



Facultad de Formación de profesorado y educación
Departamento de Didáctica y teoría de la educación
Programa de doctorado en educación



**EL PROGRAMA DE COLEGIOS BILINGÜES DE LA
COMUNIDAD DE MADRID.
UN ANÁLISIS DEL PROCESO DE CAMBIO
OCURRIDO A TRAVÉS DE SUS PROFESORES**

TESIS DOCTORAL
César Herrero Rámila

2014

Director: Dr. Joaquín Paredes Labra



**Facultad de Formación de profesorado y educación
Departamento de Didáctica y teoría de la educación
Programa de doctorado en educación**

**EL PROGRAMA DE COLEGIOS BILINGÜES DE LA
COMUNIDAD DE MADRID.
UN ANÁLISIS DEL PROCESO DE CAMBIO
OCURRIDO A TRAVÉS DE SUS PROFESORES**

**TESIS DOCTORAL
César Herrero Rámila**

2014

Director: Dr. Joaquín Paredes Labra

Agradecimientos

En esta sección, me gustaría agradecer la colaboración de todas las personas que han participado en la presente investigación, correspondiente a la tesis doctoral del Programa de Doctorado en Educación que realizo.

En primer lugar, a D. Joaquín Paredes, por su inestimable labor como director de tesis; por su ayuda, guía, consejo y dedicación desde el primer momento, allá en 2010, hasta el final. Gracias Joaquín, de verdad.

A continuación, es necesario agradecer la participación desinteresada de todos los sujetos participantes en el proceso investigativo realizado, desde los docentes entrevistados de la Comunidad de Madrid y las familias de alumnado bilingüe, hasta los auxiliares lingüísticos consultados. Sin vuestro tiempo y participación, hubiese sido imposible terminar este largo proceso.

Dentro del grupo de profesores/compañeros de profesión entrevistados, me gustaría destacar, la incalculable ayuda de 3 personas que me han facilitado muchas tareas fundamentales para el avance de mi tesis. Vuestra ayuda ha sido vital, muchísimas gracias Ana, Santi y Sonia.

Finalmente, agradecer a mi familia su apoyo y comprensión durante estos más de 4 años de arduo trabajo y dedicación.

PRESENTACIÓN

El interés por el aprendizaje de una lengua extranjera es un afán de las sociedades modernas. Actualmente, existe un claro impulso por parte de las diferentes administraciones educativas (con origen en la Unión Europea mediante diferentes resoluciones en materia educativa) con el objetivo de mejorar la enseñanza de las lenguas extranjeras en los centros educativos y, de esta forma, facilitar una formación adecuada a los alumnos de hoy y una competencia lingüística en la lengua extranjera a los ciudadanos del mañana.

Por todo esto, el sistema educativo español en particular, lleva unos años desarrollando e implementado diferentes programas y planes con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en relación con la lengua extranjera. Todos estos proyectos buscan mejorar la docencia de la lengua extranjera para adaptarse a las demandas de la sociedad actual y para ello, se están desarrollando programas de innovación educativa en relación con la enseñanza bilingüe.

La primera experiencia o antecedente de la enseñanza bilingüe en España data de 1996, a través del Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación de España y el British Council de Reino Unido, que desarrollaba un currículo integrado en ambas lenguas, español-inglés. Esta fue la primera experiencia de aplicación nacional.

Posteriormente, con las competencias transferidas en materia educativa a las comunidades autónomas, cada administración regional ha ido desarrollando e implementado su propia iniciativa de enseñanza bilingüe en sus centros educativos.

En la actualidad, la práctica totalidad de las comunidades autónomas cuenta con su propio proyecto de enseñanza bilingüe, cada uno con sus propias características identificativas.

Uno de esos proyectos bilingües es el objeto de estudio de la presente investigación, sobre el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid. La elección de este Programa no es casual. El investigador, en el momento de iniciar el estudio, es docente en un centro público bilingüe de la Comunidad de Madrid, y su contacto diario con este modelo educativo le lleva a

la realización de este análisis del Programa. Se centra en la perspectiva de las personas implicadas en el mismo: familias, auxiliares y especialmente, los docentes. La razón para esta vía de estudio, de una forma resumida y breve, es la siguiente: ante la gran cantidad de información existente en relación con los satisfactorios resultados académicos de los alumnos bilingües y muchísimos otros datos estadísticos (número de solicitudes de plazas en centros bilingües, número de alumnos/docentes/auxiliares participantes, entre otros) se detecta un claro vacío en el ámbito de la opinión y valoración que realizan del programa y sus características las personas que trabajan o participan en él a diario.

A través de la investigación desarrollada, y gracias a toda la información recopilada, se ha intentado alcanzar el objetivo principal propuesto, consistente en analizar el Programa de Colegios Bilingües desde la perspectiva de sus docentes habilitados, realizando un acercamiento, mediante el aporte de nueva información, a la valoración de los docentes entrevistados sobre el Programa en general y sobre algunos aspectos más concretos del mismo.

Entre las dimensiones abordadas en la investigación se encuentran:

1. La definición del Programa por parte de los docentes habilitados participantes en el mismo.
2. Las consecuencias de la implantación del Programa a nivel metodológico.
3. La figura del auxiliar lingüístico.
4. La valoración de los docentes sobre los resultados académicos del alumnado bilingüe del Programa.
5. La identidad profesional del docente bilingüe habilitado del Programa de Colegios Bilingües.
6. El sistema de formación del profesorado bilingüe.
7. La infraestructura del Programa para el intercambio de información y experiencias entre sus participantes a nivel individual y de centro.
8. La disponibilidad de recursos adecuados.
9. El apoyo recibido de la comunidad educativa.
10. Las propuestas de mejora del Programa del profesorado participante.

Para la consecución de este objetivo general, se han concretado objetivos más específicos que responden a las preguntas de investigación que orientan el estudio.

A continuación, se recogen estos objetivos específicos junto a las preguntas de investigación relacionadas a las que intentar dar respuesta en la medida de lo posible.

- Realizar una aproximación a la opinión de los docentes acerca de las posibles consecuencias metodológicas de la implantación del Programa de Colegios Bilingües.
 - ¿Ha supuesto el programa bilingüe cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje para el profesorado desde su punto de vista?
 - ¿Existen nuevas prácticas educativas debido a la implantación del programa bilingüe?
 - Identificar las principales características del Programa desde la perspectiva de sus docentes.
 - ¿Cuáles son las características principales del programa bilingüe en la Comunidad de Madrid desde el punto de vista de los docentes?
 - ¿Cuáles son los puntos fuertes del Programa?
 - Recoger la definición y la valoración del Programa por parte de los docentes investigados.
 - ¿Cuál es la valoración general del profesorado participante acerca del Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid?
 - ¿Cuáles son los puntos fuertes del Programa?
 - Proporcionar información basada en la investigación, sobre la figura del auxiliar lingüístico desde la esfera del docente.
 - ¿Cuál es la opinión del profesorado acerca del papel del auxiliar lingüístico, su formación e implicación en el Programa?
 - Recopilar y difundir la valoración de los docentes sobre los resultados académicos del alumnado bilingüe del Programa.
 - ¿Cuáles son los efectos de la enseñanza bilingüe para el alumnado participante desde el punto de vista docente?
 - Determinar, a partir de la información recopilada, si existe una identidad profesional del docente bilingüe habilitado.
 - ¿Existe una identidad profesional propia de los maestros habilitados bilingües?
-

- Proporcionar datos obtenidos mediante la investigación sobre el sistema de formación lingüística y metodológica del profesorado perteneciente al Programa.
 - ¿Es suficiente, adecuada y adaptada a las necesidades del docente la formación metodológica y lingüística en enseñanza bilingüe, según criterio del profesorado?
- Realizar un acercamiento a la valoración de los docentes investigados sobre las posibilidades de intercambio de información y experiencias con otros profesionales.
 - ¿Disponen de suficientes posibilidades a la hora de intercambiar experiencias y conocimiento con compañeros de otros centros?
- Aportar información basada en los posibles hallazgos encontrados, sobre los recursos disponibles para el profesorado.
 - ¿Es suficiente la dotación de recursos que recibe cada centro? Es decir, adecuada y adaptada a las necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje de este nuevo entorno bilingüe.
- Compilar las valoraciones de los docentes investigados acerca de los apoyos recibidos desde los diferentes ámbitos de la comunidad educativa.
 - ¿Se cuenta con el apoyo necesario de la administración educativa y de las familias?
- Recoger las propuestas de mejora para el Programa que aportan los docentes investigados desde su profundo y directo conocimiento de la realidad educativa del mismo.
 - ¿Pueden los docentes aportar algunas propuestas de mejora?

Con el fin de realizar la aproximación a la perspectiva de los docentes sobre el Programa, se ha emprendido, en primer lugar, un análisis bastante completo de la evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras hasta la actualidad, como los diferentes proyectos de enseñanza bilingüe.

Tras esta fase inicial, se ha llevado a cabo un análisis de documentos oficiales de centros educativos bilingües de la Comunidad de Madrid. En concreto, se ha conseguido analizar un Proyecto Educativo de Centro, una Programación General Anual y una Memoria de Autoevaluación.

Además del análisis documental, se ha diseñado una investigación con un método triangulado de métodos y sujetos, dentro del paradigma cualitativo, en la que se han recogido las perspectivas de diferentes colectivos de la comunidad educativa a través de diferentes técnicas de recogida de información.

En una primera fase, se realizan entrevistas semi-estructuradas a docentes habilitados para la enseñanza bilingüe dentro del Programa. Gracias a esta técnica, se obtiene valiosa información acerca de la perspectiva sobre el modelo bilingüe de la región de los docentes encargados de desarrollarlo a diario. En esta técnica, al tratarse de una entrevista de este tipo, se cuenta con un guión previo de preguntas en relación con las dimensiones de investigación planteadas, pero con cierta flexibilidad hacia el flujo natural de la conversación. Con el fin de obtener más información sobre la opinión de este colectivo, y como una forma de triangular, se aplica otra técnica de recogida de evidencias, el grupo de discusión con docentes.

Se realizan dos técnicas de recogida de evidencias más, por una parte, una serie de entrevistas semi-estructuradas a auxiliares de conversación participantes en el Programa y un grupo de discusión con familias de alumnado bilingüe. Se trata de dos colectivos que pueden dar una valiosa información al respecto y desde otro punto de vista.

Finalmente, se analizan todos los datos recopilados y se extraen las conclusiones identificadas, así como cualquier otro elemento relevante para la investigación, como pueden ser las dificultades encontradas o posibles nuevas vías de estudio que han surgido.

Además de una sección introductoria, el trabajo de investigación que se presenta está dividido en 5 partes:

- Parte I: fundamentación teórica de la investigación,
 - Parte II: estudio empírico,
 - Parte III: conclusiones obtenidas,
 - bibliografía,
 - anexos.
-

Cada parte, a su vez, está organizada en diferentes capítulos. En total, 11 capítulos, que se detallan a continuación.

En la parte introductoria se encuentra la presentación y el resumen de la investigación, con una breve aproximación al objeto de estudio.

En la Parte I, en el Capítulo 1, se realiza un acercamiento a la importancia de las innovaciones educativas y el papel del docente en ellas. También se tratan las relaciones de poder en los centros, las denominadas micropolíticas educativas, muy importantes en la vida diaria de los colegios. En el Capítulo 2 se abordan los grandes procesos de reforma sufridos por el sistema educativo español. En el Capítulo 3 se caracteriza la lengua extranjera inglesa: relevancia, introducción en los diferentes sistemas educativos, evolución de los métodos de enseñanza empleados, hasta la situación actual de la enseñanza de lenguas extranjeras. En el Capítulo 4 se trata la enseñanza bilingüe, comenzando por su definición, características, propuestas y dificultades asociadas. Además, se presentan los principales proyectos de enseñanza bilingüe a nivel internacional. En el Capítulo 5 se entra de lleno en la enseñanza bilingüe en España, desde sus inicios con el Convenio MEC-British Council hasta la actualidad, exponiendo los diferentes proyectos bilingües que desarrollan las diferentes comunidades autónomas. En el Capítulo 6 se realiza una profunda descripción del Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid. En el Capítulo 7 se recogen las conclusiones obtenidas del análisis de diferentes estudios sobre la enseñanza bilingüe en general y el Programa de Colegios Bilingües en particular. Gracias a esta información, se pueden identificar ciertos vacíos o áreas que necesitan ser investigadas para poder comprender mejor, como es el caso de la perspectiva de los docentes y otros colectivos implicados en este modelo educativo.

En la Parte II, en el Capítulo 8 se describe el estudio empírico realizado, su diseño y desarrollo. Se expone la metodología empleada, los objetivos de la investigación, los sujetos participantes y muchos otros aspectos fundamentales para comprender el proceso seguido. En el Capítulo 9 se recogen todas las evidencias obtenidas en el proceso investigativo, clasificadas según dimensiones que emergen en el estudio.

En la Parte III, en el Capítulo 10 se presentan las conclusiones obtenidas, organizadas de acuerdo a las dimensiones que han emergido e intentando dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas al inicio. En el Capítulo 11 se recogen las perspectivas del estudio, es decir, todas las posibles nuevas vías de estudio.

El trabajo cierra con un bloque dedicado a las referencias bibliográficas y los anexos del estudio.

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| <u>INTRODUCCIÓN</u> | 31 |
| I Resumen | 33 |
| II Abstract | 34 |
| III Justificación | 37 |
| IV Interés de la investigación | 49 |
| 1. Interés científico | 49 |
| 2. Interés personal | 50 |
| <u>PARTE I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS: el bilingüismo como transformación metodológica y sus implicaciones en la práctica docente</u> | |
| Capítulo 1 | 57 |
| 1. La importancia de los procesos innovadores en los sistemas educativos.Reforma, innovaciones, transformaciones, micropolíticas y cambio educativo | 57 |
| Capítulo 2 | 65 |
| 2. Los procesos de reforma del sistema educativo en España y su incidencia en la innovación | 65 |
| 2.1. Evolución histórica y grandes reformas | 65 |
| 2.2. Proyectos innovadores. Principales ámbitos de innovación en el sistema educativo español desde 1990: la música y las artes, la educación física, la enseñanza de una lengua extranjera, la dimensión internacional de la enseñanza, las TIC | 70 |
| Capítulo 3 | 79 |
| 3. Las transformaciones metodológicas en la Enseñanza del inglés como lengua extranjera | 79 |
| 3.1. Relevancia de la lengua inglesa como lengua franca, lengua internacional y la más hablada en diferentes contextos | 79 |
| 3.2. Introducción de la lengua inglesa en sistemas educativos a nivel nacional e internacional | 87 |
| 3.3. Métodos de enseñanza de la lengua inglesa | 92 |

| | |
|--|-----|
| 3.3.1. Enfoque, Método y Técnica | 95 |
| 3.3.2. Situación actual: Método de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua, AICLE. <i>Content and Language Integrated Learning, CLIL.</i> | 99 |
| 3.3.3. Aprendizaje vs. Adquisición de una lengua | 104 |
| 3.3.4. Lengua extranjera vs. Segunda lengua | 108 |
| 3.4. Enseñanza del inglés no bilingüe. Evolución de la metodología empleada en la docencia de la lengua extranjera | 109 |
| 3.4.1. Evolución de los enfoques pedagógicos para la enseñanza de lenguas | 110 |
| 3.4.2. Métodos de enseñanza de lenguas extranjeras | 117 |
| a. Gramática-Traducción | 118 |
| b. Método Natural | 119 |
| c. Método Directo | 119 |
| d. Enfoque Oral | 120 |
| e. The Audiolingual Method | 120 |
| f. Suggestopedia | 121 |
| g. The Silent Way | 122 |
| h. Aprendizaje comunitario de lenguas | 122 |
| i. Enfoque Natural | 123 |
| j. Lenguaje desde dentro | 123 |
| k. Delayed Oral Practice | 124 |
| l. Total Physical Response | 124 |
| m. Enfoque Comunicativo | 125 |
| n. Síntesis y Conclusiones | 136 |
| 3.5. Situación actual en la enseñanza de las lenguas extranjeras | 141 |
| 3.5.1. Marco europeo en materia de educación lingüística | 142 |
| 3.5.2. Estado de la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa | 143 |

| | |
|---|------------|
| Capítulo 4 | 145 |
| 4. Programas Bilingües. Bilingüismo y enseñanza bilingüe | 145 |
| 4.1. Descripción de los programas de enseñanza bilingüe más relevantes | 146 |
| 4.1.1. Alemania | 147 |
| 4.1.2. Estados Unidos de América | 149 |
| 4.1.3. Finlandia | 151 |
| 4.1.4. Francia | 156 |
| 4.1.5. Reino Unido | 157 |
| 4.2. Bilingüismo y Diglosia. La Enseñanza Bilingüe (EB) y sus características, ventajas y problemas asociados | 157 |
| 4.3. Principios psicopedagógicos para la organización de la enseñanza bilingüe | 165 |
| 4.4. La importancia de la EB. Estudios y teorías | 178 |
| Capítulo 5 | 195 |
| 5. Bilingüismo en España | 195 |
| 5.1. Primeros pasos: British Council | 196 |
| 5.2. Programas bilingües por Comunidades Autónomas | 199 |
| 5.2.1. Comunidad Autónoma de Andalucía | 201 |
| 5.2.2. Comunidad Autónoma de Aragón | 209 |
| 5.2.3. Comunidad Autónoma de Asturias | 211 |
| 5.2.4. Comunidad Autónoma de Cantabria | 214 |
| 5.2.5. Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha | 217 |
| 5.2.6. Comunidad Autónoma de Castilla y León | 219 |
| 5.2.7. Comunidad Autónoma de Cataluña | 222 |
| 5.2.8. Comunidad Autónoma de Euskadi | 225 |
| 5.2.9. Comunidad Autónoma de Extremadura | 226 |
| 5.2.10. Comunidad Autónoma de Galicia | 229 |
| 5.2.11. Comunidad Autónoma de Islas Baleares | 232 |
| 5.2.12. Comunidad Autónoma de Islas Canarias | 234 |
| 5.2.13. Comunidad Autónoma de La Rioja | 236 |
| 5.2.14. Comunidad Autónoma de Madrid | 238 |
| 5.2.15. Comunidad Autónoma de la Región de Murcia | 239 |

| | |
|--|------------|
| 5.2.16. Comunidad Foral de Navarra | 241 |
| 5.2.17. Comunidad Valenciana | 243 |
| Capítulo 6 | 251 |
| 6. Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid | 251 |
| 6.1. Descripción | 252 |
| 6.1.1. Objetivos generales del Programa | 252 |
| 6.1.2. Metodología empleada | 253 |
| 6.1.3. Carga lectiva en lengua inglesa | 254 |
| 6.1.4. Coordinador del Programa Bilingüe en cada centro | 255 |
| 6.1.5. Auxiliar lingüístico | 255 |
| 6.1.6. Procedimiento para la implantación del Programa en los centros educativos | 256 |
| 6.1.7. La habilitación lingüística docente | 258 |
| 6.1.8. Evaluación del Programa | 259 |
| 6.2. Currículo | 260 |
| 6.3. Evolución | 267 |
| 6.4. Aspectos organizativos | 276 |
| Capítulo 7 | 281 |
| 7. Análisis de trabajos de investigación sobre la enseñanza bilingüe y principales aspectos que consideran | 281 |
| 7.1. Eurydice | 281 |
| 7.2. Programa MEC-British Council | 297 |
| 7.3. Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid | 300 |
| 7.4. Centros Educativos Bilingües Andaluces | 309 |
| 7.5. Síntesis de los estudios mencionados | 316 |
| 7.6. Otros estudios acerca del Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid | 318 |
| 7.6.1. Expectativas del profesorado antes de iniciar el Programa | 318 |
| 7.6.2. Percepción de los equipos directivos | 322 |
| 7.7. Proceso de identificación de vacíos existentes en estudios para la elaboración de las preguntas de investigación del estudio | 325 |

| | |
|--|------------|
| <u>PARTE II. DESARROLLO DEL ESTUDIO</u> | 333 |
| Capítulo 8 | 337 |
| 8. Diseño de la investigación y desarrollo de la etapa exploratoria | 337 |
| 8.1. Preguntas de investigación | 337 |
| 8.2. Objetivos | 349 |
| 8.2.1. Generales | 351 |
| 8.2.2. Específicos | 352 |
| 8.3. Diseño y metodología de la investigación | 354 |
| 8.3.1. Metodología | 357 |
| 8.3.2. Papel del investigador | 359 |
| 8.3.3. Paradigma cualitativo. Posibilidades y limitaciones | 362 |
| 8.3.4. Investigación etnográfica | 368 |
| 8.3.5. Análisis de la situación y contexto de la investigación | 377 |
| 8.3.6. Técnicas: vivencia del Programa, análisis documental, entrevista semiestructurada y grupo de discusión | 380 |
| a. Vivencia personal del Programa por parte del investigador | 381 |
| b. Análisis documental. Revisión bibliográfica | 388 |
| c. Entrevista semi-estructurada | 392 |
| - Calidad de la entrevista | 401 |
| - El entrevistador | 402 |
| - Críticas habituales | 404 |
| - Fiabilidad, validez y generalización | 406 |
| d. Grupo de discusión | 408 |
| - Evolución de los grupos de discusión | 409 |
| - Razones para su incorporación al proyecto | 410 |
| - Características | 411 |
| - Ventajas y límites | 416 |
| 8.3.7. Sujetos participantes | 418 |
| a. Vivencia del investigador | 421 |
| b. Entrevista | 422 |
| c. Grupo de discusión | 426 |
| 8.3.8. Recogida de información. Aspectos éticos | 429 |

| | |
|---|------------|
| 8.3.9. Análisis de evidencias | 433 |
| a. Software para el análisis de datos | 435 |
| b. Aspectos relevantes | 437 |
| 8.3.10. Interpretación de la información. Triangulación de resultados | 438 |
| a. Interpretación de información | 439 |
| b. Triangulación | 440 |
| c. Generalización o representatividad de los posibles hallazgos de la investigación | 443 |
| d. Fiabilidad de la investigación | 445 |
| e. Validez de la investigación | 446 |
| f. Auto-evaluación | 448 |
| 8.3.11. Cronograma y plan de trabajo | 449 |
| a. Cronograma | 449 |
| b. Origen de la investigación | 452 |
| c. Plan de trabajo | 454 |
| Capítulo 9 | 457 |
| 9. Resultados y discusión de la información | 457 |
| 9.1. Recogida de evidencias | 457 |
| 9.1.1. Vivencia personal del Programa | 457 |
| a. Curso 2008/2009 | 458 |
| b. Curso 2009/2010 | 466 |
| c. Curso 2010/2011 | 470 |
| 9.1.2. Análisis documental | 472 |
| a. Proyecto Educativo de Centro 2012/2013 | 472 |
| b. Memoria de Autoevaluación 2012/2013 | 475 |
| c. Programación General Anual 2013/2014 | 486 |
| d. Fotografías de centros/aulas bilingües | 492 |
| 9.1.3. Codificación vía software Atlas.ti | 498 |
| a. Análisis de contenido | 501 |
| b. Codificación inductiva | 507 |
| c. Codificación deductiva | 511 |
| d. Prueba de calidad y re-codificación | 521 |

| | | |
|--------|---|-----|
| e. | Redes semánticas | 521 |
| - | Vista de red del Modelo Teórico | 522 |
| - | Vista de red de las Dimensiones de Investigación + Preguntas de Investigación | 526 |
| - | Vista de red de los Memos | 533 |
| - | Vista de red de Dimensiones de Investigación + Códigos relacionados | 534 |
| - | Otras redes | 547 |
| 9.1.4. | Caracterización general de los resultados del estudio | 551 |
| a. | Análisis Documental | 552 |
| b. | Entrevistas | 554 |
| c. | Grupos de Discusión | 555 |
| d. | Revisión Bibliográfica | 556 |
| e. | Docentes | 557 |
| f. | Familias | 558 |
| g. | Auxiliares Lingüísticos | 559 |
| h. | Dirección de Áreas Territoriales de Educación de Madrid | 560 |
| i. | Género Masculino y Femenino | 561 |
| j. | Co-ocurrencias entre los códigos asociados a las dimensiones de investigación | 562 |
| 9.2. | Análisis de los datos y discusión | 563 |
| 9.2.1. | Dimensión de Investigación 1: Definición del Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid | 564 |
| a. | Evidencias | 564 |
| b. | Vacíos | 578 |
| c. | Interrogantes | 579 |
| d. | Incongruencias | 581 |
| 9.2.2. | DI 2: Consecuencias metodológicas de la implantación del Programa | 583 |
| a. | Evidencias | 583 |
| b. | Vacíos | 598 |
| c. | Interrogantes | 599 |

| | | |
|--------|---|-----|
| d. | Incongruencias | 599 |
| 9.2.3. | DI 3: Figura del auxiliar lingüístico | 601 |
| a. | Evidencias | 601 |
| b. | Vacíos | 611 |
| c. | Interrogantes | 613 |
| d. | Incongruencias | 614 |
| 9.2.4. | DI 4: Resultados académicos del alumnado | 614 |
| a. | Evidencias | 614 |
| b. | Vacíos | 625 |
| c. | Interrogantes | 625 |
| d. | Incongruencias | 628 |
| 9.2.5. | DI 5: Identidad profesional del docente bilingüe habilitado | 630 |
| a. | Evidencias | 630 |
| b. | Vacíos | 635 |
| c. | Interrogantes | 635 |
| d. | Incongruencias | 636 |
| 9.2.6. | DI 6: Sistema de formación del profesorado bilingüe | 636 |
| a. | Evidencias | 636 |
| b. | Vacíos | 647 |
| c. | Interrogantes | 648 |
| d. | Incongruencias | 650 |
| 9.2.7. | DI 7: Infraestructura del Programa | 651 |
| a. | Evidencias | 651 |
| b. | Vacíos | 658 |
| c. | Interrogantes | 659 |
| d. | Incongruencias | 659 |
| 9.2.8. | DI 8: Recursos disponibles | 661 |
| a. | Evidencias | 661 |
| b. | Vacíos | 668 |
| c. | Interrogantes | 668 |
| d. | Incongruencias | 669 |
| 9.2.9. | DI 9: Apoyo de la comunidad educativa | 670 |

| | | |
|---------|---|-----|
| a. | Evidencias | 670 |
| b. | Vacíos | 679 |
| c. | Interrogantes | 680 |
| d. | Incongruencias | 680 |
| 9.2.10. | DI 10: Propuestas de mejora | 682 |
| a. | Evidencias | 682 |
| b. | Vacíos | 700 |
| c. | Interrogantes | 700 |
| d. | Incongruencias | 700 |
| 9.2.11. | Otros datos relevantes | 700 |
| a. | Dificultades encontradas por los sujetos participantes | 703 |
| b. | Puntos fuertes del Programa | 710 |
| 9.3. | Síntesis de los vacíos, incongruencias e interrogantes encontrados en el proceso de análisis de los datos | 718 |

| | |
|---|------------|
| <u>PARTE III. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS</u> | 725 |
| Capítulo 10 | 727 |
| 10. Conclusiones organizadas según las dimensiones de la investigación. | |
| Respuestas a las preguntas de investigación planteadas | 727 |
| 10.1. Dimensión 1. Definición del Programa por parte de los docentes habilitados participantes en el mismo | 727 |
| 10.1.1. Pregunta de Investigación 1. ¿Cuáles son las características principales del programa bilingüe en la Comunidad de Madrid desde el punto de vista de los docentes? | 729 |
| 10.1.2. Pregunta de Investigación 4. ¿Cuál es la valoración general del profesorado participante acerca del Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid? | 730 |
| 10.1.3. Pregunta de Investigación 7. ¿Cuáles son los puntos fuertes del Programa? | 732 |
| 10.2. Dimensión 2. Consecuencias de la implantación del Programa a nivel metodológico | 736 |
| 10.2.1. Pregunta de Investigación 2. ¿Ha supuesto el programa bilingüe cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje para el profesorado y desde su punto de vista? | 739 |
| 10.2.2. Pregunta de Investigación 3. ¿Existen nuevas prácticas educativas debido a la implantación del programa bilingüe? | 740 |
| 10.3. Dimensión 3. La figura del auxiliar lingüístico | 743 |
| 10.3.1. Pregunta de Investigación 5. ¿Cuál es la opinión del profesorado acerca del papel del auxiliar lingüístico, su formación e implicación en el Programa? | 744 |
| 10.4. Dimensión 4. Valoración de los docentes sobre los resultados académicos del alumnado bilingüe del Programa | 746 |
| 10.4.1. Pregunta de Investigación 6. ¿Cuáles son los efectos de la enseñanza bilingüe para el alumnado participante desde el punto de vista docente? | 750 |
| 10.5. Dimensión 5. Identidad profesional del docente bilingüe habilitado del Programa de Colegios Bilingües | 752 |

| | |
|---|------------|
| 10.5.1. Pregunta de Investigación 9. ¿Existe una identidad profesional propia de los maestros habilitados bilingües? | 752 |
| 10.6. Dimensión 6. Sistema de formación del profesorado bilingüe | 753 |
| 10.6.1. Pregunta de Investigación 10. ¿Es suficiente, adecuada y adaptada a las necesidades del docente la formación metodológica y lingüística en enseñanza bilingüe, según criterio del profesorado? | 755 |
| 10.7. Dimensión 7. Infraestructura del Programa para el intercambio de información y experiencias entre sus participantes a nivel individual o de centro | 757 |
| 10.7.1. Pregunta de Investigación 11. ¿Disponen de suficientes posibilidades a la hora de intercambiar experiencias y conocimiento con compañeros de otros centros? | 760 |
| 10.8. Dimensión 8. Disponibilidad de recursos adecuados | 762 |
| 10.8.1. Pregunta de Investigación 13. ¿Es suficiente la dotación de recursos que recibe cada centro, es decir, adecuada y adaptada a las necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje de este nuevo entorno bilingüe? | 763 |
| 10.9. Dimensión 9. Apoyo recibido de la comunidad educativa | 766 |
| 10.9.1. Pregunta de Investigación 12. ¿Se cuenta con el apoyo necesario de la administración educativa y de las familias? ¿Qué tipo de colaboración se establece con la comunidad? | 768 |
| 10.10. Dimensión 10. Propuestas de mejora del Programa del profesorado participante | 771 |
| 10.10.1. Pregunta de Investigación 8. ¿Qué propuestas de mejora aportan los docentes? | 771 |
| 10.11. Dificultades del Programa encontradas por los sujetos participantes | 783 |
| Capítulo 11 | 789 |
| 11. Prospectivas | 789 |

| | |
|-------------------------------|------------|
| <u>BIBLIOGRAFÍA</u> | 797 |
| 1. Referencias bibliográficas | 797 |
| 2. Páginas Web | 820 |
| <u>ANEXOS</u> | 827 |
| 1. Listado de anexos | 829 |
| 2. Anexos | |
| • Anexo A | 831 |
| • Anexo B | 833 |
| • Anexo I | 841 |
| • Anexo I.A | 843 |
| • Anexo II | 845 |
| • Anexo III | 847 |
| • Anexo IV | 849 |
| • Anexo V | 851 |
| • Anexo VI | 853 |
| • Anexo VII | 855 |
| • Anexo VIII | 857 |
| • Anexo IX | 859 |
| • Anexo X | 863 |
| • Anexo XI | 865 |
| • Anexo XII | 869 |
| • Anexo XIII | 871 |
| • Anexo XIV | 873 |

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

El objeto de la investigación es conseguir una aproximación a la valoración sobre el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad que tienen los docentes habilitados participantes en el mismo y, como consecuencia, conocer mejor dicho Programa.

A continuación se incluye un resumen de la investigación, en español y en inglés, una breve justificación y una clarificación del interés de este estudio.

I Resumen

En esta investigación se realiza una aproximación a las transformaciones que ha supuesto para los profesores la adopción del Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid, con el fin de conocer y comprender dicho Programa desde el punto de vista del docente.

El objetivo principal de este estudio es analizar el Programa de Colegios Bilingües desde la perspectiva de sus docentes habilitados realizando un acercamiento, mediante el aporte de nueva información, a la valoración de los docentes entrevistados sobre el Programa en general y sobre algunos aspectos más concretos del mismo, en particular.

Se busca dar voz a los profesores implicados en el Programa para comprender la realidad del día a día de este proyecto y a través de sus palabras extraer algunas características del proceso de enseñanza-aprendizaje y su entorno.

Otros estudios se han centrado en aspectos tales como resultados académicos del alumnado (por ejemplo: Abendroth-Timmer, 2005), y comparativas con centros no-bilingües, dejando a una parte fundamental de este mundo educativo, los docentes, sin valorar.

El estudio comienza con las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Ha supuesto el programa bilingüe cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje para el profesorado?
- ¿Existen nuevas prácticas educativas debido a la implantación del programa bilingüe?
- ¿Cuáles son las características principales del programa bilingüe en la Comunidad de Madrid desde el punto de vista de los docentes?

Se buscan respuestas a dichas preguntas; primero con una extensa revisión bibliográfica de los diferentes programas bilingües existentes a nivel nacional e internacional y posteriormente, se emplean diferentes técnicas de recogida de información, destacando las entrevistas a diferentes docentes implicados en el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid.

Esta investigación se basa en un enfoque cualitativo y etnográfico, que nos permite conocer el Programa de una forma real, utilizando principalmente la

técnica de la entrevista semi-estructurada a profesores implicados en este tipo de enseñanza bilingüe.

El informe final se estructura en tres partes:

1. Parte I: en esta parte, se presentan los fundamentos teóricos que avalan la línea de estudio y el objeto de investigación planteado. Se revisan las principales investigaciones realizadas sobre esta materia y se ofrece una síntesis de los conocimientos más relevantes en relación a proyectos de enseñanza bilingüe a nivel nacional e internacional, así como estudios directamente relacionados con el Programa de Colegios Bilingües.
2. En la segunda parte, se expone el diseño de investigación realizado. Se define la metodología de investigación empleada en relación a los objetivos y la pregunta de investigación así como los resultados obtenidos tras la aplicación de las técnicas de recogida de información: análisis documental, entrevistas y grupo de discusión.
3. En la tercera parte se presentan las conclusiones principales del estudio organizadas en categorías previamente identificadas y establecidas, es decir, valoración general de los docentes habilitados sobre el Programa y otros aspectos del mismo.

II Abstract

My research analyses the changes brought about by the adoption of The Bilingual Schools Program of the Community of Madrid from the teacher's perspective. It aims to better understand the Program from the teacher's point of view.

The main aim of this study is to analyze The Bilingual School Program from its teachers' perspective by coming up to the interviewed teachers' appreciation about the Program generally and about more specific aspects through the use of new information gathered.

It seeks to give participating teachers the opportunity to express their feelings about the Program with the goal of understanding the day-to-day realities of the

Program. It then attempts to use the information they provide in order to define the teaching-learning process within the bilingual education environment.

Other studies have focused on aspects such as academic test results (for example: Abendroth-Timmer, 2005), and comparisons with non-bilingual schools. These studies, however, have not properly addressed the fundamental role of the teacher. My study begins by addressing the following research questions:

- Has the bilingual program brought about any significant changes in the teaching-learning process for the teacher?
- Have any new teaching practices as a result of the implementation of the Bilingual Program?
- What are the main features of the bilingual program from the teacher's point of view?

It seeks to respond to these questions by way of employing several research techniques. It first examines the writings on existing bilingual programs both at the national and international level. It then draws upon information gathered mainly through interviews with current participating teachers in the Bilingual Schools Program.

The study is qualitative and ethnographic in nature. This approach allows for a more realistic understanding of the inner-workings of the Program, and is based primarily on the semi-structured interview of participating teachers in this kind of bilingual teaching.

This study is organized in three parts:

1. Part I: in this part of the document, the theoretical aspects that support this kind of study and the research topic established are introduced. The main research projects related are studied and it is provided a summary with the most important conclusions from studies about bilingual teaching projects at the international and national level and from studies directly related to the Bilingual Schools Program too.
 2. In the second part of the document, the methodology design used is exposed. It is defined the research methodology used in relation to the study objectives and the research questions and the conclusions obtained
-

after the application of the different recompilation techniques: documentary analysis, interviews and focus group.

3. In the third part of the document, the main conclusions from the study are reflected organized into previously identified and established categories, in other words, the participant teachers main opinion about the Bilingual Schools Program and other related aspects.
-

III Justificación

El objeto de estudio de la presente investigación es un proyecto de enseñanza bilingüe, denominado Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid, que se implanta por primera en el curso 2004/2005 en 26 centros de educación infantil y primaria de la Región de Madrid. Dicho Programa, aunque se define más adelante, pero a modo de idea inicial, se puede decir que se trata de un modelo de enseñanza bilingüe en el cual, varias áreas no lingüísticas se imparten a través de la lengua extranjera, es decir, se aumenta la carga lectiva en lengua inglesa.

La introducción de este programa educativo, el denominado Programa de Colegios Bilingües, ha supuesto una notable modificación en el sistema educativo de la Comunidad, debido a la aparición de nuevos factores como son la necesaria formación específica del profesorado; conocida como habilitación lingüística, la figura del auxiliar lingüístico, nuevas áreas impartidas íntegramente en lengua inglesa, nuevas y mayores habilidades comunicativas en el alumnado y sobre todo, una alta expectativa de todos los miembros de la comunidad educativa en relación al potencial de este tipo de enseñanza.

Podemos decir que aunque en los últimos 200 años sólo hayan existido 3 grandes reformas educativas con modificación real del sistema educativo (De Puelles, 2008), bien es cierto que en los últimos años se están produciendo diversas innovaciones; integración de las TIC en la educación y enseñanza bilingüe, que están favoreciendo el desarrollo de la educación.

Toda innovación hace referencia a cambios en prácticas concretas. Es un cambio multidimensional que debe afectar a tres aspectos: uso de nuevos materiales, nuevos enfoques de enseñanza y alteración de modelos pedagógicos (Pérez Gomar, 1999). El cambio altera la situación y genera respuestas distintas a las existentes. Si estas respuestas son más aceptables que las existentes, se habla de mejora. Si esta mejora la promueve el sistema educativo, se habla de reforma, es decir, modificación estructural del sistema educativo como respuesta a cambios que son necesarios.

El cambio educativo se plantea como una necesidad generalizada para dar respuesta a la sociedad, puesto que el sistema educativo debe ir acorde al sistema político, económico y social de un país. Si existe desfase, es necesario acometer una reforma para adaptar la educación a las características de la sociedad y su evolución. Un cambio debe combinar iniciativas de centros, apoyo del sistema educativo, propuestas planificadas y que sean percibidas como necesarias.

Se ha planteado que ninguna innovación es real si no se afectan a las prácticas, si los docentes no lo incorporan a su aula. En este sentido, Pérez Gomar (1999) establece tres aspectos clave en una innovación respecto al docente:

- Autonomía para hacer propias las características de la profesión
- Autoevaluación sobre sus actuaciones profesionales
- Investigación para poder mejorar

El proyecto educativo bilingüe, como cualquier innovación educativa, busca una mejora en la educación y un cambio en la escuela. La innovación hace referencia a cambios en prácticas concretas. Toda innovación educativa ofrece diferentes oportunidades de aprendizaje y necesita de una nueva pedagogía. Este cambio puede afectar a las prácticas educativas docentes, así como a las nuevas competencias adquiridas por el alumnado.

Mellar et al. (en Voogt & Knezek, 2008) dicen en su estudio que el cambio puede provocar desafíos y amenazas. A nivel personal y profesional pueden mover valores, creencias y prácticas que antes eran aceptadas por los profesores.

En otras áreas, tales como la integración de las TIC en educación, se ha demostrado que las prácticas pedagógicas del profesorado cuando se enfrentan a una innovación pueden variar desde un mínimo uso y aceptación de la misma hasta cambios fundamentales en su filosofía de enseñanza, según Webb & Cox (2004).

Tomando como referencia la otra gran innovación educativa que está operando en el sistema educativo español como es la integración de las TIC en el aula, los estudios sobre las opiniones y actitudes de los profesores ante la innovación, llámese TIC o enseñanza bilingüe, muestran que está condicionada, entre otros factores, por las creencias del profesorado ante el potencial pedagógico de la

innovación, por las actitudes que mantienen hacia la misma y por las expectativas de mejora en su docencia (Chiero, 1997; Windschitl & Salh, 2002).

La enseñanza bilingüe propone el aprendizaje de la lengua inglesa como segunda lengua (en este caso) del alumno, con un papel más profundo y personal en la vivencia del alumno. Éste es uno de los valores principales de la enseñanza bilingüe. La enseñanza bilingüe se relaciona con el proceso de enseñanza-aprendizaje de ciertas áreas curriculares en una segunda lengua. También se le considera un medio idóneo para favorecer la interculturalidad, entendida como el encuentro entre dos culturas y el conocimiento mutuo (Baker, 2006).

El bilingüismo y, por ende, la enseñanza bilingüe es un tema muy complejo, donde fácilmente se pueden encontrar estudios defendiendo ideas opuestas y confrontadas.

Colin Baker (2006) recoge en su libro la evolución de los estudios sobre enseñanza bilingüe, donde indica que los primeros estudios consideraban que la enseñanza bilingüe aportaba efectos negativos al individuo por la mezcla de códigos lingüísticos. Posteriormente, se consideró que no afectaba al individuo y actualmente, se destacan los efectos positivos que conlleva dicha clase de enseñanza.

La existencia de dichas conclusiones enfrentadas se debe a la complejidad del tema, como ya se ha indicado anteriormente y a la intervención de numerosos factores, por ejemplo: características del programa y del centro educativo, participación e interés de las familias y valor otorgado a la lengua extranjera en la comunidad.

A nivel internacional existen numerosos estudios sobre la implantación e implementación de proyectos bilingües con poblaciones inmigrantes que necesitan aprender la lengua de uso mayoritario en el país de acogida. En España, no ocurre el mismo fenómeno. Los alumnos aprenden una lengua que no se usa en su entorno, que no necesitan para su vida diaria; por lo tanto, esos estudios no son aplicables a nuestro caso puesto que este proyecto busca enriquecer al alumno con una segunda lengua no mayoritaria en su entorno, lo cual caracteriza notablemente el proyecto.

España cuenta con pocas investigaciones sobre proyectos educativos bilingües y la mayoría de las mismas se han centrado en los estudiantes: resultados académicos y nuevas competencias (Fernández, Pena, García y Halbach, 2005). Existen pocos estudios centrados en el profesor, lo cual es un vacío muy importante porque se necesita la implicación de los profesores para que una innovación sea eficaz (Pérez Gomar, 1999) y, además, el profesorado juega un papel fundamental en el desarrollo y aplicación de la innovación. En esa misma línea, las reformas que consideran al profesorado como un aplicador de las medidas que proponen los expertos, tienden generalmente al fracaso. Por ello, es necesario considerar y por ende, investigar las creencias y pensamientos de los profesores, sus biografías y trayectorias profesionales ya que su conocimiento, compromiso y habilidades son aspectos determinantes en el desarrollo de los centros educativos.

A todo esto hay que sumar el hecho de la reciente importancia que se ha otorgado a las emociones como parte fundamental de la actuación docente. Existe un claro proceso de reflexión acerca de la investigación educativa y su lógica.

Además, en el sistema educativo español están apareciendo numerosos proyectos de enseñanza bilingüe (Laorden & Peñafiel, 2010), que requieren de investigaciones para poder obtener información relevante al respecto y así, poder mejorar el desarrollo de esta innovación educativa.

La Comunidad de Madrid publicó un estudio comparado de los programas de enseñanza bilingüe de la Comunidad de Madrid con el resto de proyectos existentes en España y Europa (Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2010). Los resultados son muy satisfactorios, teniendo en cuenta factores como el grado de exposición a la lengua inglesa, resultados académicos y en pruebas externas, plan de formación, recursos y algunos más. En dicho estudio no se trata el cambio en las prácticas educativas ni la visión del profesorado.

En ese estudio se destacan los grandes resultados académicos obtenidos por los alumnos en diferentes pruebas externas, tales como exámenes Trinity/Cambridge (para conocer el nivel de lengua inglesa) y pruebas Conocimientos y Destrezas Indispensables (donde se comparan los resultados con alumnos no-bilingües y con favorable baremación).

Una vez conocidos los resultados en los discentes tras la implantación del proyecto educativo bilingüe, es necesario conocer las implicaciones para el profesorado a nivel profesional.

Como ya hemos indicado anteriormente, este proyecto es una innovación educativa que busca mejorar la educación y un cambio en la escuela.

Tras conocer todos los datos relativos a alumnos, marco legal, estudios en España y a nivel internacional sobre competencias adquiridas por el alumnado bilingüe, destaca el claro vacío existente en cuanto a la esfera del docente, siendo éste un agente activo del proceso de enseñanza-aprendizaje. No existen estudios sobre la visión del profesorado participante en el proyecto acerca del mismo. Sin embargo, en las investigaciones revisadas que se acaban de señalar, se encuentra lo siguiente:

- Se busca identificar las conductas docentes que mejor se relacionan con un buen rendimiento de los alumnos: ambiente de aprendizaje, uso del tiempo y/o método de enseñanza, Marcelo García (1987).
 - Tanto los docentes como los discentes son agentes activos cuyos pensamientos, planes, percepciones influyen y determinan su conducta (Martín, 1983).
 - Se concibe al profesor como alguien que está constantemente valorando situaciones, procesando información sobre estas situaciones, tomando decisiones sobre qué hacer a continuación, guiando acciones sobre la base de estas decisiones, y observando los efectos de las acciones en los alumnos.
 - Los procesos de toma de decisiones y la conducta de los profesores están directamente influidos por la forma en que el profesor concibe su propio mundo profesional (Marcelo García, 1987).
 - Las creencias influyen en las decisiones y acciones de los profesores, de forma que organizan y estructuran su mundo profesional.
 - Las creencias educativas de los profesores son diversas y variadas.
 - Las creencias educativas y la conducta en clase se influyen.
 - Los constructos personales y concepciones educativas influyen en las innovaciones curriculares.
-

- El conocimiento práctico de los profesores orienta su conducta. Se entiende como un sistema personal de constructos en un contexto determinado que guía el desarrollo del currículo.

Actualmente, existen diferentes programas de enseñanza bilingüe en España, coexistiendo todos ellos bajo el marco común del currículo prescrito.

Prácticamente, cada Comunidad Autónoma está llevando a cabo o desarrollando su propio programa con similares características en aspectos tales como bases pedagógicas y principios metodológicos y; por otra parte, diferencias en cuanto a extensión y desarrollo.

Se debe destacar que la introducción de la enseñanza bilingüe español-inglés en España tiene su comienzo con el Convenio de colaboración suscrito en 1996 entre el Ministerio de Educación y *British Council*, por el cual se implantaron proyectos curriculares integrados en 42 colegios públicos de educación primaria en 1998, mediante secciones lingüísticas. El objetivo era la obtención simultánea de los títulos académicos de los dos países en la educación obligatoria.

Tomando como modelo este método de enseñanza, se desarrollaron los diferentes proyectos educativos bilingües en las diferentes Comunidades Autónomas, así como el que nos ocupa en la Comunidad de Madrid.

España cuenta con breve experiencia en proyectos educativos bilingües, así como en investigaciones sobre ello, tal y como se ha indicado anteriormente.

El proyecto educativo bilingüe de la Comunidad de Madrid, llamado Programa de Colegios Bilingües; selecciona centros donde los alumnos reciben entre el treinta y el cincuenta por ciento de su horario en lengua inglesa. Cualquier área, excepto Matemáticas y Lengua Española, puede ser impartida en dicho idioma. Además, Conocimiento del Medio se imparte obligatoriamente en inglés desde el primer curso de educación primaria. Por lo tanto, todos los alumnos participantes en este proyecto, cursan sus estudios en español-inglés.

Según indica la Comunidad de Madrid, Orden 796/2004, el objetivo principal del proyecto es favorecer decididamente el desarrollo de la lengua inglesa como lengua extranjera, siendo un factor imprescindible para convertirse en ciudadano europeo; siguiendo las recomendaciones del Estado en materia educativa (Ley Orgánica de Calidad de la Educación, 2002, en primer lugar y Ley Orgánica de

Educación, 2006), debido a la necesidad de capacitar al alumnado para la comunicación en una ó más lenguas extranjeras y su integración en el contexto europeo. Además, se incluye, entre los objetivos para educación primaria, la necesidad de adquirir en, al menos una lengua extranjera, la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes en situaciones cotidianas. Dicho proyecto, se considera de enriquecimiento porque busca una competencia aceptable en una segunda lengua no mayoritaria en su contexto.

El Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid comenzó en el curso 2004/2005 con 26 colegios públicos. En el curso 2010/2011, el número de colegios públicos incorporados al Programa asciende a 242, además de 40 colegios concertados.

El proyecto educativo bilingüe de la Comunidad de Madrid se basa en el método conocido como AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua), *CLIL* en lengua inglesa (*Content and Language Integrated Learning*). Se trata de un enfoque innovador que comporta la enseñanza y el aprendizaje no sólo de la lengua extranjera, sino también con la lengua extranjera de otras materias, y requiere la consiguiente adaptación de carácter didáctico y metodológico.

Esta innovación puede conllevar un cambio educativo que puede afectar al rol del profesor, facilitando una mayor colaboración entre profesionales, mayor integración de la escuela en la sociedad y una mejor adaptación a las nuevas características así como una mayor implicación de las familias.

También puede conllevar un cambio en las prácticas educativas docentes, uno de los focos centrales de la presente investigación. Hay evidencias que demuestran que las ideas, pensamientos y valores de los profesores influyen la práctica educativa (Fang, 1996 y Hargreaves et al, 2009).

El desarrollo de las nuevas prácticas educativas depende del proceso de generación de nuevo conocimiento del profesorado y de las nuevas situaciones de aprendizaje que se dan en el aula.

Otro factor de relevancia para el estudio de las prácticas educativas docentes en el marco de una innovación educativa es la búsqueda e identificación de los agentes presentes en aquellas situaciones que pueden ser consideradas como innovadoras

desde el punto de vista pedagógico. Es decir, un estudio de las prácticas docentes que son consideradas exitosas, como es este caso, donde los resultados académicos de los alumnos así lo atestiguan.

Con todo lo analizado, no se ha preocupado por la valoración que puede realizar el docente sobre posibles mejoras o deficiencias, si ha habido un cambio en su profesión, si demandan nueva formación para acometer con esta tarea, es decir, se considera necesario conocer la descripción que puede llevar a cabo el profesorado sobre este nuevo entorno de enseñanza-aprendizaje.

En todas las evaluaciones realizadas sobre proyectos educativos bilingües, se destaca al docente como un factor esencial para el éxito del programa.

Por lo tanto, tras seis años desde la implantación del proyecto bilingüe en la Comunidad de Madrid, mediante este proyecto de investigación se intenta identificar algunas de las consecuencias de dicho proyecto de reforma en las prácticas educativas del profesorado.

El objetivo de este estudio es acercarse, con la ayuda del profesorado, al proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en los centros con el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid implantado e intentar analizar a través de las palabras del profesorado entrevistado si se ha producido un cambio en las prácticas educativas docentes para adaptarse al nuevo entorno, con el consiguiente cambio en su pensamiento (ideas, valores y creencias).

El estudio se enmarca en una comprensión de la visión del profesorado sobre el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid en general y algunos aspectos más concretos en particular; como pueden ser la formación recibida, recursos disponibles, figura del auxiliar lingüístico, entre otros. Se busca obtener datos significativos acerca de la visión del profesorado implicado en este Programa sobre las implicaciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la implementación y desarrollo del mismo, es decir, estudiar las implicaciones de la implantación de este proyecto innovador para el profesorado participante.

En resumen, se pretende analizar la visión que tienen los docentes del Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid sobre cómo se está desarrollando el Programa en sus centros educativos desde sus comienzo en el año 2004.

La visión del profesorado es el foco de este estudio porque diferentes estudios y publicaciones establecen una mejoría académica para el alumnado con enseñanza bilingüe en general y de los participantes en el proyecto educativo bilingüe de la Comunidad de Madrid en particular (Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2010), por lo que resulta necesario determinar las características de este entorno educativo desde dentro, así como la visión y las prácticas educativas de uno de los grupos más relevantes en la educación, el profesorado.

Es fundamental escuchar a los docentes con el fin de intentar colaborar en la comprensión del Programa desde dentro del contexto escolar, obtener información de los docentes acerca del desarrollo de este tipo de enseñanza, observar lo que significa para ellos, lo que está sucediendo y conocer su interpretación a nivel individual.

Se analiza el Programa, como si fuese un estudio de caso, que conlleva una innovación educativa con el fin de intentar comprender mejor su particularidad.

Desde el punto de vista epistemológico, se pretende aportar conocimiento sobre esta realidad social que permita captar el punto de vista de los implicados, es decir, de los docentes.

Con el fin de conseguir los objetivos propuestos para esta investigación, la metodología cualitativa se presenta como la más adecuada, porque debido a sus características es la opción que mejor se ajusta al estudio. Siguiendo a autores, tales como Rodríguez, Gil & García (1996), Fraenkel & Wallen (1996) y Polit & Hungler (2000); algunas características que son de relevancia para la investigación son:

- Esta metodología explora las relaciones sociales y describe la realidad tal como la experimentan los participantes, mediante un proceso de recolección de datos principalmente verbal, no cuantitativa.
 - Se basa en la toma de muestras pequeñas, es decir, de grupos de población reducidos.
 - La fuente primaria de información es el entorno en el que se desarrolla o existe en objeto de estudio.
 - El investigador es pieza clave en el estudio.
-

- El foco de la investigación es conocer cómo piensan los sujetos estudiados y sus perspectivas. Se busca conocer el fenómeno, no hacer predicciones.
- Es un proceso flexible que se adapta a las nuevas circunstancias del estudio.
- Concibe la realidad humana como multidimensional y dinámica, de tipo subjetiva e intersubjetiva, porque los actores tienen perspectivas diferentes en sus procesos de producción y comprensión.
- Considera la subjetividad no como un obstáculo sino como un medio para conocer la realidad y además, es objeto legítimo de conocimiento científico y de la vida cotidiana.

Además de éstas, en la sección correspondiente se presentan otras razones por las cuales, la metodología cualitativa es la más adecuada para esta investigación.

Entre las diferentes clases de investigación educativa con carácter cualitativo, se ha seleccionado la investigación con técnicas etnográficas, porque el fin central es generar conocimiento y además, atendiendo a las características de esta metodología de investigación, la más relevante para nuestro estudio es el interés por comprender el fenómeno.

La elección de una propuesta que recoge una perspectiva etnográfica, tiene los siguientes significados para la presente investigación:

- Contextualización del Programa.
 - Intersubjetividad del investigador y de los sujetos participantes, quienes interactúan directamente en la situación que se estudia.
 - Utilización de datos émicos (perspectiva del informante) y datos éticos (perspectiva del investigador), que permite percibir la realidad desde los diferentes puntos de vista existentes.
 - Observar los elementos en su ambiente natural con un contacto directo y cercano con los participantes. Se cumple así uno de los principios del trabajo etnográfico; estudiar la conducta humana en los escenarios naturales donde ocurre.
 - Las reflexiones que se producen al contactar directamente con el tema objeto de estudio y los sujetos participantes, genera un conocimiento y aprendizaje personal en el investigador.
-

Se puede afirmar que el objeto de estudio de esta investigación, el Programa de Colegios Bilingües, presenta una serie de características que son típicas, aunque no necesariamente exclusivas de la investigación etnográfica:

- Investigación en el contexto natural de tema objeto de estudio.
- Diseño de la metodología adaptada al objeto de estudio y sus circunstancias.
- Búsqueda del conocimiento de la realidad.
- Diagnóstico de necesidades existentes.

El contacto directo con la realidad de estudio de este tipo de metodología cualitativa es lo que le permite facilitar hallazgos que retroalimentan y mejoran las innovaciones. Destaca los puntos fuertes del objeto del estudio y sus debilidades, (Schmelkes, 2001).

Antes de analizar los resultados de un programa en una escuela o valorar los procesos, el programa debe madurar y estar integrado en su entorno para un adecuado diseño de investigación, condición que cumple el proyecto en cuestión, pues lleva funcionando desde 2004.

Existen tres fuerzas que dirigen un uso pragmático en la mezcla de enfoques/métodos en la investigación cualitativa:

- Triangulación (la necesidad de establecer la validación gracias a la convergencia de los encuentros obtenidos por diferentes métodos).
- Complementariedad (necesidad de combinar métodos para compensar los posibles vacíos de comprensión del constructo).
- Expansión (necesidad de usar más de un método para obtener una imagen completa del objeto de estudio).

El diseño del proyecto de investigación es emergente, es decir, se emplea un enfoque cualitativo que permite un diseño investigativo flexible, a través de un contacto directo con los informantes y los escenarios en los cuales se producen los significados sociales, culturales y personales. Así, se descubren los conflictos, consensos, diferencias y homogeneidades de esta estructura social en un contexto concreto y se estructuran los pasos a seguir en relación al avance de proceso, consiguiendo de esta forma una mayor y mejor comprensión.

La estructura simple de la investigación se basa en una revisión bibliográfica sobre el Programa, otras investigaciones similares y conceptos relacionados; una recolección de datos obtenidos en las entrevistas, grupos de discusión y análisis documental, y posteriormente analizar todos los datos, interpretarlos y elaborar el informe final.

El análisis de documentos facilita y amplía el conocimiento de aspectos relacionados directa e indirectamente con el tema objeto de estudio.

Las entrevistas son una técnica de recogida de información muy útil para comprender mejor las experiencias de los entrevistados desde una perspectiva interior, al igual que los grupos de discusión.

Al ser un eje importante de la presente investigación el análisis de valoraciones personales e individuales de docentes habilitados del Programa de Colegios Bilingües, los resultados que se obtienen no son generalizables, si bien se abren nuevas vías para conseguir una mejor y más profunda comprensión de la valoración de los docentes sobre esta innovación educativa.

IV Interés de la investigación

Se exponen a continuación las razones de carácter científico y personal por las cuales se ha desarrollado esta investigación ya que, como indica Stake (1995), se estudia un caso o un fenómeno cuando es de especial interés.

1. Interés científico

El objetivo principal de este estudio es intentar generar una idea de la vivencia del Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid por parte de los docentes entrevistados que se encuentran implicados en el mismo, los cambios producidos debido a su implantación, las deficiencias encontradas, las propuestas de mejora o cualquier otro tipo de consideración que los profesores investigados consideren relevante.

Este proyecto parte de la necesidad de "escuchar" a los docentes que participan en el Programa para poder comprenderlo mejor desde dentro del propio contexto escolar, ya que existe un claro desfase entre las teorías de la educación y la realidad de las aulas (Pérez, 2013). Se quiere comprender cómo se desarrolla este Programa para aprender de los profesores y ver lo que significa para ellos, lo que se ha logrado, lo que está sucediendo, y cómo lo interpretan a nivel individual y comunitario.

Aunque dicho Programa es bastante joven, pues comenzó en el curso 2004/2005, existen algunos estudios, fruto de una lógica de rentabilidad tan en boga en nuestro tiempo, acerca de las consecuencias académicas para los alumnos participantes en el mismo, así como los resultados obtenidos en diferentes pruebas. Se echa en falta el punto de vista de los docentes sobre el Programa. Además, un estudio de esta naturaleza puede enriquecer otros aspectos más allá del rendimiento.

Este estudio reivindica al docente, como elemento clave dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, que debe ser considerado y tenido en cuenta a la hora de realizar estudios sobre programas educativos, puesto que están implicados en el día a día de los programas, en ponerlos en marcha en el aula.

Además, muchas investigaciones realizadas sobre la escuela, destacan la importancia de conocerla desde el interior, es decir, desde lo que ocurre a diario dentro del colegio (Salgueiro, 1998).

Para ello es necesario conocer las opiniones de parte del profesorado acerca de la implantación, implementación y desarrollo del Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid.

Desde finales del siglo XX, existe una revalorización de la importancia de la interpretación en procesos, actividades, experiencias y comportamientos humanos y esto ha supuesto un gran desarrollo de investigaciones basados en relatos biográficos, ya que son unas excelentes fuentes de información (Hernández et al, 2011).

Concretamente en el campo de la educación, ha habido un enorme interés en conocer o recuperar trayectorias biográficas de los docentes, o al menos, partes de ellas. Esto conlleva la creación de una nueva área de estudio que centra la investigación en las experiencias de los profesores para reflexionar sobre la práctica educativa y sus vivencias.

2. Interés personal

Desde el curso 2008/2009, participo como docente en el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid. Debido a esto, me encuentro en contacto con muchos profesores implicados en el Programa y asisto a diferentes seminarios, jornadas, foros, cursos de formación y otros eventos directamente relacionados con el mismo.

En muchos de estos eventos, se debaten y exponen situaciones y circunstancias complejas que suceden en el aula y el centro relacionados con la enseñanza bilingüe y se aportan diferentes soluciones o puntos de vista muy creativos e ingeniosos en algunos casos. La puesta en común entre profesionales del mismo ámbito o sector laboral favorece y facilita el mejor conocimiento de un hecho, en este caso el Programa, y por ende, es posible mejorar la actividad profesional desempeñada.

Mi interés principal es ampliar mis conocimientos sobre el Programa con el fin de mejorar mi actividad docente, es decir, mis prácticas educativas. En definitiva,

con este estudio, deseo colaborar en el proceso de mejora del Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid y conocer otras ideas y reflexiones de compañeros, para así mejorar en mi práctica profesional.

La realización de la presente investigación se justifica porque se trata de un proceso de reflexión y aprendizaje sobre el Programa de Colegios Bilingües, que persigue colaborar en el proceso de comprensión del mismo mediante la aportación de nueva información y conocimiento sobre el mismo en la medida de lo posible y servir de apoyo o referencia a los participantes del mismo (docentes, familias, administración y público en general interesado en este tipo de enseñanza).

Durante el presente trabajo de investigación, se utilizará el masculino como genérico para aligerar el texto, reconociendo la necesidad de no discriminar por género.

PARTE I
FUNDAMENTOS TEÓRICOS

PARTE I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS: el bilingüismo como transformación metodológica y sus implicaciones en la práctica docente

En este bloque se realiza una aproximación multi-temática a la innovación del bilingüismo en los sistemas educativos, sus motivos, sus consecuencias, sus apoyos y las implicaciones que, en particular, tienen en el trabajo de los docentes. Se describen con detalle los diferentes programas de enseñanza bilingüe que se están desarrollando a nivel nacional e internacional, prestando especial importancia al Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid, objeto de la investigación.

Para llegar a este punto, se analiza el sistema educativo en España con el fin de conocer el entorno de aplicación del Programa, así como la evolución de la política educativa hasta llegar a la situación actual de promoción del bilingüismo. Además, se trata en profundidad la relevancia de la lengua inglesa como vehículo internacional de comunicación, su introducción como materia en el sistema educativo y la metodología para la enseñanza de dicha lengua.

El objeto es conocer a fondo las características de la lengua inglesa y la metodología más utilizada para su docencia con el fin de obtener una visión general de conjunto lo más completa posible.

Capítulo 1

1. La importancia de los procesos innovadores en los sistemas educativos. Reforma, innovaciones, transformaciones, micropolíticas y cambio educativo

Existe una serie de términos a considerar con significados muy próximos, como son cambio, reforma e innovación (Martínez Bonafé, 2008) que es necesario aclarar antes de comenzar este capítulo.

Según el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, cambio se define como *“la acción y efecto de cambiar”*, y a su vez, cambiar, cogiendo varias de sus acepciones, corresponde a *“dejar una cosa o situación para tomar otra/ convertir o mudar algo en otra cosa”*.

Los cambios que se van produciendo en la sociedad debido al paso del tiempo y a la lógica evolución de la misma, afectan en otros, a la educación y por ende, al trabajo del docente.

En el ámbito de la educación, un cambio implica una alteración de algunos de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sea a nivel de aula, de centro o que afecte al conjunto del sistema educativo.

El cambio es la modificación que se produce en una realidad concreta. A nivel educativo, el cambio es la modificación de metodología, materiales, recursos, etc.; con el fin de generar nuevas respuestas, diferentes a las ya existentes.

El cambio en el sistema educativo de un país se plantea como una necesidad general para toda la sociedad y como fruto del cambio de ésta. Un cambio apropiado debe contar con el sistema educativo, todas las propuestas a implementar deben ser percibidas como necesarias.

Todo cambio debe ser planificado y sistemático (Paredes & De la Herrán, 2009).

Se debe diferenciar entre cambio y mejora educativa. Una mejora es un cambio educativo positivo, es decir, las respuestas generadas son mejores a las ya existentes (Gairín, 2009); por ejemplo, nuevo sistema de evaluación o el método de trabajo cooperativo. Por lo tanto, los cambios positivos son los que generan mejora.

Por otra parte, si el cambio educativo o la mejora afecta a ámbitos más amplios porque son promovidos desde la propia administración educativa, se habla de

reforma, que es una modificación estructural del sistema educativo para dar respuestas a nuevas situaciones que han aparecido en la sociedad. La reforma tiene como objetivo primordial variar la trayectoria de la educación en el país mediante cambios en su estructura, organización y en los objetivos que persigue el sistema educativo. La reforma representa un compromiso social (Popkewitz, 1994).

Finalmente, llega la innovación. Es un término con diversas aplicaciones según la persona o la institución que lo trate, puede ser programas de cambio de la administración, un proceso de cambio sufrido e implementado por docentes o diferentes programas que se aplican en centros educativos (Martínez Bonafé, 2008).

La innovación es un cambio institucionalizado que se produce en los centros educativos con un fin establecido que es modificar algunas prácticas concretas que se producen en la educación (Pérez Gomar, 1999). Desde la esfera pedagógica, la innovación educativa se puede definir como la intención del docente (o grupo de ellos) de intentar mejorar su práctica profesional como finalidad educativa para optimizar la educación del alumnado, no sólo a nivel de técnica o teoría (Martínez Bonafé, 2008). En la misma línea, los autores González & Escudero (1987) la definen como una serie de mecanismos y procesos que buscan promover ciertos cambios en las prácticas educativas vigentes. Pueden ser iniciativas de docentes que buscan producir un cambio total en los centros, a nivel curricular, personal y organizativo. Con la innovación, el centro se desarrolla. La innovación educativa trata de mejorar la educación y “cambiar” la escuela. En definitiva, la innovación es un proceso intencional, planificado y sistematizado para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la introducción de nuevas metodologías, contenidos, evaluación o recursos.

Volviendo a la definición de innovación aportada por Martínez Bonafé (2008), se pueden extraer las siguientes ideas:

- el origen de la innovación en el propio docente hay que buscarlo en la auto-reflexión sobre sus propias experiencias que le genera un conocimiento pedagógico de su práctica educativa. Se analizan los
-

problemas o dificultades encontradas y se realiza una serie de toma de decisiones para intentar superar dichas dificultades.

- El cambio se inicia a partir de una reflexión conjunta con otros compañeros docentes, compartiendo sus vivencias, proponiendo nuevas o diferentes prácticas y con una voluntad común de reinterpretación y cambio.
- Como se puede deducir de las dos ideas anteriores, la innovación está siempre sometida a diferentes interpretaciones, pero requiere del acuerdo y colaboración, ya que se trata de un proyecto social.

A este respecto, para mejorar la escuela se necesita de la máxima colaboración entre los investigadores y los docentes con el fin de compartir conocimientos y de unas políticas educativas que doten de mayor autonomía a los centros educativos para poder tomar sus propias decisiones (Hargreaves et al, 2009).

La innovación educativa es un proceso cultural que necesita de la reflexión del docente sobre la práctica educativa y persigue su modificación (Martínez Bonafé, 2008). Este autor considera que existe una estrecha relación entre los procesos de innovación/cambio educativo y los docentes, ya que son los auténticos protagonistas de dicho proceso; esta idea es recurrente en diferentes estudios de diferentes autores, como se menciona a lo largo del capítulo.

En cualquier caso, es fundamental añadir que las organizaciones en general y los centros educativos en particular, son resistentes al cambio por naturaleza. Todos sus miembros deben estar de acuerdo con el cambio, principalmente los que ostentan el poder. Tal y como afirma Blase (2002), los colegios tienden a adaptar formas que no demanden cambios o al menos muy pocos, denominada esta tendencia como la fuerza del status quo.

La innovación educativa se produce cuando las personas implicadas en el ámbito de la educación desarrollan proyectos con el fin de promover y generar un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad, tal y como establecen Marcelo y Vaillant (2009).

El impacto de cualquier innovación no aparece al instante sino que depende enormemente del uso y de la actitud hacia la misma del profesorado (Bransford, Brown & Cocking, 1999). Toda innovación sigue un proceso, evoluciona con el

tiempo. Marcelo (1996) lo denomina ciclo de transformaciones, puesto que recoge o incluye todas las modificaciones que sufre la innovación desde su implantación. Guillermo Pérez Gomar (1999) defiende que para que una innovación educativa sea real, se deben afectar a las prácticas educativas, es decir, los docentes deben incorporarlo a sus aulas. Para modificar las prácticas profesionales docentes es necesario la colaboración del docente pero dependen también de las políticas educativas que se aplican y su correspondiente influencia (Cox, 1997a). Fullan (1991) establece que es enormemente difícil cualquier proceso de reforma educativa si no existe entendimiento mutuo entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Martínez Bonafé (2008) también defiende esta idea, la no consideración del profesorado como actor principal de los cambios educativo, conlleva, en la mayoría de los casos, el fracaso de dichos modelos de cambio.

Además, tal y como se expone en la siguiente sección, las relaciones de poder entre los participantes de la vida diaria de los centros educativos pueden obstaculizar o contribuir al éxito de las reformas educativas (Blase, 2002).

Ahondando más en esta idea, se puede establecer que una educación renovadora no puede hacerse al margen de la implicación personal de los docentes; siempre considerando al alumnado como referencia y al docente como un profesional de la docencia.

Partiendo de esta idea, de la necesidad de la implicación profesional (y casi se puede decir personal) de los docentes en el cambio educativo a través de una innovación para su éxito, el gobierno compartido de los centros educativo a través de un liderazgo facilitador consistente en confiar en los docentes, apoyarles en sus acciones y potenciar la participación familiar en la vida del centro; genera en los docentes un sentimiento de eficacia y un aumento de la participación de los mismos en el proceso de toma de decisiones y compromiso con las decisiones tomadas. Todo esto lleva a los docentes a un mayor nivel de implicación con el cambio (Blase, 2002).

Además, el cambio debe estar relacionado con los problemas de la práctica profesional en el aula o centro.

Desafortunadamente, muchos autores describen una sensación de soledad entre los docentes a la hora de acometer dichos cambios y las consecuencias de los mismos (Hernández et al, 2011). Sin embargo, los docentes son fundamentales en las transformaciones de la educación a través de sus acciones cotidianas en los centros educativos, ya que se trata de personas activas en el sistema educativo que es a su vez, un tejido vivo.

Una adecuada implementación de prácticas innovadoras depende de las propias características de la innovación y del profesorado-alumnado, así como de la organización a nivel de aula, centro y administración. Todos estos factores tienen influencia en el éxito en el desarrollo de una innovación educativa. La implantación y aplicación de un proyecto innovador es un proceso complejo y difícil (Schmelkes, 2001).

En el cambio siempre hay oportunidad y las alteraciones forman parte del proceso. Debe haber una adecuada evaluación previa de los cambios externos (en la sociedad) y planificar correctamente el desarrollo de la propuesta con el fin de adaptarla a los objetivos internos del sistema educativo. La mejora lograda es promotora de nuevos cambios. Refuerza la cultura colectiva y es un factor de identificación de las personas.

Pérez Gomar (1999) indica que en toda innovación existen tres aspectos fundamentales en relación al docente:

- 1- autonomía en sus actividades. Si se le impone, se reduce la creatividad y posibilidad de generar innovación desde su rol.
- 2- Autoevaluación de las actividades profesionales, para poder mejorar o buscar alternativas y no guiarse exclusivamente por la normativa educativa.
- 3- Investigación sobre su práctica educativa con el fin de buscar mejoras.

Los efectos de la innovación en las prácticas de los docentes dependen de ellos mismos, de sus creencias, de su organización y de sus ideas. Algunos autores reflejan el valor de estos factores en sus estudios mediante el uso de cuestionarios, aunque sólo a nivel de uso y tipos de uso; por ejemplo Pilkington (2008) y Law, Pelgrum & Plomp (2008).

Volviendo a la reforma educativa, es necesario resaltar que la reforma presenta un fuerte componente político porque representa los ideales políticos de una sociedad en un momento de la historia, o al menos, los valores políticos del gobierno que desarrolla esa reforma educativa (Pérez Gomar, 1999).

La reforma, según este autor, tiene como finalidad reorientar el sistema educativo hacia las necesidades o demandas de la sociedad debido a un desajuste entre los valores ofertados y los necesarios para esa sociedad en esa época concreta.

Una reforma educativa busca una innovación en la educación aunque no siempre ocurre. Para ello, es necesario crear o generar algo nuevo en el sistema que sea percibido como tal por toda la comunidad educativa para poder institucionalarlo dentro del sistema.

La actual tendencia en las reformas educativa conlleva el uso de un lenguaje denominado técnico-administrativo por Angulo Rasco (1992), que busca legitimar la reforma de turno a través de criterios tales como la eficacia, la eficiencia y el rendimiento, lenguaje más propio de ciencias sociales como la Psicología, Sociología y la Economía. Esto genera la creación de dos figuras claramente diferenciadas y distanciadas que es una de las causas de la fragmentación del sistema educativo y de la escasa identificación por parte del profesorado con las reformas educativas impuestas y con los objetivos, alcance y orientación del sistema educativo en España. Estas figuras son:

- el teórico o experto, encargado de elaborar el discurso y
- el práctico o docente, encargado de aplicar esos cambios, independientemente de si acepta o no esas nuevas ideas.

Todas estas reformas e innovaciones educativas que se imponen al profesorado sin valorar su opinión, experiencia o ideas, generan un menosprecio y un ataque directo a su profesionalidad como docentes. Ninguna reforma o innovación educativa alcanzará el éxito si no incluye a los docentes como sus protagonistas y al alumnado como el objeto de la educación, con todas las implicaciones que ambas premisas conllevan.

La mayoría de las innovaciones educativas que no han gozado de mucho éxito tanto a nivel nacional como internacional, es decir, no han producido los cambios esperados en las prácticas educativas y por ende, no han alcanzado los objetivos

propuestos, se han desarrollado fuera de los centros y posteriormente se han incluido en ellos, sin tener en cuenta el papel del docente, alumno y familia (Fullan, 2002).

Recogiendo la revisión de Gimeno (1998) de la literatura sobre sociología de profesiones de los años 80, se considera a la docencia como una semi-profesión puesto que se determina desde el exterior gran parte de su práctica y además, las acciones que desempeña así como sus roles no son de dominio exclusivo de los miembros de esta profesión.

Continuando en la misma línea, Martínez Bonafé (1998) considera que es imposible desarrollar la autonomía profesional docente si esos mismos profesionales no tienen la facultad de decidir sobre sus prácticas, ya que éstas se encuentran completamente reguladas tanto desde el interior como del exterior del propio sistema educativo.

Ahora bien, el cambio no es un fenómeno meramente ligado a voluntades, sino que está relacionado con las micropolíticas en la escuela.

Dentro de la escuela, al igual que en otras organizaciones, existen relaciones de poder entre sus individuos y grupos que condicionan su funcionamiento diario así como su organización. A estas relaciones de poder dentro de los centros educativos, se les denomina micropolíticas. Blase (2002) define la micropolíticas como el uso de poder formal e informal por las personas y los grupos que conforman, con el objetivo de conseguir sus fines dentro de la organización. Las micropolíticas en los colegios son las diferentes estrategias empleadas por individuos y grupos de centros educativos para conseguir sus fines mediante mecanismos de poder e influencia (Ball, 1994).

Aunque se trata de un campo emergente de la investigación educativa, la micropolítica es una dimensión fundamental del cambio escolar (Blase, 2002). Las micropolíticas en la escuela deben ser consideradas como un objeto de estudio en sí mismo y se deben tener en cuenta para comprender la vida diaria de las escuelas y centros educativos.

Numerosos estudios, tanto pertenecientes a la esfera política como los no pertenecientes, establecen la gran importancia de la micropolítica en el funcionamiento diario de los colegios; desde las interacciones micropolíticas entre

inspectores y profesores, profesores con familias, directores con profesores, influencia de las familias e el centro hasta la propia interacción en el aula entre docente y alumnado, basada en dinámicas de poder y negociaciones entre ellos, de los que se extraen acuerdos para controlar el funcionamiento del aula (Blase, 2002). La micropolítica es fundamental tanto para el cambio y la innovación educativa en los centros educativos como fuerza facilitadora o por el contrario, en pro de la estabilidad y el mantenimiento, como fuerza negativa y retardante del cambio.

Como ya se ha mencionado al comienzo de la sección, los centros educativos pueden ser considerados como organizaciones políticas, con el poder como medio para su estructuración y organización. No valorar esas relaciones de poder junto a la no implicación de los docentes en una innovación educativa, son las dos principales causas para el fracaso de una reforma educativa. En cualquier caso, también se debe indicar que tanto identificar como modificar esas relaciones de poder es una tarea harto complicada (Sarason en Blase, 2002).

Las relaciones de poder afectan directamente a todos los aspectos claves del cambio educativo, ya que reflejan el apoyo y la oposición de los diferentes miembros y grupos del centro debido a los intereses de cada uno en relación a esa innovación. Por ejemplo, en los centros bilingües puede haber conflictos entre los docentes habilitados bilingües y los no habilitados o entre el director y los diferentes ciclos y niveles (Blase, 2002).

Aunque se trata de un área de estudio emergente y reciente, existen una serie de estudios que avalan la necesidad de conocer las relaciones políticas y de poder en un cambio educativo para favorecer la implementación exitosa de la innovación educativa (Blase, 2002).

Como conclusión o idea final de esta sección, la política es un elemento esencial en el funcionamiento diario de los centros y en los procesos de cambio, ya que las micropolíticas suelen ser más intensas en los tiempos de reforma. Por ello, se deben tener en cuenta y para conocerlas bien, primero deben ser investigadas adecuadamente.

El futuro del análisis de la organización escolar se enmarca dentro de la comprensión de las micropolíticas de la vida de los centros educativos (Ball, 1994).

Capítulo 2

2. Los procesos de reforma del sistema educativo en España y su incidencia en la innovación

El sistema educativo debe dar respuesta a las necesidades de la sociedad del momento. Actualmente, según Ryan & Cousins (2009), existe la idea de una necesidad de una educación que genere individuos y naciones que sean competitivos globalmente. Esto ocupa un lugar central en las políticas educativas en el mundo. Se ha asociado con valores que sugieren la necesidad de producir individuos flexibles, auto-actualizables y que se adapten a las necesidades del conocimiento económico. Cuando existe un desfase entre las necesidades de la sociedad y la oferta educativa (objetivos del sistema educativo), es necesario acometer una reforma para adaptar la educación al cambio o evolución que se ha producido en la sociedad.

El sistema educativo debe dar respuesta al sistema político-económico-social de un país.

Por otra parte, si las reformas no se ajustan al tiempo social y político que las reclama, comprometen su éxito.

2.1. Evolución histórica y grandes reformas

La educación en España, es decir, el sistema educativo español, como todo sistema complejo, a lo largo del tiempo, ha sufrido numerosas variaciones y modificaciones, con el fin de ajustarse a las necesidades o características de la sociedad del momento.

Un cambio en la sociedad debe y lleva asociado un cambio en la educación.

Según Manuel de Puelles (2008), sólo han existido tres grandes reformas educativas en los últimos 200 años; tres reformas que hayan modificado realmente el sistema educativo:

1. **La Reforma Liberal de 1857**, 9 de septiembre, conocida como la “Ley Moyano” en honor al ministro Claudio Moyano, responsable de la misma. Las principales características eran una estructura bipolar (educación primaria para todos los alumnos mientras que, la educación secundaria y la universidad quedaban para las clases altas de la sociedad), gratuidad y obligatoriedad en la

educación primaria para toda la población y una enseñanza secular, es decir, el Estado controlaba la Educación en detrimento de la Iglesia que había perdido poder. La estructura básica del sistema educativo español que estableció esta ley permaneció prácticamente invariable hasta la segunda gran reforma, según Manuel de Puelles, en 1970.

2. **La Ley General de Educación de 1970**, 4 de agosto, promulgada por el Ministro de Educación José Luis Villar Palasí. Esta ley buscaba adaptar el sistema educativo a los grandes cambios ocurridos en la sociedad del momento: más industrializada y urbana, en plena lucha por la democracia en todos los ámbitos de la vida social. Estimuló la demanda social de la educación, el Estado pasó a ser el único responsable de la educación en el país, ofertó la Educación Básica de forma gratuita y común desde los 6 hasta los 14 años y sobre todo, acabó con el sistema bipolar antes mencionado.

3. Finalmente, **la Reforma Educativa de 1990, la ley “LOGSE”**, 3 de octubre. Dicha ley extendió la educación obligatoria hasta los 16 años con una amplia formación para todos, comprensividad con todas las adaptaciones curriculares necesarias, puso el énfasis en la calidad de la educación, una innovación interesante fue la transversalidad. Más adelante en este apartado, se tratan con más detalle las leyes educativas implantadas durante el período democrático, incluida la Ley Orgánica de Educación.

Las reformas educativas pueden abarcar a la totalidad del sistema educativo, cambiar el sistema escolar y modernizar la estructura. Por ejemplo, dentro de la expresión reforma educativa, podemos incluir cambios en el currículo, en la duración de la escolarización obligatoria, en los niveles de enseñanza, en el sistema de formación profesional y en la formación del profesorado.

Se puede afirmar que una reforma educativa es una reordenación del sistema educativo porque provoca un cambio en los contenidos y métodos, en la formación del profesorado, en los valores a transmitir, entre otros.

Tras varias reformas y con la información obtenida acerca de los resultados de las mismas, sus ventajas e inconvenientes así como sus mayores dificultades; se puede decir que existen varios factores determinantes en relación al éxito de una reforma educativa.

Por una parte, el profesorado debe estar preparado para acometer la reforma, tanto a nivel actitudinal como en términos de formación.

Por otra parte, la reforma debe ser adecuada al contexto y siempre fruto de la experimentación previa.

Las reformas educativas son fruto de años de experimentación y debate sobre los objetivos y las características que debe tener el futuro sistema educativo. Este debate debe ser entre profesionales de la educación, especialistas, estudiosos y autoridades competentes.

Numerosos autores, como por ejemplo Kozma (2003) o Vosniadou (2008); defienden que la mayoría de las reformas educativas no alcanzan el éxito esperado porque no se motiva a los docentes por muchas razones: complejidad de los problemas, insuficiencia de las respuestas o de los recursos disponibles, el tiempo invertido no es realista, no se incorpora a los docentes porque se les aparta de la participación en la reforma.

En definitiva, para el éxito de cualquier innovación educativa es necesaria la total implicación, conformidad y creencia de los docentes.

Aunque ha habido otras leyes educativas con anterioridad, en los últimos 40 años, se ha producido un activo proceso de promulgación y derogación de leyes educativas en España, con los consiguientes cambios que conlleva.

- **Ley General de Educación (L.G.E.)**, 14/1970, 4 de agosto. Impulsada por el Ministro de Educación de la época, José Luis Villar Palasí. Reformó el sistema educativo adaptándolo a las necesidades de escolarización de la sociedad de aquel momento. Esta ley, estructuraba el sistema en 2 etapas. La primera etapa, llamada Educación General Básica (E.G.B.), abarcaba 8 años de duración, para alumnos de entre 6 y 14 años aproximadamente. La segunda etapa, constaba del Bachillerato Unificado Polivalente (B.U.P.) de 3 años de duración y el Curso de Orientación Universitaria (C.O.U.) de 1 año de duración, o la formación profesional como opción alternativa. Este sistema educativo fue derogado por la LOGSE.
 - **Ley Orgánica del Derecho a la Educación (L.O.D.E.)**, 8/1985, 3 de julio. Esta ley reguló la participación democrática de profesores, padres y alumnos. Defendió la libertad de elección de centros y la regulación de la
-

oferta privada, pública concertada. También fijó los derechos a la educación y la libertad de enseñanza. Establece los objetivos generales de la educación que se centran en la formación profesional, intelectual y profesional de los alumnos y su preparación para la participación en la vida real y profesional.

- **Ley Orgánica General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.),** 1/1990, 3 de octubre. Derogó la Ley General de Educación de 1970 y a su vez, reguló el sistema educativo no universitario estableciendo enseñanzas de régimen general y otras de régimen especial y definiendo la duración de la enseñanza básica obligatoria. Dicha ley promulgó una gestión más democrática de los centros y hace protagonista las Comunidades Autónomas en la gestión de los centros educativos. Promueve una enseñanza constructivista con un currículo abierto y flexible. Algunas características relevantes son el principio de educación permanente, regula la educación de personas adultas, los Consejos Escolares eligen directores de centros, la promoción automática del alumnado, regulación de la educación especial y los alumnos con necesidades educativas especiales así como de la formación profesional, la idea de formación permanente del profesorado, la división del sistema en educación infantil, educación primaria y enseñanza secundaria obligatoria (E.S.O.) y establece los factores que contribuyen al desarrollo y mejora de la calidad de la enseñanza (MECD, 2002:10). Esta ley fue derogada por la Ley Orgánica de Educación. En relación a la formación docente, establece 7 especialidades en la carrera de Magisterio: Educación Primaria, Educación Infantil, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje.
 - **Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno (L.O.P.E.G.),** 9/1995, 20 de noviembre. Continúa la línea establecida por la LODE en materia de participación democrática de los miembros de la comunidad educativa en la enseñanza. Modifica la organización de los órganos de gobiernos de los centros públicos y concertados, permitiendo un mayor acceso a la comunidad educativa en la toma de decisiones, en la
-

realización de actividades extra-escolares y elaboración del proyecto educativo de centro.

- **Ley Orgánica de Cualificaciones y Formación Profesional (L.O.C.P.F.)**, 5/2002, 19 de junio. Regula las enseñanzas de formación profesional y fue elaborada por los Ministerios de Educación, Cultura y Deporte y el de Trabajo y Asuntos Sociales. Busca adaptar este tipo de formación a las demandas del mercado de trabajo de la época para mejorar la inserción laboral con una mayor cualificación de las personas. Además, busca ofrecer un sistema de formación profesional que se adapte a los continuos cambios en el mercado laboral así como su homologación a nivel europeo facilitando la movilidad de los trabajadores por la Unión Europea. Se crea el Sistema nacional de cualificaciones y formación profesional que integra las tres modalidades de formación profesional (reglada, continua y ocupacional).
 - **Ley Orgánica de Calidad de la Educación (L.O.C.E.)**, 10/2002, 23 de diciembre. No llega a aplicarse, fue derogada por la Ley Orgánica de Educación. Se orientaba al logro de una educación de calidad para todos como indica su nombre, si bien sus líneas políticas inciden en el esfuerzo de los estudiantes, la evaluación e inspección del sistema educativo y el refuerzo de la dirección de los centros, los contenidos mínimos se fijan por cursos (mayor control), modificación de la educación infantil, modificación de la promoción en secundaria, reducción de las atribuciones del Consejo Escolar y se amplían las del director, ampliación de los conciertos para la educación concertada a infantil.
 - **Ley Orgánica de Educación (L.O.E.)**, 2/2006, 3 de mayo. Esta ley busca un pacto educativo duradero. Se centra en mejorar la atención a la diversidad, se adapta a los objetivos europeos en materia de educación y se facilitan más recursos materiales a los centros que presentan proyectos educativos. Modifica la formación docente, eliminando las siete especializaciones de los maestros de educación primaria, estableciendo dos únicos caminos: maestro de educación primaria o maestro de educación
-

infantil y con posterioridad, se especializa mediante las denominadas “menciones” en Educación Física, Lengua Extranjera u otras.

En el artículo 27 de la Constitución Española de 1978, se establecen los criterios básicos de las leyes educativas. Se reconoce a la educación como un derecho fundamental para todos y cada uno de los ciudadanos españoles y además se fijan más derechos en materia educativa (MECD, 2002).

En el momento de la elaboración de esta investigación, se encuentra en discusión la denominada Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, puesta en vigor al finalizar la redacción de este trabajo. Esta ley profundiza en la importancia del dominio de una segunda y tercera lengua extranjera.

La presencia de un idioma extranjero ha sido más importante con cada reforma.

2.2. Proyectos innovadores. Principales ámbitos de innovación en el sistema educativo español desde 1990: la música y las artes, la educación física, la enseñanza de una lengua extranjera, la dimensión internacional de la enseñanza y las TIC

Según el estudio realizado por Marcelo, Mayor & Gallego (2010), a petición del Centro de Innovación y Documentación Educativa y titulado *Innovación educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas*, el origen para desarrollar un proyecto de innovación puede provenir de diferentes fuentes. Pero, aun así, las principales fuentes son por iniciativa de un docente o por necesidades compartidas de un grupo, en un 42,6% y 42,9% de los casos respectivamente, según los datos obtenidos en su investigación.

Con un menor porcentaje aparecen: por iniciativa del equipo directivo (26,6%), del claustro (22,6%) y por continuación de un grupo de trabajo (16,2%). Existen otros factores pero con porcentajes muy inferiores, por ejemplo: demandas de las familias, la administración educativa o los inspectores de educación, entre otros.

Con estos datos, se refrenda la idea ya comentada anteriormente de que los docentes son generalmente los principales precursores de la innovación educativa.

Convendría también reflexionar sobre estos datos desde otro punto de vista: el marco legislativo vigente permite que un docente que no quiera involucrarse en una transformación necesaria no lo haga –es verdad que el problema es quién

determina esa necesidad-; los equipos directivos no tienen una capacidad directiva eficiente, deberían poder impulsar aquellas medidas que convinieran; los profesores viven su profesión de forma fragmentada, no les interesan las opiniones que comparten en equipo, o no hablan de nada conflictivo que suponga un desafío o deba ser cambiado, porque si lo hicieran serían los equipos quienes promovieran cambios; los profesores no escuchan a los padres; los inspectores no desarrollan una de sus funciones, la del liderazgo pedagógico. Con todo, es cierto que sin voluntad o sin respeto a las opiniones de otros actores de la comunidad educativa, es prácticamente imposible que se llegue a promover una innovación en las escuelas.

Un aspecto clave que favorece el desarrollo de un proyecto de innovación es estar implicado directamente en la materia objeto de innovación, es decir, trabajar en ese tema durante un tiempo para observar las posibles deficiencias y decidirse por buscar alternativas o procesos que pueden mejorar dicha materia, área o proceso.

Las principales innovaciones educativas que se han producido en España en los últimos años están directamente relacionadas con las modificaciones, cambios o necesidades que van surgiendo en la sociedad, con el fin de cubrir dichas necesidades o demandas y adaptar la educación lo máximo posible a la configuración actual de la sociedad y el mercado laboral. En otras palabras, se busca mejorar la educación para conseguir un mejor desarrollo personal, social y académico del alumnado y favorecer así su entrada en el mundo social y laboral.

Así, las principales áreas educativas objeto de proyectos de innovación son lengua y literatura española, lenguas extranjeras, nuevas tecnologías, educación ambiental, convivencia, atención a la diversidad, educación musical y artística y aprendizajes significativos. Todas ellas adquirieron un notable impulso en los años noventa, con la LOGSE, en un intento de modernización y ampliación de las competencias de los estudiantes antes exclusiva de una enseñanza restringida a unos pocos, una conquista que puede ser puesta en cuestión en cualquier momento, como lo ha sido el tamaño de los grupos de estudiantes, la formación continua de los docentes, los servicios de apoyo en el centro y el distrito, y otros.

Por ejemplo, la LOGSE aportó un nuevo tratamiento en el área de **Atención a la Diversidad**, desarrollando la integración ordinaria en el aula de alumnos con

necesidades educativas especiales y los provenientes de sectores con dificultades tanto sociales, como económicas o culturales, con el fin de compensar dichas desigualdades sociales, culturales y personales a través de una atención más individualizada y personalizada.

A su vez, se incorpora al sistema educativo de forma oficial, es decir, como asignatura obligatoria y evaluable, las materias que conforman la denominada **Educación Artística: Música y Plástica**. Supone una apuesta por otros valores, un reconocimiento de su importancia, cuya tradición escolar lo reducía a un lugar poco relevante dentro del currículo y los centros educativos.

Como se verá en apartados posteriores, en cuanto a la docencia de la **lengua extranjera** y su evolución o reformas sufridas dentro del sistema educativo español; esta asignatura ha variado enormemente en diferentes aspectos; años de instrucción obligatoria, número de sesiones por semana y enfoque aplicado para su enseñanza, entre otros aspectos.

Inicialmente, de forma oficial a través de la Ley General de Educación Básica de 1970, la asignatura de lengua extranjera (en la mayoría de los casos, lengua inglesa, aunque hasta los años 50 la principal lengua extranjera era Francés) comenzaba a ser impartida en el 6º curso de educación primaria, es decir, alumnado con alrededor de 12 años de edad. Posteriormente, se fue rebajando el año de comienzo de enseñanza de esta asignatura, hasta que paulatinamente, cada administración educativa de cada Comunidad Autónoma lo estableció en el primer curso del 2º Ciclo de educación infantil, es decir, alumnos con 3 años de edad.

Una de las principales características de esta Ley fue la inclusión de la enseñanza de lenguas extranjeras en educación primaria y con ello, se creó la figura del Profesor de Educación General Básica especialista en Lengua Extranjera: Inglés o Francés, generando por tanto, una estructura de cursos de formación específicos relacionados.

Con anterioridad a esta ley, la enseñanza de lenguas extranjeras en España no obtuvo buenos resultados pues se centraba en mayor medida en la adquisición por parte del alumnado de competencias lingüísticas básicas, no valorando ni trabajando las habilidades comunicativas; produciéndose el hecho de que, esos

alumnos y alumnos presentan serias dificultades para comunicarse en dicha lengua (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2005).

En cuanto a la metodología empleada, aunque se tratará en más detalle más adelante, se puede simplificar mediante la idea de que se pasó de un enfoque tradicional basado en la traducción literal a un enfoque comunicativo donde el objetivo primordial es desarrollar en el alumnado una competencia comunicativa adecuada en dicha lengua extranjera. Actualmente, se están desarrollando programas bilingües donde el objetivo es emplear la lengua extranjera como medio de comunicación en la docencia de asignaturas no lingüísticas. Esto supone una modificación y un claro aumento del número de sesiones por semana de dicha materia o en la que se emplea dicha lengua para la instrucción de contenidos. Éste es el caso del objeto de estudio de esta investigación, el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid.

En relación a la **dimensión internacional de la enseñanza**, decir que en los últimos años han existido unos cambios sociales y culturales que demandaban la consiguiente modificación y adaptación del sistema educativo a las características y necesidades de la sociedad. Además, era necesario adaptar el sistema educativo español a los estándares o requerimientos europeos con el fin de asegurar una educación de calidad que forme adecuadamente al alumnado para integrarse con garantías en una sociedad multicultural y con posibilidades laborales a nivel internacional.

Sin duda, una de las dos principales innovaciones (junto con el bilingüismo) en el sistema educativo español, junto las mencionadas, ha sido el uso y la integración de las **Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)** en el ámbito escolar; simultáneamente como asignatura y como vehículo de notables posibilidades y potencial educativo. Su incidencia se convierte en una referencia para analizar posteriormente el impacto de otros programas innovadores, como el de bilingüismo.

La sociedad actual se enmarca dentro de la denominada Era de la Información y las Nuevas Tecnologías y con ello, ha surgido una nueva forma de comunicación universal y numerosas posibilidades para la enseñanza en general y para la docencia de lenguas extranjeras en particular, gracias al uso de las TIC, Cal et al

(2005); además, la docencia de la lengua inglesa se haya ampliamente cubierta en la red con diferentes cursos, actividades, recursos y textos, como defienden De la Cruz & Tejedor (2003). Según estos autores, esta sociedad de la información presenta las siguientes características que son relevantes para la educación:

- híper-información: acceso a un inmenso volumen de datos.
- Omnipresencia.
- Irradiación de la información, sin barreras.
- Gran velocidad de comunicación.
- Desigualdad de acceso a las TIC y es labor de la escuela intentar limitar dichas diferencias.
- Interactividad: el docente es más organizador del aprendizaje.
- Grandes posibilidades para el intercambio de información y para el aprendizaje colaborativo.

El uso de las TIC fomenta un tipo de comunicación y promueve el aprendizaje de una lengua debido a la facilidad para contactar con esa lengua, bien mediante conversaciones o diálogos informales con compañeros, amigos, familiares o conocidos o bien, con fines académicos o profesionales.

En cualquier caso, las TIC proponen nuevas oportunidades y desafíos en todos los ámbitos y a todos los niveles.

La introducción de las TIC debe ir acompañada, de forma general, de cambios importantes en la organización del trabajo y su uso debe ser parte de una estrategia de mayor alcance para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, Moreno & Bailly-Bailliére (2002).

A día de hoy, las TIC es una herramienta básica en el aula para el aprendizaje de una segunda lengua, y para otros muchos objetivos didácticos. Las TIC, como herramienta de enseñanza es un mecanismo de motivación para el alumnado que atrae su atención pero que debe ir acompañado de un marco metodológico apropiado, ya que por sí sólo, las TIC no garantizan una mejora en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, De la Cruz & Tejedor (2003).

Los cambios producidos por las TIC en el aprendizaje de lenguas suponen cambios en los conocimientos necesarios para un profesor y por lo tanto, para el currículo del profesor.

El método de enseñanza ya no coincide con el método de aprendizaje que los propios docentes llevaron a cabo en su momento.

Actualmente, los docentes no cuenta con la suficiente preparación para trabajar en el nuevo medio, puesto que su formación no es la adecuada, ni se adapta a las nuevas características de la sociedad y por ende, del alumnado.

Según Chapelle y Hegelheimer (2004), son necesarios profesores con habilidades tecnológicas básicas, que comprendan las posibilidades y limitaciones de las TIC en educación y tengan una responsabilidad crítica hacia ello. En otras palabras, los profesores deben saber como usar las TIC (esto significa emplear diferentes programas y posibilidades, tales como herramientas de creación o de análisis del lenguaje), y entender por qué lo están haciendo así (lo que significa beneficiarse al máximo del potencial de las TIC en educación).

En cualquier caso, los profesores necesitan formación directa en el uso de Tecnología Educativa, con el fin de que sean capaces de ayudar a sus alumnos a beneficiarse de las TIC.

Los estudios e investigaciones realizadas en este campo tienen como objetivos principales la actualización de la formación del profesorado, la comprensión de las nuevas pedagogías desarrolladas a través de las TIC y el desarrollo de mejores y más eficientes actividades de aprendizaje.

Existe el reconocimiento de la importancia de la integración de las TIC en el currículo y la mayoría de los programas de formación docente incluyen la aplicación de las TIC en el aula.

En los primeros programas acerca de las TIC la idea central era dotar a los docentes de las habilidades digitales como un fin en sí mismo. Posteriormente, se centró en enlazar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de las TIC con el actual curriculum.

Una tercera vía revisa la influencia de las TIC en lo que estudian los alumnos y cómo aprenden y una última dimensión de formación se encarga de analizar la integración de las TIC como una alteración a nivel organizativo y estructural de la escuela.

En cualquier caso, es obvio indicar que las competencias digitales que requieren actualmente los docentes, no serán las mismas que dentro de un plazo corto de

tiempo y por ende, no se encuentra dentro de ningún plan de formación específico de integración de las TIC en el centro educativo.

Por lo tanto, la integración de las TIC en el aula necesita de una reconceptualización de las habilidades necesarias en los planes de formación de docentes. Se debe ir más allá de la mejora de las habilidades digitales y de incluir las TIC dentro del currículo existente usando las mismas prácticas. Es necesario desarrollar un método nuevo y más completo donde las TIC formen parte como un elemento integral del proceso de enseñanza-aprendizaje del docente con el fin de que llegue al aula en la misma manera.

Existe una serie de implicaciones derivadas de la integración de las TIC en el aula para la formación del docente. Dichas implicaciones quedan perfectamente recogidas en el documento de Russel & Finger (2003); como por ejemplo, las posibles necesidades formativas futuras en relación con la enseñanza on-line.

Losada et al (2011) indican que, en los últimos años, existen iniciativas y programas para fomentar el uso de las TIC en los centros educativos así como su integración en los mismos desde todos los niveles con competencia para ello, es decir, a nivel europeo, nacional y regional o autonómico. Todas estas iniciativas conllevan un cambio tanto para la sociedad en general como para los centros educativos en particular. Supone una modificación en las prácticas educativas de los docentes para acometer las nuevas demandas de los centros y por ende, de la sociedad. Este aspecto, como se detalla más adelante, es un punto en común con la aplicación de métodos de enseñanza bilingüe, que exigen de unas nuevas prácticas profesionales para adaptarse a las nuevas demandas del alumnado y de este entorno educativo.

Las TIC están teniendo un enorme impacto en las prácticas de los alumnos así como en sus expectativas acerca del modo de aprendizaje (Kulski et al., 2002:1).

Tras el análisis de las conclusiones de diferentes estudios y de la literatura existente al respecto, se resalta la importancia de la constante evolución y adaptación de los contenidos de los programas de formación de docentes en lo relativo a la integración de las TIC en el aula debido al rápido ritmo de avance de las TIC en el mundo y poder de esta manera, obtener el máximo provecho y rendimiento posible de este tipo de recursos.

Mucho se ha escrito acerca de cómo las TIC está cambiando el mundo y la sociedad en la que vivimos y por ende, el centro escolar; sobre el futuro de las TIC, hasta donde se puede llegar en educación pero, como va a suceder todo esto es un misterio para muchos docentes.

Brown et al. (2000) establecen que el potencial de las TIC en educación reside en la capacidad para traer a la clase aspectos del mundo real de una forma más llamativa y motivadora, ofrece recursos para reforzar el aprendizaje, facilita más oportunidades para reflexionar, revisar y para el aprendizaje de todos que anteriormente no se encontraban disponibles en el aula.

Finalmente, Moreno & Bailly-Bailliére (2002) señalan que tras la implantación de un proyecto de innovación como es la integración de las TIC en el aula, los alumnos necesitan apoyo explícito para superar las dificultades que van surgiendo y poder acometer con suficientes garantías el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto es de aplicación a los proyectos innovadores en general. Es necesario facilitar al alumnado su incorporación a una innovación educativa con el fin de superar las nuevas dificultades u obstáculos que van surgiendo. Por lo tanto, como indican Cal et al (2005), es de gran relevancia para el correcto desarrollo de una innovación pedagógica el planteamiento y el método de enseñanza implementado así como el proceso de aprendizaje generado en los alumnos y no tanto las características de la tecnología utilizada.

Capítulo 3

3. Las transformaciones metodológicas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, entre las acepciones de lengua recoge la siguiente idea: es un sistema de comunicación verbal y casi siempre escrito, propio de una comunidad humana.

Desde un punto de vista más técnico, lengua se considera a toda variedad lingüística con forma oral y escrita, con tradición literaria y con un fuerte valor de constancia entre todos sus hablantes.

El interés por el conocimiento de una lengua extranjera debido a razones culturales, sociales y económicas se ha disparado en las últimas décadas, a la vez que se desarrollaban los procesos de integración europea y de globalización.

El conocimiento de otros idiomas conlleva una actitud más tolerante y abierta hacia otras culturas; le permite acceder a nuevas experiencias; comprender ámbitos más amplios de la realidad; en definitiva, el dominio de una lengua extranjera colabora en el conocimiento de la realidad.

La lengua inglesa presenta poderosas razones geográficas, políticas y sociales para su estudio como lengua extranjera. Es una lengua ampliamente usada a nivel internacional. A nivel geográfico, es la lengua más empleada en el mundo y es la segunda en número de usuarios nativos, como se detallará más adelante. Además. El Reino Unido, patria original de dicha lengua se caracteriza por una extensa historia y con enlaces políticos y culturales con muchas regiones del planeta. Es decir, la cultura inglesa ha influenciado a otras regiones del mundo y ha compartido su lengua con otros países.

3.1. Relevancia de la lengua inglesa como lengua franca, lengua internacional y la más hablada en diferentes contextos.

Se calcula que entre 3000 y 4000 lenguas diferentes son habladas en el mundo, aunque se trata de un dato difícil de calcular exactamente debido a que existen regiones en el mundo dónde se usan lenguas difícilmente clasificables y con poca información para su estudio actualmente (Spolsky & Hult, 2008).

Las lenguas se agrupan en familias lingüísticas, con antecedentes históricos relacionados, origen común y obviamente, algunas características similares entre ellas.

La lengua inglesa pertenece a la rama germánica dentro de la familia indoeuropea; junto con el alemán, danés, sueco, noruego y otras lenguas.

Para entender la lengua y la cultura inglesa es fundamental conocer su historia así como su evolución a lo largo del tiempo. A continuación se describe de forma muy breve y sencilla los hitos históricos más relevantes del lugar de origen de la lengua y cultura inglesa, es decir, del Reino Unido, más concretamente Inglaterra, aunque la visión abarca a la totalidad de las islas (Davies, 1999; Trevelyan, 1994). Los primeros habitantes de las islas británicas fueron celtas, antes de la invasión romana de Julio César en el año 55 AC. Durante estos siglos, las tribus celtas siguieron conviviendo siendo fieles a sus costumbres y tradiciones.

Más adelante, en el siglo V, llegaron a las islas tribus nórdicas de Anglos y Sajones. Conquistaron la isla de Gran Bretaña, obligando a la gran mayoría de los celtas a refugiarse en la zona más occidental de la isla, en Gales y en la península de Cornwall (Inglaterra).

Entre los siglos VIII y IX se tiene constancia de la llegada de los vikingos a las costas británicas. En esta época, la isla está dividida en condados dirigidos por sheriffs y condes.

A finales del siglo IX, con la gran división existente en la isla y una creciente invasión danesa, emerge una figura de máxima importancia en la historia de Inglaterra y por ende, del Reino Unido. Se trata de Alfredo el Grande, rey del Condado de Wessex, que consigue unificar todos los condados de la región dentro del Reino de Inglaterra, bajo su mando, y consigue repeler la invasión danesa.

La situación era bastante similar en todas las regiones de la isla de Gran Bretaña, como ya se ha indicado. En el caso de Escocia, se encontraba separada en pequeños reinos que a finales del siglo IX también, se unificaron bajo una monarquía céltica que duró varios siglos, concretamente hasta el fin del reinado de Mac Beth en 1507.

En 1066, Guillermo de Normandía conquista Inglaterra y se convierte en Guillermo I de Inglaterra, también conocido como Guillermo el Conquistador (1066-1087).

La conquista de Inglaterra por parte de Normandía, región de Francia data el comienzo de la influencia francesa en la vida inglesa durante tres siglos.

Desde este momento, Londres, la ciudad más grande, se convierte en capital de Inglaterra e Inglaterra inicia un periodo de dominancia en la historia británica que continua a lo largo del tiempo.

En el siglo XI, Escocia también pasar a formar parte del reino de Inglaterra y en el siglo XII, Enrique II (1154-1189) conquista Irlanda. Finalmente, a finales del siglo XIII, Eduardo I (1272-1307) conquista Gales y se forma el primer Parlamento.

En el siglo XIV, Robert Bruce, noble escocés líder de la revolución independentista que comenzó en 1296 y finalizó con la victoria escocesa en 1328 fue reconocido por Eduardo III como el rey Roberto I de Escocia.

Posteriormente, con el rey Roberto II, la Casa de Stuart (Stewart hasta 1603) accede al trono escocés en 1371.

A partir de este momento, comienza un periodo de guerras entre familias poderosas con el fin de alcanzar el trono y el poder.

Tras la Guerra de las Rosas (1455-1485), la familia Tudor se convirtió en la más poderosa y dominante de Inglaterra.

Enrique VIII (1509-1547) crea la Iglesia de Inglaterra en el siglo XVI y más adelante, Isabel I (1558-1603) acaba con la supremacía española en los mares y en el Nuevo Mundo.

En 1536 y 1542 se firman las Actas de Unión que unen Gales e Inglaterra a nivel político, administrativo y legal.

En 1603, Jacobo VI de Escocia asciende al trono inglés, convirtiéndose en Jacobo I y generando una unión personal de los dos reinos.

En el año 1642 se produce una guerra civil que acaba con el rey Carlos I decapitado en 1649.

Poco después, aparece la figura de Oliver Cromwell (1653-1658) que lidera los reinos de Inglaterra, Escocia e Irlanda bajo una república puritana. Dos años

después de su muerte, se recuperó la monarquía bajo el reinado de Carlos II (1660-1685).

Una fecha relevante es el año 1707, cuando Inglaterra y Escocia firman el acta de unión y forman el Reino de Gran Bretaña.

En este mismo siglo, destacan la independencia de las colonias americanas en 1783 y el periodo de guerra contra Francia, particularmente durante el posterior imperio de Napoleón Bonaparte (1789-1815).

En el siglo XIX, se recoge en el Acta de Unión de 1801 el reconocimiento de la unión legislativa de Irlanda al reino de Gran Bretaña, conformando el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda.

En esta época se encuentra el reinado de la Reina Victoria (1837-1901) con la máxima expansión colonial aunque Canadá y Australia adquieren la independencia en 1867 y 1901 respectivamente. A finales de siglo, el 25% de la población mundial y el 20% del territorio mundial pertenecían al Reino Unido.

Ya en el siglo XX, el Reino Unido participó en Primera Guerra Mundial en alianza con Francia y Rusia en 1914.

Tras la guerra se produce una gran revolución en Irlanda que acaba con el estatus de estado y se convierte en el País de Irlanda. Los condados del Ulster permanecieron dentro del Reino Unido como Irlanda del Norte.

En 1939 se produce la Segunda Guerra Mundial y Reino Unido participa combatiendo a las tropas alemanas y japonesas en Europa, África y Asia.

Otra vez a la finalización de la guerra, ante la presión del Estado Libre de Irlanda, se convierte en la República de Irlanda y abandona la Commonwealth (organización entre países que fueron anteriormente colonias del Reino Unido, excepto alguno como Rwanda y Mozambique, con el fin de mantener lazos comerciales, culturales, políticos y sociales).

Durante la segunda mitad del siglo XX, la situación en Irlanda del Norte fue muy delicada, con constantes intervenciones del ejército británico para controlar la situación, la aparición del IRA y ataques terroristas. Finalmente, el IRA se disolvió y se le reconoció el derecho a participar en el sistema democrático, pasando a formar parte del gobierno nor-irlandés.

En 1973, el Reino Unido entró a formar parte de la Unión Europea, Comunidad Económica Europea en esas fechas. Posteriormente, en el año 2002 no adquirió la moneda del euro como sistema monetario del país.

En relación a la lengua, prevalece la lengua de los invasores anglosajones de los siglos V y VI; proporcionando más de la mitad de las palabras del vocabulario moderno. El resto proviene del francés debido a los siglos de ocupación y dominio mutuo y del latín. Además, las Islas Británicas han recibido numerosos conquistadores, colonos o inmigrantes, dejando cada uno su marca en el lenguaje.

La primera forma escrita de la lengua inglesa basada en el alfabeto del latín, data de alrededor de 1000 años atrás. Desde entonces, la forma oral de la lengua ha variado enormemente, especialmente los sonidos de las vocales, pero en cambio, ha habido escasos cambios en la ortografía. Como consecuencia de esto, la actual forma escrita de la lengua inglesa no es una adecuada representación de la lengua hablada, porque la forma escrita es un intento de reflejar la lengua hablada.

Existen una serie de razones histórico-lingüísticas que explican esta falta de consistencia entre el sonido y la escritura (Pyles & Algeo, 1993):

- Como se ha indicado anteriormente, la lengua inglesa tiene origen germánico, pero adoptó vocabulario celta y especialmente latino, con influencias del norte de Europa.
- Durante alguna época como la invasión Normanda, la lengua inglesa se desarrolló principalmente en la forma oral exclusivamente, adoptando vocablos de origen latino o francés. Existen muchas variedades de lengua inglesa y los escribas locales recogían dichas variedades locales en forma escrita hasta la llegada de la imprenta, que se buscó un consenso. Dicho consenso fue muy conservador y no busco una línea de consistencia en la ortografía.
- Además de todo lo anterior, la constante asimilación e integración de palabras de otras lenguas o nuevos vocablos para designar las nuevas realidades que aparecen en la vida real, ha completado el proceso hasta el resultado actual.

En relación al alfabeto inglés, todo se inició con la llegada e invasión de los anglos y los sajones, que eran alfabetizados en lenguas germánicas pero la

escritura no se generalizó hasta la conversión de los ingleses al cristianismo. Los anglo-sajones añadieron al alfabeto romano algunas letras propias.

Aunque los misioneros de Roma empleaban una forma de escritura italiana, los antiguos manuscritos ingleses se encuentran redactados en una letra denominada *The Insular Hand*, que es una modificación irlandesa del alfabeto romano que presentaba letras redondeadas, fáciles de distinguir e identificar. Esto se debe al hecho de que los irlandeses, que se habían convertido al cristianismo antes que los ingleses, les enseñaron cómo escribir en su estilo. Actualmente, aún se emplea un derivado de este tipo de escritura en el gaélico irlandés.

Con la conquista de los normandos, se introdujo las formas escritas francesas y normandas, que sustituyeron a esta forma de escritura, aunque algunos de sus caracteres continuaron por un tiempo.

Introdujeron algunas grafías dobles, por ejemplo *ch*, *ph* y *th*.

Poco a poco, el número de letras se fue completando hasta llegar al estado actual. Algunas letras presentaban formas diferentes que se fueron modificando y adaptando a las nuevas corrientes o necesidades de cada momento.

El inglés es la lengua oficial de numerosos países, entre ellos Estados Unidos de América, Reino Unido, República de Irlanda, Canadá, Australia, Sudáfrica y muchos otros, alrededor de 75 estados, según Cha & Ham (en Spolsky & Hult, 2008).

Además, es la segunda lengua o primera lengua extranjera de muchos países en Asia, Europa, África y América.

Es importante resaltar de nuevo el hecho de que el Imperio Británico fue realmente extenso y, tras su caída, la mayoría de las colonias del imperio permanecieron bajo la influencia del Reino Unido, a través de la organización Commonwealth (de la que antes de habló). En cualquier caso, la lengua permaneció en la región, bien como lengua oficial o como segunda lengua al menos.

El gran número de nativos de la lengua y el uso masivo a nivel internacional del inglés como lengua extranjera por millones de hablantes conlleva una serie de efectos o cambios en la propia lengua.

Definitivamente, se puede hablar de modalidades o variedades del inglés, puesto que no existe un modelo único e inmutable de la lengua inglesa que se use indistintamente en cualquier parte del mundo. La lengua es un ser vivo que se adapta al tiempo y a las características de su ámbito de aplicación.

En primer lugar, las dos variedades principales de la lengua inglesa son el inglés británico Standard y el inglés americano Standard, con sus áreas de influencia y sus correspondientes sub-variedades.

El inglés americano, a su vez, se divide en la variedad para Estados Unidos y la variedad para Canadá. Ambas variedades presentan notables diferencias según la región del país, lo que puede llevar a una siguiente fase o clasificación de diversidades.

El inglés británico por su parte ha dado lugar a un número muy elevado de variedades, debido a la extensión del Imperio Británico en el siglo XX, entre ellas el jamaicano, inglés africano, el inglés de Australia, Filipinas, Nueva Zelanda, India, etc.

Destacar aquí, las enormes diferencias en la lengua dentro del Reino Unido, dando lugar al reconocimiento de 4 acentos principales: irlandés, galés, escocés e inglés. Obviamente, las variedades son similares lingüísticamente pero cada una presenta características distintivas, especialmente en la pronunciación, en vocabulario y gramaticales.

Aunque cada variedad presenta además de lo anterior, sus propios dialectos y diferentes formas en los usos formales, son suficientemente comunes para una fácil intercomunicación entre hablantes de diferentes modalidades.

Como se ha indicado en el apartado anterior, existen más de 3000 lenguas estudiadas en el mundo, no todas con el mismo número de hablantes como es lógico.

El chino, debido al número de habitantes del país y en los últimos tiempos debido a su enorme crecimiento económico y su potencial real de negocio, es la lengua más hablada; superando ampliamente los 1200 millones de usuarios nativos de la lengua.

La lengua inglesa se encuentra en segundo lugar por detrás del chino en número de hablantes nativos de la lengua con alrededor de 350 (Spolsky & Hult, 2008);

pero en usuarios de la lengua por razones políticas, comerciales, culturales y otras, es la lengua más empleada en el mundo, con un valor estimado superior a los 2000 millones de usuarios (nativos y no nativos).

La lengua española abarca alrededor de 300 millones de hablantes nativos. Es una de las lenguas más usadas en el mundo debido al importante número de países con la lengua española como lengua oficial del estado.

La importancia social y cultural de una lengua se determina por tres factores, según Spolsky & Hult (2008):

- número de usuarios: aunque para nada determinante, puesto que existen lenguas con gran número de hablantes que no son la primera opción de estudio de una lengua extranjera, por ejemplo el chino. Es necesario valorar los siguientes elementos.
- Distribución geográfica: si una lengua se usa en diferentes países, la convierte en más interesante a la hora de plantear su estudio.
- Status: es muy importante que se emplee esa lengua para la publicación de estudios, obras literarias, investigaciones, en los medios de comunicación, películas o en contextos internacionales.

La importancia cultural de la lengua inglesa se basa principalmente en la relevancia de su literatura, que ha sido extremadamente rica e influyente a lo largo de la historia; con numerosos grandes autores: Shakespeare, Dickens, Joyce o Byron y una infinidad de grandes obras publicadas.

Además, la literatura americana también ha colaborado enormemente a engrandecer la cultura inglesa con fabulosos autores tales como Hemingway, Allan Poe o Faulkner.

Actualmente, la literatura y el cine son las dos grandes vías de difusión de la cultura en lengua inglesa.

La lengua inglesa se ha convertido en el más importante medio de comunicación debido al gran número de países nativos de la lengua y muchos otros hablantes no nativos.

Se ha convertido en una *lingua franca*, es decir, es un código lingüístico neutral usado entre individuos o países cuyas lenguas nativas son diferentes y también en contextos particulares como reuniones internacionales, conferencias y seminarios

para poder comunicarse con otros individuos con lenguas nativas diferentes entre sí.

Es una lengua que necesitamos diariamente para viajar, trabajar, navegar por Internet o estudiar (Laorden & Peñafiel, 2010).

La elección del inglés como *lingua franca* se basa en razones políticas, económicas y demográficas.

Es la lengua oficial en muchos campos, por ejemplo:

- organizaciones internacionales: Unión Europea, OTAN, ONU, etc.
- Control aéreo.
- Internet e informática.
- Investigaciones científicas (es *lingua franca* en el mundo de la ciencia).
- Ediciones internacionales de medios de comunicación.
- Canciones, películas y series.
- Compañías multinacionales.

La lengua inglesa es una lengua viva, dinámica, en constante evolución, crecimiento y adaptación a las nuevas realidades que surgen. Con este reciclaje, consigue mejor alcanzar el fin último de una lengua que es la comunicación entre sus hablantes.

La lengua inglesa se puede considerar la primera lengua mundial por su importancia cultural, por su número de usuarios y por sus contextos y lugares de uso.

3.2. Introducción de la lengua inglesa en sistemas educativos a nivel nacional e internacional

Respecto al impacto del inglés en el currículo escolar a nivel internacional, se puede indicar que hasta comienzos del siglo XX, el Inglés no era muy frecuente entre las asignaturas de los colegios, sólo en algunos países se incluía el aprendizaje de una lengua extranjera en los colegios. Por el contrario, en los institutos se enseñaba una segunda lengua, principalmente lengua francesa o alemana hasta mediados del siglo XX.

Esta situación cambió completamente, convirtiéndose el inglés en la lengua estándar. Actualmente, el inglés es lengua oficial en más de 80 países y es la principal lengua extranjera impartida en los centros educativos de educación primaria y secundaria de todo el mundo (Cha, 1991 y Crystal, 2003).

Como se ha mencionado anteriormente, el número de hablantes nativos de lengua inglesa se estima en alrededor de 350 millones de personas; mientras que hablantes no nativos de lengua inglesa (estudiantes de lengua inglesa como segunda lengua), se puede cifrar desde 500 hasta 2000 millones y eso la convierte en una lengua muy interesante para su estudio como lengua extranjera por sus posibilidades tanto laborales como de acceso a cultura.

El cálculo del número de hablantes de una lengua, en este caso de la lengua inglesa, es una tarea realmente compleja, pero una fuente para este dato de gran fiabilidad es el estudio *Languages of the World* realizado por Raymond Gordon en 2005.

El siguiente gráfico muestra la evolución de la lengua inglesa como primera opción de lengua extranjera en centros de educación primaria y secundaria desde el siglo XIX (1850) hasta la actualidad reciente a nivel internacional (ver Anexo I: listado de países analizados). La metodología con la que se ha desarrollado ha sido el análisis y la comparación de datos históricos acerca de los currículos de educación primaria y secundaria de estos países. Para realizar dicho análisis se han empleado una serie de documentos oficiales como informes elaborados por *International Bureau of Education* y UNESCO (1958, 1984, 1986, 1992, 2003, 2004b), *National Institute for Educational Research* (1970), Eurydice (2006) así como estudios realizados por expertos o instituciones como *The British Education Department & The Board of Education (1897-1914)*, entre otros.

Para elaborar las figuras y tablas aquí mencionadas, se ha segmentado el factor tiempo en intervalos (1850-1874, 1875-1899...). Además, se valora con 1 punto por cada país que en un determinado periodo de tiempo haya incorporado la lengua inglesa al currículo oficial, si no es así, su valor es 0. En el caso de ser el resultado final para una lengua en un período de tiempo 0, significa que ningún país ofertaba esa lengua como opción para la clase de lengua extranjera.

En la siguiente figura, se observa un claro aumento del número de centros educativos que incorporan al inglés como primera lengua extranjera, comenzando por alrededor de un 10% en secundaria y un porcentaje prácticamente nulo en primaria en 1850, hasta más del 80% de los centros de secundaria y casi un 70% en primaria en la actualidad, concretamente en 2005.

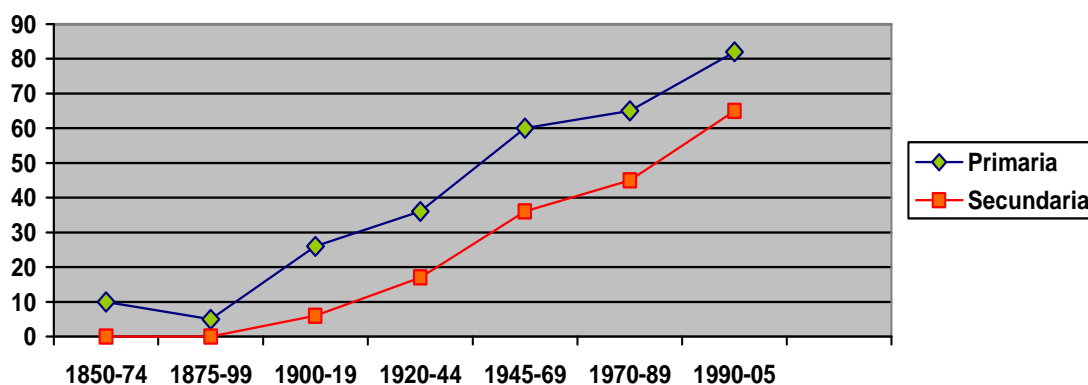


Figura 1. Evolución de la lengua inglesa como primera opción de lengua extranjera en centros de educación primaria y secundaria, 1850-2005, a nivel internacional.

Fuente: Spolsky & Hult (2008).

Las dos siguientes tablas muestran el porcentaje de países (son los mismos que en el gráfico anterior y el listado completo aparece en el Anexo I), con docencia como principal lengua extranjera en sus centros educativos de primaria y secundaria de alguna de las 5 principales lenguas: inglés, francés, alemán, español o ruso, a lo largo de los últimos 200 años aproximadamente.

En el caso de educación primaria, se observa que hasta 1920, prácticamente no existían programas de enseñanza de lengua extranjera, excepto pequeños porcentajes con la lengua inglesa y francesa. A partir de este momento, comienzan a aparecer más programas progresivamente, destacando notablemente la lengua inglesa como principal elección como lengua extranjera. La segunda lengua más empleada como lengua extranjera continúa siendo el francés pero a mucha distancia.

Tabla 1:

Porcentaje de programas de lenguas extranjeras en educación primaria a nivel internacional.

| Educación primaria | | | | | | | |
|--------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| | 1850-1874 (N=15) | 1875-1899 (N=25) | 1900-1919 (N=40) | 1920-1944 (N=65) | 1945-1969 (N=135) | 1970-1989 (N=140) | 1999-2005 (N=151) |
| Inglés | 0 | 0 | 5 | 12,3 | 32,8 | 45,7 | 67,5 |
| Francés | 0 | 0 | 5 | 1,5 | 17,2 | 16,4 | 13,2 |
| Alemán | 0 | 0 | 0 | 3,1 | 0 | 0 | 0,7 |
| Español | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ruso | 0 | 0 | 0 | 0 | 7,5 | 5,7 | 3,3 |

Fuente: Adaptado de Cha, Y. & Ham, S. (2008). *The Impact of English on the School Curriculum*, In: B. Spolsky & F. Hult, *The Handbook of Educational Linguistics*.

En el caso de la educación secundaria, a finales del siglo XIX, destacan el alemán como principal elección de lengua extranjera, seguido del francés a una distancia considerable y la lengua inglesa, como tercera opción pero muy minoritaria. Con el paso del tiempo, esta tendencia varía enormemente, hasta llegar a la actualidad, donde el inglés aparece como la principal lengua extranjera en esta etapa educativa, seguido muy de lejos por el francés y con el alemán prácticamente desaparecido como lengua extranjera en programas de este tipo.

Tabla 2:

Porcentaje de programas de lenguas extranjeras en educación secundaria a nivel internacional.

| Educación secundaria | | | | | | | |
|----------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| | 1850-1874 (N=12) | 1875-1899 (N=18) | 1900-1919 (N=37) | 1920-1944 (N=54) | 1945-1969 (N=128) | 1970-1989 (N=135) | 1999-2005 (N=154) |
| Inglés | 8,3 | 5,6 | 27 | 33,3 | 59,4 | 67,4 | 81,2 |
| Francés | 33,3 | 38,9 | 45,9 | 35,2 | 28,1 | 17 | 13,6 |
| Alemán | 50 | 44,4 | 24,3 | 14,8 | 0 | 0 | 0,6 |
| Español | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ruso | 0 | 0 | 0 | 0 | 7,8 | 5,9 | 3,2 |

Fuente: Adaptado de Cha, Y. & Ham, S. (2008). *The Impact of English on the School Curriculum*, In: B. Spolsky & F. Hult, *The Handbook of Educational Linguistics*.

Como se acaba de reflejar en estas tablas, la evolución del inglés es abrumadora, convirtiéndose en la principal lengua extranjera en programas educativos sin ningún tipo de discusión. Algunas de las principales razones para esto, es decir, para la incorporación del inglés como principal lengua extranjera en el mundo son un creciente número de países occidentales que incluyeron al inglés como lengua extranjera en los centros educativos debido a la reciente creación de la Unión Europea y la elección del inglés como lengua de comunicación entre los componentes de dicha unión, así como los antiguos países miembros de la desaparecida Unión Soviética, que queriendo seguir los pasos de los Estados Unidos, eligieron la lengua inglesa como a principal lengua extranjera a impartir en los centros de dichas regiones.

Además, la razón principal para la incorporación del inglés como primera lengua extranjera en el currículo de un gran número de países se debe a la creación de un modelo internacional y globalizado de educación con estructuras y objetivos comunes entre los diferentes países en el cual se considera al inglés como un componente vital dentro de la formación académica y profesional de un individuo de esta era.

Otra razón de mucho peso a la hora de incorporar la lengua inglesa como primera lengua extranjera en un país es la relación de dicho país con países hablantes de esa lengua, a nivel de relaciones de exportaciones/importaciones y otro tipo de convenios internacionales.

Aunque se trata con más profundidad a continuación, se puede avanzar que la introducción de la lengua inglesa como asignatura o materia en el sistema educativo español se produjo hace décadas (Laorden & Peñafiel, 2010).

Al principio, la enseñanza de esta lengua extranjera se realizaba empleando una metodología centrada en la gramática y el vocabulario, por ejemplo el método Gramática-Traducción (*Grammar-Translation*). Este tipo de enseñanza se basa en aspectos mecánicos de la lengua y no desarrolla la capacidad comunicativa del estudiante, por lo tanto, no implicaba conseguir un buen uso de la lengua. Desde esos comienzos, la metodología ha ido evolucionando hasta intentar conseguir lo que se denomina actualmente, competencia comunicativa en una lengua, es decir, conseguir la capacidad para expresarse y comprender mensajes en situaciones cotidianas (LOE, 2006).

3.3. Métodos de enseñanza de la lengua inglesa

Diversos estudios defienden que existen tramos de edad más propicios o con una mayor capacidad y facilidad para el aprendizaje de lenguas (Singleton & Ryan, 2004), especialmente en el caso de los aspectos fonológicos de la lengua extranjera durante la infancia. Concretamente, los alumnos hasta los 5-6 años se encuentran en un momento óptimo a nivel lingüístico y neurológico para el aprendizaje de una lengua extranjera porque el cerebro tiene la máxima capacidad para aprender una lengua, ya sea materna o una segunda lengua o extranjera.

Es por esto, que una exposición temprana a una lengua extranjera favorece determinadamente el aprendizaje de la misma a nivel gramatical. Más concretamente, se ha podido observar mediante técnicas de imagen cerebral que si la exposición se produce en edades de 1 a 3 años, el hemisferio izquierdo trabaja la gramática de igual forma que lo haría un hablante nativo de esa lengua (Kim et al., 1997). Entre los 4 y 6 años, los dos hemisferios trabajan conjuntamente. Si la exposición se produce entre los 11 y 13 años, el proceso de trabajo de los

hemisferios es más difuso. Para exposiciones a partir de los 13 años y en casos de lenguas extranjeras con un sistema gramatical notablemente diferente al de la lengua materna (como el caso de la lengua inglesa y la lengua española), será más difícil un buen dominio de la gramática.

Respecto a la fonética, a los 12 años concluye el periodo más favorable para la correcta adquisición del acento de la lengua extranjera. Posteriormente, esta adquisición se complica marcadamente.

Por todo esto, algunos autores (como los ya mencionados), defienden que la infancia es el periodo de mayor facilidad para el aprendizaje de una lengua extranjera y las políticas educativas deben considerar seriamente estos factores.

En esta línea, Eric Lenneberg desarrolla en 1967 la Hipótesis del Período Crítico, en la que establece que las mejores condiciones para la adquisición de una lengua son temporales, es decir, disminuyen con la edad del individuo. Aunque ha habido gran controversia alrededor de esta hipótesis, ha influido notablemente en el desarrollo de programas de enseñanza de lenguas extranjeras a edad temprana.

Aunque algunos autores confirman esta hipótesis, como por ejemplo Wang (2001), muchos otros estudios e investigaciones defienden la idea opuesta, es decir, si bien la edad es un factor relevante, consideran que no existe un periodo de edad más propicio para el aprendizaje de una lengua extranjera, sino que cada etapa presenta unas características propias que facilitan el aprendizaje de unos aspectos u otros de la lengua extranjera (Bruer, 2002) o (Bialystok & Hakuta, 1994). Incluso Baker (2006), afirma que la edad no es un factor determinante, puesto que jóvenes y mayores tienden a mostrar un desarrollo similar en cuanto a orden y proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

La incidencia de la edad en el aprendizaje de una lengua extranjera ha sido objeto de estudio desde hace mucho tiempo, desarrollándose estudios con conclusiones contrarias.

El aprendizaje temprano de una lengua extranjera tiene efectos beneficiosos como los que se indican (por ejemplo: adquisición de acento con mayor facilidad, rápida evolución y/ incorporación de la lengua al código lingüístico), pero limitados por la capacidad cognitiva del alumnado debido a su nivel de madurez. Por ejemplo,

se desarrollan más las destrezas de comprensión que las productivas, debido al ritmo de adquisición propio del estadio de aprendizaje.

En resumen, los alumnos más jóvenes (niños), presentan una serie de características innatas que les hacen disponer de mayor facilidad para la adquisición del sistema fonológico de una lengua (Werker & Tees, 2005), pudiendo discriminar acentos nativos y no nativos; entre otras.

Por otra parte, los adultos presentan unas características propias que les son muy útiles para el aprendizaje de una lengua: tienen unas habilidades de aprendizaje mejor desarrolladas como: técnicas analíticas y deductivas, mayores estrategias comunicativas (se explican más adelante) y obviamente, un mayor conocimiento y experiencia del mundo real.

La enseñanza de lenguas ha avanzado lentamente a lo largo de la historia reciente. Han ido apareciendo métodos, con aspectos positivos y negativos y muchas veces, la elección de un método depende del tipo de programación a seguir o desarrollar, de la idea personal que se tiene acerca de la enseñanza de lenguas y especialmente, de la relación entre los objetivos a alcanzar y los resultados obtenidos.

Es por eso que existe una tendencia hacia el eclecticismo, puesto que todos los métodos presentan elementos muy útiles y positivos, además, cada alumno presenta un estilo de aprendizaje debido a sus características individuales.

En cualquier caso, el método se debe adaptar las características del grupo clase y de las particularidades existentes en él, mediante la modificación y adaptación de materiales, recursos, estrategias y técnicas.

Los enfoques actuales relacionados con la enseñanza de lenguas se basan en el denominado Enfoque Comunicativo, debido a que el objetivo principal es conseguir una comunicación efectiva a través de esa lengua entre los individuos participantes.

Por ello, el objetivo de la enseñanza de una lengua extranjera, desde el punto de vista del Enfoque Comunicativo, es conseguir que los estudiantes adquieran la competencia comunicativa suficiente para poder expresarse adecuadamente y ser comprendidos en cualquier situación.

Este método es considerado el enfoque más realista y completo para la enseñanza de lenguas porque presenta puntos de vista muy actuales y cubre en gran medida, los métodos anteriores.

En cualquier caso, este método se explicará más detalladamente en el apartado 3.4.2. del presente trabajo de investigación.

Antes de comenzar con los métodos de enseñanza de la lengua inglesa, es necesario aclarar la relación entre método, enfoque y procedimientos.

3.3.1. Enfoque, Método y Técnica

Debido a la temática de este estudio, es necesario establecer las características y diferencias existentes entre estos términos antes de proseguir con el mismo. Éste es el objeto de este apartado.

Antes de comenzar con este apartado, es necesario recalcar que ante la diversidad de enfoques, métodos y técnicas didácticas que cada docente puede aplicar para ejercer su práctica profesional, tal y como indica Sacristán en Salgueiro (1998:17), la práctica docente es una actuación que genera cultura intelectual a lo largo de su ejercicio y no deriva completamente de un conocimiento previo; en otras palabras, la elección de un enfoque o método se basa en los conocimientos teóricos previos del docente y en su ejercicio como profesional que genera otro tipo de información muy válida.

La evolución de las necesidades lingüísticas de los alumnos ha conllevado un cambio en los métodos de enseñanza de lenguas con el fin de adaptarse a esos nuevos requerimientos; como por ejemplo, una mayor demanda de la competencia oral ante la comprensión lectora que primaba anteriormente. Además, las teorías en relación a la naturaleza del lenguaje y al aprendizaje de lenguas también han supuesto una modificación de los métodos didácticos.

Los enfoques se diferencian entre sí en función de las teorías lingüísticas y de aprendizaje de lenguas que defiendan, de sus objetivos, plan de estudios, rol de docente y discente, recursos, así como de los procedimientos y técnicas empleadas.

A la hora de describir métodos, existe una diferencia entre la filosofía acerca de la enseñanza de lenguas a nivel teórico y los principios y los procedimientos empleados.

El lingüista aplicado Edward Anthony, en 1963, en un intento por clarificar esto, identificó 3 niveles de organización que denominó enfoque, método y técnica.

- El **enfoque** es el nivel al cual las creencias e ideas acerca del lenguaje y de su aprendizaje se especifican.
- El **método** corresponde al nivel en el que se pone en práctica la teoría, donde se toman las decisiones sobre las destrezas a trabajar, los contenidos y la temporalización del procedimiento. Siguiendo el significado original de este término griego, método representa el camino hacia una meta (Kvale, 2011).
- La **técnica** es el nivel en el que se describen los procedimientos a emplear en el aula.

Cualquier método puede ser descrito en relación a los niveles de enfoque, diseño y procedimiento.

El concepto Enfoque o *Approach* se refiere a las teorías sobre la naturaleza del lenguaje y su aprendizaje que sirven de fuente de prácticas y principios en la enseñanza de lenguas.

En relación a la teoría acerca del lenguaje, existen al menos 3 puntos de vista teóricos diferentes que influyen algunos métodos y enfoques de enseñanza de lenguas (Richards & Rodgers, 2001):

- Estructural: se considera a la lengua como un sistema de elementos estructurados para la codificación del significado. El objetivo del aprendizaje de una lengua, desde este punto de visto teórico, es el dominio de los elementos del sistema (fonemas, palabras, oraciones...). Los métodos que se engloban dentro de este marco teórico pueden ser *The Audiolingual Method*, *Total Physical Response* y *The Silent Way*.
 - Funcional: se considera a la lengua como un medio de expresión del significado funcional. Enfatiza la dimensión comunicativa y semántica del lenguaje y lleva a una organización de los contenidos
-

de enseñanza en categorías semánticas y funcionales. En 1976, D. Wilkins desarrolló un Plan de Estudios de Nociones para explicar de una forma detallada este punto de vista. J.A. Van Ek junto a L.G. Alexander, en 1977 listaron más de 60 funciones diferentes para ser impartidas en la clase de lengua inglesa, desde saludos hasta quejas, invitaciones o disculpas.

- Interpersonal: considera a la lengua como un vehículo para la realización de las relaciones interpersonales y las transacciones sociales entre individuos. La lengua es una herramienta para la creación y el mantenimiento de las relaciones sociales. Por ello, los contenidos didácticos deben ser diseñados para cubrir las necesidades de los alumnos como agentes de interacción.

En relación a la teoría del aprendizaje de la lengua, existen algunos métodos que derivan de ella. Este tipo de teoría responde a dos aspectos: a los procesos psicolingüísticos y cognitivos presentes en el aprendizaje de lenguas y a las condiciones necesarias para activar estos procesos de aprendizaje.

El concepto Diseño o *Design* es necesario para llegar al método desde cualquier enfoque. El diseño es un análisis del método en el que se establecen los objetivos y los contenidos del plan de estudios, los tipos de aprendizaje posibles y existentes en el grupo-clase, las actividades a emplear para alcanzar los objetivos propuestos, el rol del docente y de los alumnos y los materiales necesarios.

A continuación, se explican con brevedad los elementos constituyentes del diseño de un método.

La especificación de los objetivos de aprendizaje es parte del diseño. Algunos métodos se centran más en las habilidades orales, otros en el uso apropiado de la gramática y otros en la capacidad del estudiante para comunicarse.

Por esto, se clasifican los métodos en función de los objetivos; pueden ser centrados en el proceso (comportamientos de aprendizaje) y centrados en el producto (uso apropiado de la gramática y la pronunciación).

El plan de estudios es el marco de un curso de estudios en el cual se determinan los contenidos a trabajar, lo que van a aprender los alumnos: normas gramaticales,

elementos del lenguaje, diferentes contextos o situaciones comunicativas y funciones de la lengua.

A la hora de elegir los contenidos, se valoran tres aspectos fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje:

- las necesidades educativas del grupo-clase, cualquier tipo de ayuda extra que se necesite para obtener el máximo rendimiento del alumno.
- La situación del aula: número de alumnos, características del aula y recursos y tiempo disponible.
- Los alumnos: edad, contexto socio-cultural, conocimientos previos, etc.

Los tipos de actividades elegidas para el proceso de enseñanza-aprendizaje indican las diferencias entre métodos. Algunas actividades van dirigidas a un uso más apropiado y ajustado de la gramática y otras, en cambio, se centran más en las habilidades comunicativas.

El rol asignado al alumno indica la consideración del discente dentro del proceso y esto, influencia el diseño del método.

El rol del alumno se puede identificar en el tipo de actividades que llevan a cabo, el control que presentan en los contenidos de aprendizaje, los agrupamientos y la consideración del alumno como un agente que resuelve problemas, iniciador de la comunicación o un actor.

El rol del docente depende de los siguientes factores:

- si se le considera un director del proceso, o un consejero, un modelo a seguir o una mezcla de todos los anteriores.
- El control que tiene acerca del aprendizaje.
- Su responsabilidad en la elección de los contenidos de aprendizaje.
- La interacción entre alumno y profesor.

Los materiales se determinan según el objetivo que se le asigna, puede ser para presentar los contenidos, para practicarlos o para facilitar situaciones comunicativas, entre otras. También existen diferencias en la forma de los materiales: libros de texto, material audiovisual, tecnológicos, etc.

Además, las habilidades del docente en el conocimiento y uso de la lengua y su experiencia previa, también determinan la elección de unos u otros materiales y el rol que se les asigna.

Los procedimientos se centran en la forma en la que un método maneja las diferentes fases de aprendizaje, desde la presentación de los nuevos contenidos hasta la necesaria retroalimentación o *feedback* para el alumno, pasando por la práctica con la lengua.

3.3.2. Situación actual: Método de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua, AICLE. *Content and Language Integrated Learning, CLIL*

El fomento de la adquisición de competencias comunicativas en diferentes lenguas y su perfeccionamiento, es un objetivo prioritario de la Unión Europea y por eso, recomienda a los Estados miembros el aprendizaje de, al menos, una lengua extranjera y de iniciarlo en edades tempranas.

El conocimiento de un idioma distinto del propio contribuye en la formación integral del alumnado. El aprendizaje de una lengua extranjera es un objetivo fundamental de los diferentes sistemas educativos de nuestro entorno y muchos otros países en diferentes partes del mundo.

El proceso de aprendizaje de un idioma diferente a la lengua materna presenta una serie de aspectos positivos:

- Mejora la competencia lingüística del alumno.
- Favorece la utilización de la lengua extranjera en un entorno más favorable.
- Desarrolla la competencia social y ciudadana del alumno.
- Estimula la motivación y autonomía personal del discente.

El contexto europeo exige que todos los miembros de la sociedad estén en igualdad de condiciones para poder disfrutar de las oportunidades que la Unión Europea les ofrece en el mundo laboral, personal y de acceso a la cultura a través de las TIC. La consecución de estos objetivos debe igualmente considerarse desde la perspectiva de la contribución al refuerzo de una ciudadanía europea activa, con una educación que invite a los jóvenes a asumir sus responsabilidades y de contribución a la creación de una Unión Europea abierta a todos los países, basada en la comprensión, la cooperación, la tolerancia y la solidaridad.

En las últimas dos décadas, desde 1990 en adelante, han evolucionado a nivel europeo las iniciativas y la cooperación en materia del llamado Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICOLE antes, AICLE ahora); o bien *Content And Language Integrated Learning (CLIL)* en lengua inglesa.

Aunque se trata más adelante en profundidad, el currículo integrado busca superar las barreras que delimitan las asignaturas del currículo, creando áreas de estudio más amplias con objetivos, contenidos, materiales, métodos de enseñanza e instrumentos de evaluación compartidos y unificados. Así, la formación del alumno es más interdisciplinar, transversal y dinámica.

Supone un cambio de métodos y contenidos de las asignaturas, así como de los instrumentos de evaluación. Los objetivos son más inter-disciplinares y los materiales de enseñanza son más innovadores.

Tal y como se recoge en el documento elaborado por *Eurydice European Unit* y apoyado por la Comisión Europea (Dirección General de Educación y Cultura) titulado *Content and Language Integrated Learning at School in Europe* (Eurydice, 2006: 7): “...*CLIL es una plataforma para un enfoque metodológico innovador que va más allá de la enseñanza de lenguas. En consecuencia, este enfoque defiende poner el énfasis en la búsqueda del desarrollo de competencia tanto en las materias curriculares no lingüísticas como en la propia lengua empleada, valorando de igual forma a todas ellas. Además, el logro de este doble objetivo demanda el desarrollo de un enfoque especial para la docencia en el cual las materias no lingüísticas se imparten a través de la lengua extranjera, no simplemente en la lengua extranjera. Esto implica un enfoque más integrador para el proceso de enseñanza-aprendizaje que requiere que los profesores dediquen un tiempo a la reflexión acerca no sólo del modo de enseñar lenguas, sino acerca del proceso educativo en general.*”

Destaca el carácter innovador de este enfoque e integrador en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje y lo considera más que una enseñanza de lenguas. Se valora en la misma forma tanto la lengua materna como la extranjera y se busca el desarrollo y progreso en ambas lenguas.

Se trata de un enfoque innovador que comporta la enseñanza de la lengua extranjera y también la enseñanza de otras materias con o a través de la lengua extranjera, con la consiguiente adaptación de índole didáctica y metodológica.

Es un enfoque educativo en el cual se combina la enseñanza de una lengua extranjera con el aprendizaje de una materia curricular. Busca alcanzar dos objetivos; por una parte los alumnos adquieren un conocimiento de la materia o asignatura y, por otra parte, desarrollan su competencia en esa lengua extranjera.

David Marsh (2002) lo define de la siguiente manera: *“CLIL se refiere a situaciones en las cuales las materias son impartidas total o parcialmente a través de una lengua extranjera con un doble objetivo, por una parte el aprendizaje del contenido y por otra parte, el aprendizaje simultáneo de la lengua extranjera”*.

Valorando la juventud de este enfoque y la lógica necesidad de mejora de dicha metodología, se considera de una forma muy simple para el caso español, que la metodología AICLE o CLIL se compone de un profesor no nativo en la lengua extranjera impartiendo contenidos en dicha lengua a alumnado no nativo, por lo tanto, supone un enorme desafío (Pérez, 2013). Es decir, se trata de un profesor de contenidos que enseña y evalúa materia curricular, no lingüística.

Obviamente, una rápida conclusión acerca de este método es que facilita y proporciona una mayor exposición a la lengua extranjera al alumnado. Sin embargo, es una exposición con características propias: la lengua es un medio de comunicación y los alumnos se aproximan a ella de diferente manera, no la estudian, la necesitan para comunicarse y comprender lo que sucede en el aula. Además, el ritmo de evolución en dicha lengua es mayor al de contextos monolingües, ya simplemente debido a la mayor exposición a la lengua.

Es una variedad metodológica que se basa en los programas de inmersión realizados en Canadá, en los programas basados en contenidos realizados en Estados Unidos y principalmente, tiene en cuenta las necesidades lingüísticas de los ciudadanos de la Unión Europea que se recogen en las decisiones tomadas en la Conferencia de Barcelona de 2002.

La enseñanza de contenidos a través de una lengua extranjera genera en el estudiante un doble reto; comprender los nuevos conceptos y conseguir esto a través de la lengua extranjera.

La metodología CLIL busca como objetivo principal la adquisición de una lengua extranjera (en el siguiente apartado se identificarán las diferencias existente entre adquirir y aprender una lengua), y existen algunos factores que son determinantes en el proceso de adquisición de una segunda lengua.

Stephen Krashen (1985) defiende diversos factores relevantes para la adquisición de una lengua: *input*, orden y filtro afectivo (motivación, confianza y ansiedad pueden determinar positiva o negativamente el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera). El primero de ellos es que una alta exposición a una segunda lengua es fundamental para adquirir dicha lengua. Sugiere que esa exposición debe ser a un nivel ligeramente superior al del alumno aunque debe cumplir otras premisas como son ser variado y auténtico, que pueda ser usado con fines comunicativos y en diferentes contextos y que abarque todas las funciones del lenguaje.

La mayoría de los programas de inmersión lingüística, programas bilingües y la metodología CLIL tienen como característica principal un alto nivel de exposición a la lengua extranjera y son expuestos a situaciones de comunicación real en la que deben hacer uso de su competencia para poder llevarla a cabo. Usan la lengua con objetivos reales.

Siguiendo a este mismo autor, con su *Input Hypothesis* (1985), el procesamiento del significado es un factor muy relevante que aparece a continuación de la exposición a la lengua. Al procesar el input recibido de un nivel comprensible para el alumno, se procesa el lenguaje y se producen cambios en su sistema lingüístico del alumno.

Otro factor esencial es el análisis de las formas en las que se expresa la información o el significado.

El análisis del input comienza en la memoria de trabajo, donde se transfiere a la memoria de largo plazo en el cual se asimila dentro del sistema de la segunda lengua y cuando es relevante, produce cambios o reorganiza dicho sistema.

El último factor relevante en el proceso de adquisición es la producción lingüística. Merrill Swain (1995) formula *The Output Hypothesis*, donde resalta las debilidades de los métodos basados exclusivamente en facilitar input al alumnado sin demandar producciones lingüísticas a los estudiantes. Se basa en las conclusiones extraídas de las investigaciones realizadas a los programas de inmersión canadienses. Además, es mucho más complejo y necesita un mayor conocimiento de la lengua la producción lingüística que su comprensión, puesto que el contexto facilita enormemente el análisis del input. Por el contrario, para una producción apropiada es necesario conocer y analizar las diferentes formas del lenguaje para emplear la más correcta.

En el proceso de adquisición de una lengua extranjera se usa dicha lengua como vehículo de comunicación y de instrucción para los contenidos de diferentes materias del currículo en el aula. Esta es la idea básica de la metodología CLIL.

En esta metodología se integra el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos y de la lengua extranjera. De esta forma, se proporciona una mayor cantidad de exposición a la lengua extranjera que los métodos tradicionales, así como un input más real y relevante para el alumno porque se relaciona con los contenidos de la materias a impartir en dicha lengua diferente a la clase de lengua extranjera en si misma y además, es motivante para el alumno ir avanzando y comprendiendo los nuevos contenidos y las actividades a realizar a través de la lengua extranjera.

Una de las mayores contribuciones de la metodología CLIL es su interés por la forma del lenguaje (Tragant & Muñoz, 2004). Esto es necesario debido a que una gran exposición a la lengua extranjera y el análisis y procesamiento de ese input con fines comunicativos no es suficiente para garantizar un aprendizaje o adquisición completa del lenguaje, atendiendo a la precisión en el uso de la lengua.

Esta metodología facilita el trabajo de las diferentes funciones del lenguaje a través de la realización de diferentes tareas y proyectos previamente diseñadas para trabajar dichos aspectos.

Fred Genesee (1994) establece tres conclusiones de diferentes investigaciones en programas de inmersión en una segunda lengua:

- la enseñanza de una lengua extranjera a través de dicha lengua es mucho más efectiva si se integra con la enseñanza de contenidos no lingüísticos de otras materias en dicha lengua.
- La enseñanza en segunda lengua debe proporcionar oportunidades al alumnado de extender su discurso y de interactuar entre ellos.
- Se debe prestar atención constante al desarrollo lingüístico del alumno.

En resumen, se puede concluir que esta metodología proporciona un input comprensible y relevante en la lengua extranjera para el alumno, facilita el análisis del significado y la forma del lenguaje y genera motivación para la producción lingüística del alumno en dicha lengua. Contiene los aspectos más positivos del enfoque comunicativo, como el uso de la lengua en diferentes contextos, intercambio de información e implica a los alumnos en procesos cognitivos relevantes para la adquisición de la lengua,

En el Capítulo 4 que versa, entre otros aspectos, sobre la evolución de la enseñanza bilingüe, se trata el desarrollo de esta metodología en Europa.

3.3.3. Aprendizaje vs. Adquisición de una lengua

La diferencia entre adquisición y aprendizaje de una lengua no es realmente enorme. Se puede adquirir una lengua de forma informal en una clase de segunda lengua. En cualquier caso, a continuación se describen ambos procesos, indicando sus puntos en común y diferencias.

De forma muy simple se puede definir la adquisición de una lengua como un proceso natural de asimilación de una lengua por una exposición natural a dicha lengua en un entorno nativo, es decir, rodeado de hablantes nativos de la lengua (Baker, 2006).

En cambio, el aprendizaje se trata de un proceso formal reglado y orientado a alcanzar dicho fin (Krashen, 1987).

Swain (en Baker, 2006), descubrió que la adquisición simultánea de dos lenguas no varía mucho del proceso de adquisición de una lengua. Los niños aprenden dos lenguas como si estuviesen aprendiendo una. Por eso, se puede concluir que el

bilingüismo es la primera lengua, porque existe un sistema lingüístico común a ambas lenguas.

Las evidencias indican que los alumnos se convierten en bilingües competentes a través de la adquisición de las dos lenguas a la vez, llamado bilingüismo simultáneo; éste es un acto inconsciente y natural para el niño. Por el contrario, el resultado no es siempre el mismo con el aprendizaje de la segunda lengua porque viene impuesto, no es natural, el niño no decide.

La edad no es un factor determinante en este punto, puesto que jóvenes y mayores tienden a mostrar un desarrollo similar en cuanto a orden y proceso.

El Modelo Socio-Educativo de Gardner (1983) es un resumen de toda la investigación en la psicología social del aprendizaje lingüístico y está verificado como un modelo completo. La desventaja de este modelo es que no recoge la dimensión sociopolítica que rodea al bilingüismo.

La Hipótesis de Control de la Teoría de Adquisición de la Segunda Lengua de Stephen Krashen (1987), es el más citado en la mayoría de los estudios relacionados y ha dominado el debate y la investigación educativa sobre el aprendizaje de la segunda lengua.

Diferencia entre adquisición y aprendizaje de una segunda lengua como dos estrategias diferentes para desarrollar el manejo de dicha lengua.

Los estudios en este campo son muy interesantes para los profesionales de la docencia de lengua extranjera. Estas investigaciones y sus resultados facilitan la identificación de las diferencias existentes entre como los niños adquieren su lengua materna y como aprenden la lengua extranjera. Con esta información, se beneficia el diseño de las programaciones, de los objetivos didácticos a alcanzar por los alumnos, las actividades y materiales a usar en el aula serán más apropiados, así como la distribución de tiempos y espacios.

Los niños adquieren los elementos lingüísticos de la lengua materna en el mismo orden y usan la lengua mucho antes de ser capaces de producir una palabra (Cummins, 2000). Presenta un sistema más simple que los adultos pero gradualmente se va desarrollando.

Las razones para este desarrollo son las necesidades comunicativas con el entorno. Esta motivación es más que suficiente para la adquisición de la lengua materna por parte del niño.

La segunda lengua, según los estructuralistas Baker & Prys Jones (1998) y Cummins & Swain (1986), se aprende sobre la base de la lengua materna o primera lengua. Sin embargo, parte de los errores detectados en el uso de la segunda lengua no se deben a las diferencias existentes entre el sistema de la primera y la segunda lengua.

El proceso es muy similar en ambas lenguas: se forman hipótesis en la mente del usuario acerca de las reglas desconocidas del sistema, se aplican estas hipótesis y se modifican de acuerdo a la información recibida o retroalimentación (*feedback*), que confirman o rechazan la eficiencia comunicativa.

Pit Corder (1981) señala que la mente humana presenta una estructura previa que permite adquirir un sistema lingüístico de una forma progresiva y siempre en el mismo orden, aproximadamente.

Otro fenómeno a resaltar es la formación y uso de estrategias comunicativas, es decir, ante la necesidad de comunicación y debido al escaso dominio de la segunda lengua, el usuario emplea su conocimiento del mundo en su lengua materna para hacerse comprender y para ello emplea gestos, mímica, usar palabras de su lengua materna... en definitiva, cualquier recurso que le sirva para hacer llegar su mensaje. Si el feedback recibido confirma el éxito de su intento, la estrategia empleada pasará a formar parte del repertorio y sistema del usuario.

Este fenómeno es idéntico al usado por el niño en el proceso natural de adquisición de la primera lengua. Por esto, el proceso de adquisición es siempre muy similar, no importa si retrata de la primera o la segunda lengua.

Como se ha mencionado anteriormente, la adquisición implica un proceso natural de interacción lingüística con hablantes nativos, sin ningún tipo de enseñanza formal y generalmente, se produce en el contexto cultural de la lengua a adquirir. Es un proceso subconsciente, se usa la lengua para comunicarse, interiorizando las reglas gramaticales y otros elementos lingüísticos de forma no consciente.

En cambio, el aprendizaje se trata de un contacto consciente con algún tipo de enseñanza formal (profesor, libro, grabaciones, etc.) y generalmente, sin el

contacto directo con el contexto cultural de la lengua a aprender. Es un conocimiento consciente de la lengua y de sus reglas con el fin de ser capaces de reconocerlas y usarlas posteriormente.

A simple vista, una de las principales diferencias entre adquisición y aprendizaje es la cantidad de exposición a la segunda lengua; mucho más intensa en el caso de la adquisición como resultado del constante contacto e interacción con la lengua.

Para Stephen Krashen (1987), la adquisición de una lengua se refiere a la asimilación de forma natural de las reglas de esa lengua mediante su uso con fines comunicativos. En cambio, el aprendizaje es el estudio formal de las normas de la lengua en un proceso consciente.

Para que se produzca un proceso de adquisición es necesario que el *input* sea comprensible, un poco superior al nivel de competencia real en ese momento del alumno, debe ser interesante y relevante para él y además, debe ocurrir en una atmósfera agradable y con bajos niveles de ansiedad.

La mezcla de adquisición y aprendizaje es un método muy efectivo, especialmente con adultos, que toman la ventaja del aprendizaje consciente además de la constante exposición a la lengua.

Un adecuado feedback es fundamental puesto que, los errores son evidencias concretas del estado de desarrollo del sistema lingüístico del alumno y los alumnos, con una adecuada información pueden corregir, modificar e integrar sus intentos.

La lengua es un código que se usa para dos funciones diferentes; por un lado, para comunicarse con otros y por otro lado, para representar la realidad.

Este código se aprende durante los primeros años de vida y el proceso de adquisición de la lengua materna afecta el proceso de adquisición o aprendizaje de la segunda lengua. Cuanto mejor sea el grado de desarrollo de la lengua materna, más fácil será la adquisición o aprendizaje de la segunda lengua.

El aprendizaje o adquisición de una segunda lengua es un proceso global en el cual, los alumnos excluyen todo aquello que no es esencial para la comunicación. Progresivamente y de una forma lenta, la lengua se va enriqueciendo.

En este avance, tanto los errores como los periodos de silencio toman un papel fundamental porque indican que se está asimilando y organizando el nuevo lenguaje.

Como se ha indicado anteriormente, la motivación y el interés son fundamentales en este proceso. Aunque aprender una segunda lengua se haya convertido en una necesidad social y por ende, en una necesidad educativa, es necesario mantener a los alumnos motivados e interesados en el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

3.3.4. Lengua extranjera vs. Segunda lengua

La diferencia principal a la hora de considerar a una lengua como lengua extranjera o segunda lengua, es su presencia en la comunidad o entorno del alumno o persona considerada (Siguán & Mackey, 1987).

Una segunda lengua es aquella que se habla en la comunidad en la que reside una persona cuando es diferente a su lengua materna o primera lengua. Es una lengua de uso frecuente y extendido por lo que el acceso a dicho lengua es habitual. Normalmente, al tratarse de un proceso de inmersión total, suele estar más asociado a un proceso de adquisición.

Por el contrario, la lengua extranjera es aquella que no se habla en la comunidad del alumno y es diferente obviamente, a su lengua materna. Se trata de una lengua cuyo uso es más restringido a situaciones y contextos concretos que en el caso de la segunda lengua. Generalmente es la lengua que se enseña en colegios, academias u otras instituciones. Se necesita en la mayoría de los casos un proceso de aprendizaje para obtener su conocimiento que se produce en un aula.

Otras características que diferencian la segunda lengua y la lengua extranjera se detallan a continuación, en relación a la lengua extranjera:

- no existe suficiente input para la lengua extranjera, siempre limitado a las sesiones de clase.
 - El input no es auténtico en todos los casos puesto que se trata como un objeto de estudio y no se usa con fines comunicativos siempre.
 - La producción lingüística de los alumnos es limitada y esto genera falta de motivación.
-

Por el contrario, como se ha mencionado ya, en el caso de una segunda lengua, se trata de un proceso de inmersión total, con una exposición constante a la lengua, se emplea con fines comunicativos en todas las situaciones, genera una alta motivación el uso de la lengua con resultados positivos así como los avances identificados por el propio alumno a la hora de expresarse, ser comprendido y comprender los mensajes recibidos, entre otros.

3.4. Enseñanza del inglés no bilingüe. Evolución de la metodología empleada en la docencia de la lengua extranjera

El lenguaje es una capacidad distintiva del ser humano y por eso ha sido objeto de interés y de estudio en numerosas civilizaciones a lo largo de la historia.

Como docentes, la importancia reside en conocer la forma más adecuada para enseñar una lengua extranjera. Para ello, es necesario conocer algunos principios teóricos y los diferentes enfoques pedagógicos empleados en épocas anteriores para poder definir la metodología que mejor se adapte a las características del alumnado.

Todos los métodos empleados en la docencia de lenguas presentan una sólida base lingüística detrás.

La Lingüística, es decir, la ciencia que estudia la lengua a través de diferentes lenguajes proporciona información relevante que se puede aplicar a la enseñanza de lenguas. Más concretamente, la Lingüística Aplicada se encarga de la interpretación de los resultados de los estudios realizados en Lingüística con el fin de descubrir sus potenciales usos para la enseñanza de lenguas, siguiendo la definición facilitada por el Centro Virtual Cervantes a través de su Diccionario de términos clave para la enseñanza de lenguas extranjeras

(http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/linguistic_aaplicada.htm).

Los variados métodos empleados en la enseñanza de lenguas se diferencian entre sí por la forma de considerar algunos aspectos metodológicos fundamentales, tales como los planes de estudios, los objetivos y el tipo de actividades de enseñanza-aprendizaje.

No existe un método perfecto. Todos los métodos necesitan evaluarse y la investigación es la base para mejorar cualquier método.

A continuación, se presenta la evolución, de una forma simple y sencilla, de los enfoques pedagógicos para la enseñanza de lenguas más importantes a lo largo de la historia; con el fin de comprender el camino recorrido hasta la situación actual en este ámbito de conocimiento, basado en Pujante (1982).

Tal y como se deduce tras la lectura de la siguiente información, se ha producido un cambio metodológico a lo largo del tiempo gracias a la diversidad y evolución de los enfoques metodológicos, comenzando por la enseñanza del inglés hasta la situación actual, enseñar en inglés. De aquí, el nacimiento de los proyectos bilingües, con el fin de enseñar en inglés otras materias diferentes a las lingüísticas.

3.4.1. Evolución de los enfoques pedagógicos para la enseñanza de lenguas

Se aborda en este apartado una breve historia de los enfoques pedagógicos para la enseñanza de lenguas, basada en la revisión de Spolsky & Hult (2008).

Los griegos se centraban en el lenguaje escrito, concretamente en la gramática y la etimología.

Los romanos continuaron con esta línea, aunque, introdujeron la codificación de la gramática latina bajo la clasificación de etimología, morfología y sintaxis. Este modelo de descripción gramatical se convirtió en la base de la enseñanza de lenguas en la Edad Media y el Renacimiento. Se le considera el enfoque tradicional a la gramática y continua influyendo en la enseñanza del inglés y de otras lenguas modernas.

Durante los siglos XVI y XVII, las lenguas se enseñaban a través de traducciones, ejercicios de gramática y mucho uso de diccionario; con mucho interés en la lectura y la traducción. Hubo expertos que rechazaron estas técnicas, proponiendo un método más práctico, en relación directa con la realidad o usando apoyos visuales.

En el siglo XVIII, el Renacimiento se caracteriza por las diferencias entre los racionalistas (más teóricos) y los empíricos (más prácticos) acerca del rol de las ideas innatas en el desarrollo del pensamiento y el lenguaje.

Además, existen nuevas corrientes que se centran en la fonética y el reemplazo del latín como lengua universal por otras lenguas modernas.

A comienzos del siglo XIX, las lenguas “vivas” (en uso en ese momento), seguían enseñándose como las lenguas clásicas, principalmente mediante ejercicios de gramática y traducción.

Aparecieron infinidad de manuales de paradigmas teóricos y reglas gramaticales, definiendo el conocido como método Gramática-Traducción o método Tradicional.

Sus principales características eran el foco en las normas gramaticales, listas de vocabulario con su correspondiente traducción, construcción de oraciones aplicando las reglas gramaticales y el vocabulario aprendido y finalmente, traducción de oraciones desde textos, libros, etc.

Hubo críticos de este método que consideraban a las lenguas como organismos vivos que debían ser aprendidos a través de la práctica, escuchar y hablar.

Uno de los principales oponentes al método fue David M. Berlitz (1852-1921), que desarrolló un método innovador para la época conocido como el Método Directo. Consistía en no permitir el uso de la lengua nativa al considerarla una interferencia y emplear únicamente la lengua extranjera en clase, es decir, el extremo opuesto.

A finales del siglo XIX, convivían los dos métodos en la enseñanza de lenguas, el Método Tradicional y el Método Directo, aunque predominaba el primero.

A comienzos del siglo XX, aparecieron los primeros enfoques filológicos y lingüísticos.

En esta época conviven dos enfoques principales de estudio de la lengua; uno americano y otro europeo.

El enfoque europeo defiende los métodos de la filología comparada del siglo XIX, centrado en los registros escritos, análisis histórico y la interpretación de la lengua. Dentro de este enfoque destaca F. Saussure (1857-1913).

El enfoque americano estudia los patrones del discurso de las lenguas de los indios americanos y establecen buenas descripciones.

Henry Sweet (1845-1912), propuso un estudio científico de las lenguas, dando prioridad a las habilidades orales y comenzando por el estudio del sistema fonético. Para Sweet el aprendizaje se basaba en la asociación de conceptos y su repetición, empleando materiales adaptados y contextualizados.

Otto Jespersen (1860-1943), también defiende que la enseñanza de lenguas debe ser flexible, contextualizado y con base lingüística. Jespersen presenta un enfoque metodológico muy sólido con el lenguaje oral como principal objetivo y los contenidos teóricos siempre combinados con adecuada práctica.

Harold Palmer (1877-1949), fue un profesor con más peso en la práctica educativa que en su trabajo teórico pero realizó investigaciones acerca de la fonética y la gramática, desarrollando sus propios principios metodológicos. Su principal contribución fue el enfoque interdisciplinar para la enseñanza de lenguas, reconociendo la importancia de áreas como la Lingüística, Psicología y la Pedagogía.

En su trabajo *The Scientific Study and Teaching of Languages* en 1917 expone que en las primeras etapas del aprendizaje se deben enseñar de forma independiente la gramática de la fonética; no siendo recomendable en fases posteriores. Sugiere que la asimilación del alumno se produce antes de la producción lingüística y el significado debe facilitarse por asociación directa o traducción. Además, recomienda la memorización de estructuras y la práctica de patrones.

En 1921, en una obra de relevancia dentro de la enseñanza de lenguas, llamada *The Principles of Language Study*, Palmer expone sus principios metodológicos:

- 1- Práctica inicial.
 - 2- Formación y adquisición de hábitos lingüísticos.
 - 3- Uso preciso de la lengua.
 - 4- Secuenciación del aprendizaje en fases fáciles.
 - 5- Igual importancia a todos los aspectos lingüísticos.
 - 6- Prioridad a los ejemplos antes que las normas lingüísticas.
 - 7- Progresión ordenada del aprendizaje.
-

Emerge una nueva corriente denominada Estructuralismo, que se basa en la idea de Frederic Skinner (psicólogo norteamericano del siglo XX, gran defensor del conductismo, que considera el comportamiento como una respuesta a un estímulo), que consiste en definir el aprendizaje como un proceso de dar forma a las respuestas que se forman en el cerebro del alumno a base de ensayo y error; por ello, se basan en la repetición oral y escrita como principio esencial de aprendizaje.

Esta corriente considera la mente humana como un espacio vacío y con la adquisición de la lengua, se van adquiriendo una serie de hábitos mediante un proceso en el cual se refuerzan los correctos y se rechazan los incorrectos.

Ferdinand de Saussure, lingüista pionero suizo, consideraba que el lenguaje posee una estructura interna (*langue*) que se refleja en su uso diario (*parole*). Por eso, el objetivo del aprendizaje de una lengua es asimilar esa estructura interna abstracta sin prestar atención a las variedades de su uso, que se practicarán en fases posteriores. Se centra en el estudio de posprincipios que gobiernan la estructura de las lenguas vivas.

Para los estructuralistas, al aprender una segunda lengua, se transfieren las estructuras de la primera lengua a las oraciones que se forman en la segunda lengua. Si las estructuras son idénticas, es una interferencia positiva entre ambas lenguas. Por el contrario, si las estructuras no concuerdan, se produce una interferencia negativa que es causa de numerosos errores en el uso de la lengua extranjera.

Destaca Leonard Bloomfield (1887-1949) con sus estudios descriptivos de la gramática y fonología, empleando diferentes técnicas para identificar y clasificar rasgos de la estructura de las oraciones.

El estructuralismo ha sido la base para el desarrollo de diferentes métodos pedagógicos en la enseñanza de lenguas. A continuación, se exponen algunos de ellos.

El Método Militar o *The Army Method* comienza a emplearse en los años 40 en el ejército estadounidense. Se basa en el Método Directo combinado con elementos estructuralistas; algunas claves son el uso único de la lengua extranjera en el aula, enseñanza oral, mucha práctica, grupos pequeños y ejercicios repetitivos.

Obtuvo resultados satisfactorios aunque debe reconocerse el dato de la cuidada selección de motivados y preparados alumnos.

Otro método relevante fue *The Audio-lingual Method*, asociado principalmente a Charles Fries y Robert Lado.

Tuvo gran influencia en Europa y se basaba en el Método Militar y corrientes de la época, es decir, el conductismo de Skinner y el estructuralismo de Leonard Bloomfield (filólogo y lingüista norteamericano).

El proceso de enseñanza-aprendizaje seguía el orden escuchar-hablar-leer-escribir y se repetían estructuras, se corregían y se continuaba con la práctica. Se trataba de un lenguaje de laboratorio, con el vocabulario controlado en fases y las estructuras y reglas se presentaban con ejemplos.

El Método Audiovisual o *The Audio-visual Method* coincide en algunos aspectos con el método anterior.

Las estructuras se presentan a través de breves textos (grabaciones, películas o diapositivas) y contextualizados. Los textos se explican empleando la lengua extranjera y son memorizados por los alumnos.

La contribución del estructuralismo a la metodología de enseñanza de lenguas es muy importante: el estudio de las funciones sintácticas y la aplicación de reglas y patrones para corregir las producciones lingüísticas a través de repeticiones. Por el contrario, las desventajas se centran en el poco valor que se le otorga al valor semántico del lenguaje, limitando la creatividad del alumno y los materiales son muy adaptados y graduados, alejando la realidad del aula. Considera el lenguaje como algo mecánico, susceptible de ser adquirido mediante la repetición y memorización.

En 1957, Noam Chomsky, padre de la Gramática Generativa, publica su estudio lingüístico *Syntactic Structures*, donde distingue dos estructuras del lenguaje: la superficial y la profunda.

Para Chomsky todas las lenguas comparten unas estructuras y funciones comunes y el ser humano viene predeterminado para la adquisición de una lengua.

Desarrolla el concepto de competencia lingüística que es la capacidad de una persona para generar infinidad de producciones gramaticales con un reducido

número de reglas conocidas. Es el objetivo a alcanzar por los estudiantes de lenguas. Esta competencia se refleja en la actuación lingüística.

Diferencia entre el conocimiento de una persona de las reglas del lenguaje (competencia) y el uso que hace del lenguaje en situaciones reales (*performance*).

Considera la gramática como un número concreto de estructuras con las que el usuario puede crear infinitos mensajes. En cambio, la lengua es un ente vivo y por eso, los materiales empleados en su docencia deben ser auténticos y reflejar la realidad lingüística.

Una de las principales contribuciones de Chomsky es la distinción que establece entre adquisición y aprendizajes de lenguas, como ya se ha tratado en un apartado anterior; y la consideración de los fallos cometidos (que son explicados) como pasos necesarios para el aprendizaje o adquisición de una lengua extranjera.

Posteriormente, aparece el Enfoque Comunicativo (*The Communicative Approach*), que representa una visión global e interdisciplinar del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Es un enfoque más pragmático de la enseñanza de lenguas, considera la lengua como una entidad social y más funcional.

Este enfoque se basa en diferentes teorías, todas ellas comparten la idea de que existe una realidad esencial para el individuo y la sociedad, la comunicación. Por esto, el objetivo final en el aprendizaje o adquisición de una lengua extranjera es la competencia comunicativa.

La teoría de la competencia comunicativa desarrollada por Dell Hymes en 1971, apoya la idea de considerar a la gramática como parte en la comunicación pero no esencial. Se valora mucho más y se le otorga más importancia a la comunicación y para conseguir esto es necesario ofrecer oportunidades a los estudiantes para comunicarse en situaciones lo más reales posibles, aunque la gramática se vuelve necesaria para conseguir un uso apropiado de la lengua.

Michael Canale y Merrill Swain en 1980, desarrollaron un modelo para mostrar la competencia comunicativa, con referencia a los usuarios de una segunda lengua. Esta competencia se divide en tres componentes principales: competencia gramatical, competencia sociolingüística y competencia estratégica.

En 1984, J.A. Van Ek desarrolló su propio modelo, ampliándolo a 6 componentes:

1. Lingüístico: para producir e interpretar oraciones con significado.
-

2. Sociolingüístico: selección de formas del lenguaje determinadas por el lugar, las relaciones sociales, etc.
3. Estratégico: vías para hacer llegar nuestro significado.
4. Discurso: uso de las estrategias adecuadas en la construcción e interpretación de textos.
5. Sociocultural: uso apropiado y correcto de la lengua.
6. Social: deseo y habilidad para interactuar con otros.

El Enfoque Comunicativo se centra en la semántica: cómo se produce, negocia e interpreta el significado. Además, existen otros factores que son muy importantes en el proceso de la comunicación, como son el conocimiento del contexto general y del más próximo, los participantes son muy relevantes, el código a emplear, el canal, los objetivos y los aspectos lingüísticos (fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos).

Todos estos factores toman parte en el proceso de producción e interpretación de un texto y se organizan a través del denominado Principio Cooperativo. Este principio nace de la intención de los participantes para comunicarse efectivamente, en otras palabras, los interlocutores desean intercambiar alguna información.

En un acto comunicativo, se observa el negociado de significado con un objetivo concreto y práctico: conseguir información o ser informado; en definitiva, conseguir hacer posible la comunicación entre los interlocutores.

Otra importante contribución de este método es la organización de los patrones lingüísticos en nociones (distancia, temperatura, tiempo, localización, etc.) y funciones (preguntar, quejarse, discutir, informar, ordenar, etc.).

Por lo tanto, el objetivo de los estudiantes de una lengua es ser capaces de expresar estas nociones y funciones, es decir, adquirir la competencia comunicativa en dicha lengua.

Esto se consigue con una profunda exposición al uso de la lengua, en un proceso variado y dinámico.

En este método, se reconoce la importancia de la autenticidad de los recursos didácticos así como el uso de las TIC en general y los ordenadores en particular, ya que ofrecen buenas oportunidades para interactuar con el lenguaje.

Más adelante, se añade más información acerca del Enfoque Comunicativo con el fin de proporcionar una idea más clara de este método.

3.4.2. Métodos de enseñanza de lenguas extranjeras

Esta sección se centra en la aplicación de algunos enfoques pedagógicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Es decir, a partir del enfoque pedagógico seleccionado se ha desarrollado un método para el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

Se describen en mayor profundidad algunos de los enfoques y métodos nombrados en el apartado anterior y se añaden métodos interesantes y novedosos desarrollados para la docencia de lenguas extranjeras.

En la constante búsqueda por encontrar la mejor forma de enseñar una lengua extranjera, muchos enfoques y métodos se han desarrollado. Se han realizado diferentes clasificaciones de métodos de enseñanza en un intento por imponer cierto orden, ya que se trata de un campo de conocimiento muy diverso y complejo.

Para ello, se considera fundamental resaltar la distinción entre *language structure & language use* (Biber, Conrad & Reppen, 1998):

- Estructura de la lengua (forma). En este apartado se incluyen los métodos que se centran en la docencia de reglas y categorías, dando una mayor importancia a la precisión en la traducción escrita y la comprensión de la literatura existente en esa lengua.
- Uso de la lengua (función). Por el contrario, bajo este epígrafe se enmarcan métodos que resaltan la importancia de la docencia de la participación activa en contextos lingüísticos lo más natural y realistas posibles, enfatizando el éxito comunicativo.

Muchos enfoques se basan en una u otra dirección, aunque existen también enfoques que buscan aunar ambas ideas.

A continuación, se detallan las características de algunos de los principales métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras con el fin de obtener una visión general de las diversas modalidades que se han desarrollado en este campo,

basados para ello en autores como Crystal (2003), Marton (1988), Larsen-Freeman (1986) y Brumfit (1984).

a. Gramática-Traducción

Anteriormente, este método era conocido como el Método Clásico, puesto que proviene del enfoque tradicional empleado en la docencia de las lenguas clásicas, latín y griego.

Comienza a finales del siglo XVIII en centros de educación secundaria en Prusia, aunque su punto máximo de influencia se encuentra en el siglo XIX.

Este método se desarrolla con el fin de facilitar al alumnado la adquisición de una capacidad de lectura de lenguas extranjeras mediante el estudio de la gramática de dicha lengua y aplicando este conocimiento en la interpretación de textos con ayuda del diccionario.

Los principios en los que se basa este método son:

- el objetivo del aprendizaje de la lengua extranjera es ser capaz de leer su literatura y poder traducir.
- La capacidad de comunicación en la lengua extranjera no es un fin en si mismo.
- El profesor es la máxima autoridad en el aula.
- El aprendizaje se produce mediante la identificación de aspectos similares entre la lengua extranjera y la nativa.
- Se emplea como técnica pedagógica la aplicación deductiva de las reglas gramaticales. Los estudiantes deben aprenderlas.
- El aprendizaje de una lengua es un apropiado ejercicio mental y ayuda a los alumnos a crecer intelectualmente.

Las principales ventajas de este método residen en la capacidad para abarcar a un gran número de estudiantes al mismo tiempo pero obviamente, los principales inconvenientes se encuentran en los objetivos del aprendizaje: exclusivamente lectura, escritura y traducción. Se centra en aprender la lengua y no en aprender cómo usar la lengua.

Aunque dominó durante mucho tiempo el trabajo en la enseñanza de las lenguas modernas, actualmente se le considera poco apropiado puesto que no reúne los intereses y necesidades de los estudiantes de lenguas de nuestra época.

b. Método Natural

Este método se inició en Francia en el siglo XIX. Inicialmente, se basaba en el trabajo de grandes filósofos, tales como Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Jan Amos Komensky “Comenius” (1592-1670) y Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827); aunque fue desarrollado principalmente por Lambert Sauveur (1826-1907) y Francis Gouin (1831-1896), entre otros.

Como el nombre indica, este método se consideraba el camino natural para aprender una lengua, es decir, método muy libre con poco control sobre la lengua. Era un método excelente para jóvenes estudiantes porque era muy participativo, no se enseñaba gramática y no se utilizaba ni la traducción ni libros de texto y, la escritura se dejaba para estudiantes avanzados.

c. Método Directo

El método Directo o *The Direct Method* fue desarrollado principalmente por Harold Palmer (1877-1949) y Otto Jespersen (1860-1943) a finales del siglo XIX; tal como se ha indicado anteriormente.

Se basaba en la idea de que la mejor forma de enseñar una lengua era a través de su activo uso en el aula.

No se empleaba la traducción porque los alumnos debían inducir las normas gramaticales a través del uso de la lengua.

Se centraba en el uso de la lengua oral, aunque se practicaba la lectura y escritura después del discurso.

El lenguaje se controlaba más que en el Método Natural; se enmarcaba el tema del discurso, se seleccionaban los materiales a emplear e incluso se adaptaban.

Las principales ventajas de este método se encuentran en la intensa inmersión en la segunda lengua a la que se someten los alumnos y el uso efectivo de la lengua como objetivo principal.

Por el contrario, con este método es difícil generar situaciones naturales de aprendizaje en el contexto artificial de la clase así como facilitar a cada alumno con la cantidad necesaria de práctica.

Aunque se trata de un método que actualmente sigue considerándose atractivo, con diferentes variantes empleadas en la actualidad (por ejemplo: permitiendo cierto uso de la lengua nativa para explicaciones de aspectos conflictivos de la lengua), no es un enfoque fácil para ser utilizado en la escuela.

d. Enfoque Oral

Este enfoque es bastante similar al método Directo, puesto que ambos ponen el énfasis en la lengua oral. En cualquier caso, el Enfoque Oral se trata de un método con una visión mucho más sistemática de la lengua, con un intento de analizar la lengua inglesa y clasificar las principales estructuras gramaticales en patrones de oraciones.

Estas estructuras se trataban de enmarcar dentro de un contexto con el fin de ayudar a los alumnos a conocerlas, entenderlas y memorizarlas. La mayor relevancia de este método fue la elaboración de patrones para la práctica y estudio de los alumnos.

e. The Audiolingual Method

Como se ha indicado anteriormente, este método se desarrolló con fines militares en Estados Unidos de América durante la Segunda Guerra Mundial, entre 1950 y 1965 aproximadamente.

Se basaba en el enfoque conductista sobre el aprendizaje. La lengua se dividía o desglosaba en estructuras gramaticales que los alumnos practicaban mediante ejercicios repetitivos dedicados a formar oraciones correctas.

Destaca la importancia otorgadas a las destrezas de escuchar y hablar en la lengua extranjera.

Los aspectos más negativos del método eran la repetición mecánica de ejercicios muy artificiales que conducía a un dominio de los patrones de oraciones y no a un uso comunicativo real de la lengua; por ello, despertaba poco interés en los alumnos y no se tenían en cuenta las necesidades y características de los

estudiantes. Éste último aspecto fue determinante para considerar no adecuado a este método y que se convirtiera en un enfoque poco popular para la docencia de lenguas extranjeras.

Enfoques Humanistas

A partir de 1960, se desarrollaron diferentes enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras con la intención de proponer una alternativa a los métodos existentes más tradicionales.

La razón era que los estudiantes no podían aprender una lengua mediante la repetición de lo que escuchaban a su alrededor.

Los principios básicos de estos enfoques, denominados humanistas por centrarse en el alumno, en el ser humano, eran:

- los hablantes forman reglas que les permiten comprender y crear nuevas estructuras o producciones.
- Los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje.
- Los errores son inevitables y son considerados parte del proceso de aprendizaje, es decir, los alumnos están comprobando sus hipótesis.
- El progreso del aprendizaje del alumno avanza progresiva y lentamente, con muchas imperfecciones al principio.
- Las 4 destrezas de la lengua (escuchar, hablar, leer y escribir) deben ser trabajadas conjuntamente desde el comienzo del aprendizaje.
- El significado de la lengua es tan importante como la forma empleada.

f. Suggestopedia

Este enfoque fue desarrollado por Georgi Lozanov (1926-2012) y consistía básicamente en considerar y estudiar la aplicación de la sugestión en la pedagogía. El objetivo era ayudar a los alumnos a eliminar el sentimiento de fracaso y por ende, a romper barreras y salvar obstáculos en el proceso del aprendizaje de una lengua.

Con la eliminación de estos apestosos negativos, se consigue un mayor y mejor uso de la capacidad mental de un ser humano, apartando las limitaciones que se creen tener y creando y desarrollando una actitud positiva hacia el aprendizaje de lenguas.

Para conseguir esto, una de las funciones primordiales del docente es aumentar la confianza de los alumnos.

El énfasis se pone en la comunicación informal, sin prestar atención a los errores gramaticales. Además, recursos como la música y el movimiento se convierten en un refuerzo lingüístico.

g. The Silent Way

Desarrollado por Caleb Gattegno (1911-1981), pedagogo egipcio reconocido por sus innovadores enfoques de aprendizaje y por su producción y creación de materiales curriculares.

Este enfoque propone una atmosfera de aprendizaje con un nivel de enseñanza al mínimo, en el cual los alumnos son animados a desarrollar sus propios caminos a la hora de usar los elementos lingüísticos introducidos; en otras palabras, se emplea el silencio como una técnica docente.

Las características más relevantes de este enfoque son:

- no se emplea la lengua nativa del alumno.
- El docente guía el aprendizaje del alumno con la mínima cantidad de lenguaje oral y como consecuencia, los alumnos lo emplean más.
- El docente generalmente sólo señala o hace gestos, no produce nada que los alumnos tengan que repetir.

h. Aprendizaje comunitario de lenguas

Charles A. Curran (1913-1978), desde un punto de visto como psicólogo, desarrolló este método basándose en principios del Enfoque del Aprendizaje Colaborativo.

Curran descubrió que los adultos frecuentemente temían enfrentarse a una situación de aprendizaje y por ello, el objetivo de su método era desarrollar fuertes

vínculos entre el profesor y los alumnos con el fin de eliminar ese sentimiento de temor.

No se preparaba material porque los alumnos hablaban de forma natural en su lengua materna y el profesor ofrecía la equivalencia en la segunda lengua, es decir, el docente facilitaba la traducción y los discentes, simplemente lo repetían.

Cada sesión era grabada y posteriormente se volvía a escuchar como base para un debate acerca de aspectos de esa misma sesión.

i. Enfoque Natural

Este método fue desarrollado en 1983 por el teórico Tracy D. Terrel junto al lingüista Stephen Krashen.

Se basa en el Método Natural de Sauvœur y Gouin, enfatizando el rol de la adquisición natural del lenguaje y destacando las similitudes entre la primera y la segunda lengua. Emplea una metodología basada en la comprensión del lenguaje por parte del alumno a través de la exposición a dicha lengua.

Los principios en los que se apoya este enfoque son:

- mayor importancia de los factores emocionales del aprendizaje, eliminando las barreras creadas.
- Se valora más el dominio del vocabulario que el de las reglas gramaticales.
- No existe la corrección formal.
- El objetivo es ayudar a los alumnos a desarrollar una habilidad de comprensión del contenido básico de un acto comunicativo en entornos informales.
- Los estudiantes pueden emplear su lengua nativa mientras desarrollan la comprensión en la segunda lengua.

j. Lenguaje desde dentro

Beverly Galyean publicó en 1976 un manual sobre este método, explicando las estrategias docentes para conseguir el desarrollo personal de los alumnos y crear un clima de reflexión en las clases de lengua extranjera.

Este método prepara a los alumnos para desarrollar una visión más introspectiva acerca de sus propias necesidades, características, intereses, las actividades a realizar y para discutir estas impresiones con el resto de la clase.

Es por esto que, todo el material utilizado en el aula proviene del alumnado, implicándoles más en el proceso de aprendizaje y generando una relación más estrecha entre los miembros de la clase.

k. Delayed Oral Practice

Valerian A. Postovsky (1918-1977) publicó un artículo en 1974 acerca de los efectos del retraso en la práctica oral al comienzo del proceso de aprendizaje de la segunda lengua. Defiende que la fase inicial del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera debe basarse en una intensa práctica oral.

A partir del artículo se desarrolló el enfoque, también conocido como el Enfoque Comprensivo, basándose principalmente en el principio de que es más fácil para los alumnos desarrollar una competencia en reconocer lenguaje que en producirlo, independiente del medio oral o escrito.

l. Total Physical Response

El profesor de Psicología James Asher de la Universidad de San José (Estados Unidos de América), desarrolló este método de enseñanza de una segunda lengua que se basa en la unión entre la lengua y el movimiento físico. El docente proporciona instrucciones que los alumnos deben responder con movimientos de su cuerpo. Es por esto que el nombre del método viene de la importancia de las acciones que los alumnos deben realizar.

Este método se enmarca dentro del Enfoque Comprensivo también puesto que resalta la importancia de la comprensión de la lengua, oral en este caso.

Se centra en la comprensión oral durante las fases iniciales de instrucción en segunda lengua, siguiendo el camino del proceso de adquisición natural de la lengua materna por parte de los niños. Los bebés pasan un tiempo escuchando antes de poder producir una palabra en esa lengua, es decir, necesitan un tiempo para comprender y entender los sonidos que escuchan a su alrededor.

Muchas técnicas de este método se emplean actualmente como parte de las rutinas diarias de actividades en las clases de lengua extranjera.

Es un método muy útil para trabajar con niños, especialmente en educación primaria y educación infantil, porque este tipo de alumnado entiende mucho más de lo que es capaz de expresar y este método se centra en esta cualidad.

Los alumnos escuchan las instrucciones por parte del profesor y ellos deben realizar las acciones correspondientes. Las instrucciones pueden ir desde acciones simples, por ejemplo *Touch your nose*, hasta otras más complejas, *Go to the blackboard and write your name on it*.

El docente introduce palabras nuevas a través de las instrucciones y utiliza diferentes técnicas para explicar las acciones a realizar, entre ellas el mimo.

Las instrucciones se repiten varias veces, hasta que los alumnos han comprendido el contenido de las mismas perfectamente.

Se comienza con instrucciones simples, complicándolas progresivamente. Con este método, no es necesario explicar o adelantar contenidos, únicamente se enseña a los acciones a realizar con gestos y otro tipo de técnicas.

Se puede trabajar con todo el grupo-clase o de forma individual.

m. Enfoque Comunicativo

Con la revolución de los años 70 en contra de los métodos de enseñanza de lenguas que se basaban en la enseñanza de aspectos gramaticales, se comenzó a considerar más importantes los métodos que se centraban en el modo de usar la lengua en situaciones cotidianas.

El Consejo de Europa se interesó enormemente por la enseñanza de lenguas, especialmente en la enseñanza de adultos.

Con el objetivo de acercar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera al procedimiento natural de adquisición de la lengua materna, se inicia en edades tempranas en el conocimiento de la segunda lengua porque, como se ha comentado anteriormente, se trata del período más óptimo para realizarlo satisfactoriamente. Con esto, se desarrolla una actitud positiva hacia la lengua y su cultura así como los mecanismos de construcción de lenguaje. Es decir, se trabajan mecanismos de adquisición y de aprendizaje de la lengua extranjera.

Con el fin de conseguirlo, se valora enormemente el uso de situaciones comunicativas como medio para trabajar y desarrollar estos mecanismos de forma inmejorable. Estas situaciones comunicativas comprender las actividades lúdicas y motivadoras en las que se usa la lengua con fines comunicativos concretos, tales como describir, preguntar, informar, etc.

El objetivo es desarrollar la capacidad en el alumno de comunicarse en diferentes situaciones “reales” en el aula. Base para el método denominado Enfoque Comunicativo.

El Enfoque Comunicativo o *The Communicative Approach* se basa en los estudios de importantes lingüistas y expertos, tales como Dell Hymes (1927-2009), Michael Halliday (1925-) o John Sinclair (1933-2007).

Siguiendo el trabajo de Michael Halliday en la década de los setenta, acerca de la organización interna del lenguaje, que él considera no arbitraria y sí producto de la evolución de las funciones de la lengua con el fin de adaptarse a las necesidades de la sociedad y ser útil; se llega a la conclusión de que la única forma de ser capaces de comprender una lengua como sistema es estudiarla en relación a su uso.

Entonces, el estudio de una lengua implica dos nuevos conceptos, funciones y nociones.

Las funciones comunicativas de la lengua se refieren al objetivo por el cual se emplea una producción lingüística, pudiendo ser preguntar o transmitir información, describir, expresar ideas, gustos, opiniones, etc.

El uso funcional de una lengua no puede ser determinado por el simple estudio de la estructura gramatical de oraciones.

Las nociones son las unidades de significado que se pueden expresar a través de sustantivos, pronombres, adjetivos, verbos, preposiciones, conjunciones o adverbios. Este tipo de palabras pueden expresar tiempo, cantidad, duración, localización; entre otros.

Dentro de este enfoque, los planes de estudios se estructuran en términos de funciones y nociones.

El profesor de la Universidad de Lancaster, Keith Johnson, estableció en 1982 cinco principios fundamentales para el diseño de un Plan de Estudios Comunicativo:

1. *The information transfer principle*: en relación a la habilidad para comprender y transmitir información. Los alumnos debían extraer cierta información de un texto oral o escrito y transmitirla a otros compañeros, sin prestar atención a la gramática.
2. *The information gap principle*: un alumno conocía una información que otro alumno desconocía. Gracias a la intercomunicación entre ambos, al final de la conversación, los dos estudiantes debían poseer la misma información.
3. *The jigsaw principle*: varios alumnos reciben cada uno diferente información y deben organizarlo de tal forma que al final de la actividad puedan reconstruir la información completa.
4. *The task dependency principle*: es fundamental establecer los objetivos de la actividad, sesión o programa de una forma clara y precisa. Sin unos objetivos claros, los alumnos presentan más dificultades para obtener buenos resultados.
5. *The correction for content principle*: a cierto nivel, las producciones lingüísticas del alumno deben ser valoradas en función de su eficacia comunicativa dentro de una actividad concreta. De esta forma, se valora la importancia de conseguir un equilibrio entre la corrección y la fluidez en el uso de una lengua.

A continuación, se explicitan las principales ideas de este enfoque.

- El objetivo del Enfoque Comunicativo es facilitar al alumnado la adquisición de la competencia comunicativa en dicha lengua, es decir, ser capaz de emplear de forma correcta la lengua en los diferentes entornos sociales. Es por esto, que el alumnado necesita obtener conocimiento de las formas, funciones y significados de la lengua en diferentes situaciones con el fin de transmitir el significado adecuadamente.
-

- El rol del docente es facilitar el aprendizaje de los alumnos, proporcionando diferentes situaciones al alumno que fomenta el uso de la lengua, es decir, situaciones comunicativas.
 - Los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje puesto que son comunicadores y deben usar la lengua para comunicarse y aprender.
 - El uso de la lengua por parte de los alumnos se produce mediante actividades comunicativas: juegos, *role-play* (cambio de roles), tareas de resolución de problemas, etc.
 - Se considera la comunicación como un acto útil, provechoso. Los estudiantes interactúan unos con otros, en parejas, pequeños grupos o toda la clase.
 - Se resalta la importancia del uso de materiales auténticos.
 - Con este enfoque, los alumnos sienten que están aprendiendo la lengua de una forma útil puesto que pueden emplearla en clase y fuera del colegio. Además, los docentes les proporcionan oportunidades para expresarse y para compartir sus ideas u opiniones. Esto ayuda a los alumnos a integrar la lengua extranjera con su propia personalidad y por ende, a sentirse más seguros con la lengua a nivel emocional; tal y como indica William Littlewood (1981:94).
 - Se trabajan las 5 destrezas (*listening, speaking, reading, writing & oral interaction*) de la lengua desde el principio.
 - La lengua estudiada no es un objeto de estudio, sino que se le considera como un medio de comunicación en diferentes situaciones. Se estudia como usar la lengua.
 - El docente debe evaluar tanto la precisión en el uso de la lengua por parte del alumno como la fluidez. Conocer perfectamente las estructuras y el vocabulario no asegura ser capaz de comunicar de una manera eficaz.
 - Al igual que en algunos otros enfoques y métodos, los errores se toleran porque los alumnos pueden tener un bajo conocimiento
-

lingüístico y aún así, ser buenos comunicadores. Se recomienda altamente la corrección indirecta de los fallos.

Las principales ventajas de este enfoque a resaltar pueden ser la gran cantidad de situaciones propicias para un uso natural de la lengua, adaptado a todos los niveles lingüísticos. Como consecuencia de esto, los alumnos reciben mucha exposición a un discurso espontáneo en esa lengua. Además, el principal objetivo del docente es fomentar la comunicación entre los alumnos a través de actividades motivadoras.

Muchas de las propias ventajas del Enfoque Comunicativo, llevan ligadas desventajas directas:

- la alta exposición a la comunicación implica mucho ensayo-error, mucha práctica, mucho riesgo en el uso del lenguaje lo que puede conducir a un estudiante poco cuidadoso a la hora de emplear la lengua a cometer numerosos fallos.
- Este método requiere grupos pequeños para que el profesor sea capaz de controlar lo que está haciendo cada alumno o cada grupo y poder así proporcionar el *feedback* necesario.
- En el caso de alumnos de mayor edad (adolescentes o adultos) se presenta la dificultad extra de la reticencia a usar la lengua en una forma tan lúdica.
- Existe la posibilidad de desarrollar una habilidad oral muy fluida pero poco precisa; lo cual no es recomendable.

Christopher Brumfit (1984) no recomienda una enseñanza puramente comunicativa, prefiere un equilibrio entre actividades centradas en la fluidez y tareas diseñadas para desarrollar el uso preciso de la lengua.

El enfoque comunicativo presenta como objetivo principal la adquisición por parte del alumno de la denominada **competencia comunicativa**. Aunque partiendo de la expresión se puede hacer una idea bastante clara del significado, en la siguiente sección se va a tratar en profundidad con el fin de conocer la evolución de esta idea y su significado actual.

Competencia Comunicativa

El término fue usado por primera vez en 1967 por el socio-lingüista Dell Hymes, partiendo de la idea de que el término competencia de Chomsky era muy limitado. Chomsky sugería que un hablante nativo tenía en su cerebro un conjunto de normas gramaticales que las empleaba para formar oraciones. Con el conocimiento de la regla, se selecciona el vocabulario necesario para expresar la información deseada. Chomsky llamó a este conocimiento gramatical competencia y la creación de esas oraciones partiendo de las reglas gramaticales ejecución o *performance*.

Dell Hymes consideraba que este término no reflejaba de una forma adecuada las reglas sociales y funcionales del lenguaje. Mantenía que el conocimiento de normas gramaticales no era suficiente para un hablante nativo si no conocía como usar esas oraciones.

La teoría de Hymes define lo que un hablante necesita conocer para ser un comunicador eficiente en una comunidad lingüística. Distingue 4 aspectos fundamentales en su competencia:

- potencial del sistema que posee el hablante para crear lenguaje.
- Posibilidad y hasta que grado una producción lingüística es posible y real en el lenguaje.
- Conocer que tipo de lenguaje es apropiado en cada situación y contexto. El lenguaje elegido depende de diferentes variables, por ejemplo, los participantes, el objetivo de la comunicación, el canal, el tema o el lugar.
- Conocer el tipo de construcción o producción lingüística más empleada para que sea más fácil su comprensión.

El modelo de Hymes otorgaba mucha importancia a la comunicación, y se centraba en la creación de actividades que propusieran a los estudiantes oportunidades de comunicarse en situaciones reales.

Otros expertos en la materia ya mencionados previamente, como Michael Canale y Merrill Swain, desarrollaron modelos de competencia comunicativa en relación directa con hablantes de una segunda lengua.

El modelo de Canale y Swain presenta 4 componentes principales:

- Competencia gramatical: representa el conocimiento de los elementos léxicos, reglas de morfología, sintaxis, semántica y fonología. Se centra en la gramática a nivel de oraciones.
- Competencia discursiva: defiende la habilidad para conectar las oraciones en discursos y formar un sentido global de todas esas producciones. La palabra discurso engloba prácticamente cualquier producción lingüística, desde conversaciones orales breves a textos escritos. Esta competencia se centra en las relaciones entre oraciones.
- Competencia sociolingüística: comprende el conocimiento de las reglas socioculturales de la lengua y del discurso. Esta competencia requiere la comprensión del contexto social en el que se usa la lengua, esto abarca a los roles de los participantes, la información que se comparte y las funciones de la comunicación.
- Competencia estratégica: contiene todas las estrategias comunicativas tanto verbales como no verbales que compensan los posibles fallos o interrupciones en la comunicación. Se encargan de mantener viva la conversación mediante el uso de estrategias tales como el parafraseo o la repetición, por ejemplo. Esta competencia representa la forma en la que manipulamos la lengua con el fin de alcanzar los objetivos del proceso comunicativo.

Las dos primeras competencias representan el uso del sistema lingüístico mientras que, las otras dos competencias defienden aspectos más funcionales de la comunicación.

Estas 4 categorías se adaptaron con objetivos educativos, por ejemplo en el sistema educativo español. El Real Decreto 1006 de 14 de junio de 1991, BOE 25 Junio, que establece las enseñanzas mínimas para educación primaria a nivel nacional, organiza la competencia comunicativa en 5 sub-competencias:

1. Competencia Gramatical: conocimiento de las reglas de morfología, sintaxis, gramaticales y fonológicas.

2. Competencia del Discurso: capacidad para usar diferentes tipos de discurso oral y escrito.
3. Competencia Sociolingüística: capacidad para usar la lengua en una situación concreta de acuerdo a lo que se considera aceptable en una comunidad lingüística.
4. Competencia Estratégica: capacidad para ajustar el discurso en medio de un acto comunicativo mediante el uso de estrategias verbales y no verbales, compensando fallos en la comunicación y mejorando el propio proceso.
5. Competencia Sociocultural: conocimiento de los aspectos culturales de los países nativos de la lengua.

Michael Halliday elaboró en los años setenta una teoría acerca de las funciones del lenguaje que complementa el modelo de Dell Hymes. Emplea el término función para referirse a la característica de finalidad de la comunicación. Describe 7 funciones básicas de la lengua que observa en el proceso de adquisición de la lengua materna en niños:

1. Función Instrumental: uso de la lengua para conseguir objetivos o que ocurra algunas acciones o eventos deseados.
2. Función Reguladora: uso de la lengua para controlar la reacción y comportamiento de otros individuos. Puede ser similar a la anterior en algunas ocasiones, pero esta segunda función se refiere más a mantener el control sobre otros.
3. Función Representativa: uso de la lengua para transmitir información, presentar hechos o explicar.
4. Función Interactiva: uso de la lengua para interactuar con otros.
5. Función Personal: uso de la lengua para expresar sentimientos o emociones personales.
6. Función Heurística: uso de la lengua para aprender y descubrir.
7. Función Imaginativa: uso de la lengua para crear un mundo imaginario, uso creativo de la lengua.

En una breve producción lingüística se pueden encontrar más de una de estas funciones al mismo tiempo.

Enseñanza Comunicativa de Lenguas

Este enfoque de enseñanza de lenguas unifica diferentes principios teóricos acerca de la naturaleza del lenguaje y del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Todos los métodos comunicativos de enseñanza de lenguas comparten los siguientes 4 principios: comunicación, tarea, significado y fluidez y precisión.

Según el principio de Comunicación, todas las actividades deben promover una comunicación real y favorecer así el aprendizaje del alumnado.

Los objetivos educativos deben estar enfocados a la adquisición de todos los componentes de la competencia comunicativa y no exclusivamente a aspectos gramaticales o lingüísticos.

Según el principio de Tarea, la lengua se debe emplear en el desarrollo de tareas significativas para el alumno, promoviendo su aprendizaje. Los alumnos deben usar la lengua de una forma productiva y receptiva.

Según el principio de Significado, si la lengua es significativa para el alumno, esto apoya el proceso su aprendizaje.

Los alumnos deben ser implicados en un uso auténtico y real de la lengua con objetivos significativo para ellos.

Para terminar, Fluidez y Precisión, son dos aspectos complementarios. En ocasiones, se debe otorgar más importancia a la fluidez con la idea de mantener a los alumnos motivados en el uso de la lengua.

Las actividades a realizar en el aula deber ser cuidadosamente escogidas en relación a su nivel de atracción para el alumno a la hora de usar la lengua de forma real y significativa, más que por favorecer la adquisición de elementos lingüísticos.

El objetivo principal de este tipo de enfoque, Enseñanza Comunicativa de Lenguas, y por ende, de todos los métodos englobados bajo este epígrafe es alcanzar una competencia comunicativa en la lengua y desarrollar los procedimientos necesarios para la enseñanza de las 5 destrezas lingüísticas en esa lengua: *listening, speaking, reading, writing & oral interaction*.

En cuanto a los planes de estudios, se debe indicar que existen diferentes modelos.

El Plan de Estudios de Nociones de D. Wilkins, antes mencionado, se centra en la especificación de categorías semánticas y gramaticales y las funciones comunicativas de la lengua.

El Consejo de Europa desarrolló y expandió este plan de estudios, incluyendo descripciones de los objetivos de los cursos de lenguas extranjeras para ciudadanos europeos.

Existe otro modelo basado en la realización de diferentes tareas. C.J. Brumfit en 1980, elaboró un modelo basado en la gramática, en el cual tanto las nociones como las funciones y las actividades se agrupaban en centros de interés.

En cualquier caso, ante el diseño de un plan de estudios comunicativo, K. Johnson en 1982, propone los 5 principios a valorar para su realización, ya comentados anteriormente:

1. Principio de la transferencia de información (se destaca la habilidad de los alumnos para comprender y compartir información).
2. Principio de falta de información (se debe emplear el proceso comunicativo para fines objetivos, es decir, obtener información que se necesita o falta).
3. Principio de rompecabezas (uso de la lengua con el fin de obtener y compartir información, pero desarrollando habilidades diferentes).
4. Principio de dependencia de tareas (todas las actividades realizadas en el aula deben tener unos objetivos claros).
5. Principio de la corrección de contenidos (la producción lingüística debe valorarse en relación a su eficacia comunicativa en una actividad).

En cuanto a las actividades a realizar en el aula, en este enfoque, se diseñan centradas en la realización de tareas en la lengua extranjera mediante negociaciones de significado o compartiendo información.

W. Littlewood (1981) distingue entre actividades comunicativas funcionales y actividades de interacción social.

En las actividades comunicativas funcionales, el profesor establece la situación comunicativa y los alumnos deben realizar una tarea, rellenando una información que falta o solucionando un problema. Los alumnos trabajan en busca de una solución.

Dentro de este tipo se pueden encontrar actividades de construcción de historias, intercambio de información personal entre alumnos, solucionar problemas, buscar un consenso en un tema o juegos.

Las actividades de interacción social por su parte, incluyen sesiones de conversaron o debate, diálogos, *role-playing*, simulaciones e improvisaciones.

Jeremy Harmer (1998) indica que las actividades comunicativas comparten las siguientes características: un deseo de comunicar, un objetivo comunicativo y un uso variado de la lengua.

Dentro de la enseñanza comunicativa de lenguas, el docente tiene un rol principal de facilitador del proceso comunicativo entre los alumnos y entre los alumnos y las actividades a realizar.

Además, organiza los recursos y controla el aula, siendo un guía en las actividades. Supervisa el progreso de cada alumno en el proceso de aprendizaje, introduciendo los nuevos contenidos, evaluando a los alumnos y ofreciendo corrección y retroalimentación.

Obviamente, aparte de estos roles y funciones, el docente debe ser un gran comunicador para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los alumnos necesitan una atmósfera de trabajo segura, cómoda y agradable para el desarrollo de las habilidades comunicativas, puesto que necesitan sentirse motivados y disponer de oportunidades para expresar sus ideas o sentimientos y relacionarse con el resto de compañeros.

La selección de materiales gira entorno a su capacidad para la promoción de un uso comunicativo de la lengua.

Principalmente, existen 3 tipos de materiales empleados dentro de este enfoque y en sus relacionados métodos de enseñanza: textos de análisis, tareas para realizar y situaciones/objetos reales (*realia*).

Los materiales basados en textos son materiales consistentes en un texto acerca de un tema que se analiza para comprender el mensaje, para ampliar conocimientos acerca de ese tema, para practicar descripciones, preguntas de comprensión, entre otros ejercicios.

Los materiales basados en tareas son libros de actividades, cuadernos, fichas y materiales para el trabajo en parejas.

Los materiales denominados *realia* son elementos provenientes del mundo real: revistas, señales, anuncios, periódicos, mapas, fotos, gráficos, etc.

Mary Finnocchiaro y Christopher Brumfit en 1983, detallaron un esquema tipo de una sesión de docencia en un método comunicativo:

- Rutinas.
- *Warm-up activity*.
- Presentación de un dialogo breve.
- Practica oral de cada parte del diálogo.
- Preguntas y respuestas acerca del diálogo.
- Descubrimiento de las posibles reglas a partir del diálogo.
- Producción oral del alumno, partiendo con la ayuda del docente y acabando de forma más libre.
- Preparación y explicación de la tarea escrita.
- Evaluación del aprendizaje.

n. Síntesis y Conclusiones

A continuación, se incluye una tabla comparativa con las principales características de los métodos presentados para la enseñanza de lenguas extranjeras a lo largo de las últimas décadas.

Tabla 3:

Síntesis de las características principales de los métodos de enseñanza de lengua extranjera mencionados.

| <u>MÉTODO</u> | <u>CARACTERÍSTICAS</u> |
|----------------------|--|
| Gramática-Traducción | <ul style="list-style-type: none"> • Centrado en la gramática. • Objetivo: la lectura en lengua extranjera. • Aprendizaje de listas de vocabulario. • Traducción de oraciones. • Sin práctica oral, sólo se trabaja a nivel escrito. Muy teórico. |
| Método Natural | <ul style="list-style-type: none"> • Muy interactivo. • No se trabaja la gramática. • No se traduce. • No se emplean libros de texto. |
| Directo | <ul style="list-style-type: none"> • Uso exclusivo de la lengua extranjera en el aula. • Prohibido el uso de la lengua materna. • Mucha práctica oral. • No se traduce. • No se enseña gramática, se deben inducir las reglas gramaticales. |
| Enfoque Oral | <ul style="list-style-type: none"> • Centrado en la lengua oral. • Se trabajan patrones gramaticales. • Repetición de ejercicios. • Muy contextualizado el aprendizaje. |
| The Army Method | <ul style="list-style-type: none"> • Uso exclusivo de la lengua extranjera en el aula. • Mucha práctica oral. • Repetición de ejercicios constante. |

Fuente: Elaboración propia a partir de la información recopilada.

Tabla 3.1.

Continuación Tabla 3 (Síntesis de las características principales de los métodos de enseñanza de lengua extranjera mencionados).

| <u>MÉTODO</u> | <u>CARACTERÍSTICAS</u> |
|-------------------------|--|
| Audiolingual | <ul style="list-style-type: none"> • Sigue un orden muy definido: escuchar, hablar, leer y finalmente escribir. • No se traduce. • Vocabulario muy controlado. • Muchos ejercicios para trabajar la gramática. • Muy artificial. |
| Audiovisual | <ul style="list-style-type: none"> • Uso exclusivo de la lengua extranjera. • No se traduce. • Memorización de textos y estructuras. • Se trabaja con textos muy contextualizados. |
| Suggestopedia | <ul style="list-style-type: none"> • Busca evitar y eliminar barreras psicológicas para el aprendizaje de lenguas. • La seguridad en sí mismos y la confianza del alumno es fundamental para avanzar. • La gramática no es relevante. • Uso informal de la lengua. |
| The Silent Way | <ul style="list-style-type: none"> • El docente guía el aprendizaje con una muy baja cantidad de output para el alumno. • Se busca el mayor uso de la lengua extranjera posible por parte del alumno. • Uso exclusivo de la lengua extranjera. |
| Aprendizaje Comunitario | <ul style="list-style-type: none"> • Crear nexos de unión entre el grupo-clase y el docente. • Sentimiento de comunidad unida. • Sin material preparado, de forma espontánea y natural. • El profesor traduce y los alumnos repiten. |

Fuente: Elaboración propia a partir de la información recopilada.

Tabla 3.2.

Continuación Tabla 3 (Síntesis de las características principales de los métodos de enseñanza de lengua extranjera mencionados).

| <u>MÉTODO</u> | <u>CARACTERÍSTICAS</u> |
|-------------------------|--|
| Enfoque Natural | <ul style="list-style-type: none"> • Forma natural de aprender una lengua. • Sin correcciones por parte del docente. • Se puede usar la lengua materna hasta que se pueda hacer uso de la lengua extranjera. |
| Lenguaje desde dentro | <ul style="list-style-type: none"> • Sin material preparado. • El aprendizaje se centra en los intereses del alumnado. • Los alumnos hablan de sí mismos. |
| Delayed Oral Practice | <ul style="list-style-type: none"> • Mucha práctica oral. • Centrado en las habilidades receptivas: leer y escuchar. |
| Total Physical Response | <ul style="list-style-type: none"> • Centrado en la comprensión auditiva. • Énfasis en los movimientos del alumno siguiendo instrucciones del docente. |
| Enfoque Comunicativo | <ul style="list-style-type: none"> • Enfoque más global. • La competencia comunicativa es el objetivo primordial. • Centrado en la comunicación efectiva y en la semántica. • Mucha exposición a la lengua extranjera. • Las actividades son más motivadoras para el alumno. • Alta tolerancia a los errores. |
| CLIL | <ul style="list-style-type: none"> • Integra contenidos y lengua extranjera en el proceso de enseñanza-aprendizaje. • La lengua extranjera es objeto de estudio y vehículo de instrucción. Se enseña la lengua y en la lengua extranjera. • Alta exposición a la lengua extranjera. • Uso de la lengua con objetivos reales. Alta motivación para el alumno. |

Fuente: Elaboración propia a partir de la información recopilada.

No existe una teoría simple que explique el aprendizaje exitoso de una lengua extranjera debido a la diversidad de comportamientos en el proceso de enseñanza –aprendizaje de una lengua extranjera. Es difícil explicar por qué unos alumnos tienen éxito en su tarea mientras que otros no. De todas formas, algunos aspectos son necesarios mencionar y considerar (Siguán & Mackey, 1987):

- Es difícil definir una aptitud específica para el aprendizaje de una lengua extranjera. Eso sí, una actitud positiva y motivación hacia el proceso de aprendizaje es necesario, al igual que una buena memoria y una fina habilidad para encontrar patrones lingüísticos o detectar diferencias fonéticas facilita el progreso.
 - Una exposición a la lengua extranjera constante y regular es necesaria y fundamental. Gracias al *input* recibido periódicamente se consigue progresar en el aprendizaje de una lengua.
 - Al igual que el aspecto anterior, es recomendable la mayor exposición posible a profesores nativos y trabajar con materiales auténticos. Es por esto, la conveniencia de actividades tales como estancias con formato educativo en el extranjero, cursos de inmersión lingüística y *pen friends* (intercambiar correos con un hablante nativo), entre otras.
 - Los objetivos educativos deben ser elegidos cuidadosamente y adaptados a las características, intereses y demandas del alumnado para que permitan un progreso realístico de todas las individualidades del grupo-clase, en otras palabras, que permita avanzar a todos y cada uno de los alumnos de un aula, no importa su nivel lingüístico de partida.
 - Siguiendo la misma línea que el factor anterior, la metodología empleada en el aula debe ser flexible para cubrir las necesidades individuales del alumnado y obtener el máximo rendimiento del diseño de la sesión y de los recursos disponibles.
 - Es muy recomendable facilitar al alumnado oportunidades de trabajo en parejas, en grupo e individualmente, porque los denominados agrupamientos flexibles promueven la interacción entre los alumnos,
-

creando una atmósfera de trabajo cómoda y segura para ellos, lo cual es un entorno perfecto para usar la lengua extranjera.

- Como se indica en otras partes de este estudio, la motivación es un aspecto fundamental en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. La motivación implica interés, trabajo personal, esfuerzo, ilusión, etc.
- Finalmente, el papel del docente es primordial y por ello, deben estar completamente actualizados a nivel metodológico y lingüístico (dominio de la lengua extranjera impartida a todos los niveles).

La principal función de los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es dotar a los alumnos de una nueva herramienta con la que comunicarse y experimentar nuevas áreas de la vida.

Como Waldemar Marton (1988:15) apunta en su libro acerca de los métodos de enseñanza de la lengua inglesa, la metodología debe ser extremadamente eficaz para poder superar obstáculos tales como las limitaciones del alumnado en tiempo disponible, energía y recursos económicos.

Una de las consecuencias directas de esta idea es emplear de una forma adecuada el tiempo de clase con el fin de conseguir el mayor progreso posible del alumnado.

La actitud del docente debe ser flexible, ya que existen diferentes caminos o métodos para alcanzar el objetivo final de una adecuada competencia lingüística en la lengua extranjera. Para ello, los docentes deben conocer las variedades de métodos de enseñanza de una lengua extranjera existentes con el fin de poder utilizar el más adecuado a las características y necesidades del alumnado y a los objetivos educativos, es decir, se debe emplear un enfoque ecléctico, con aspectos de diferentes métodos.

3.5.Situación actual en la enseñanza de las lenguas extranjeras

En esta sección se recogen, de forma resumida y breve, las principales acciones comunes que se han llevado a cabo en relación a la enseñanza de lenguas extranjeras en los diferentes países miembros de la Unión Europea y la situación actual de esta materia en dichos países.

3.5.1. Marco europeo en materia de educación lingüística

Existe una serie de documentos a nivel europeo que orientan la enseñanza de lenguas extranjeras en los países europeos. A continuación, se detallan dichos documentos en orden cronológico y con una breve explicación de cada uno de ellos.

En 1957, se desarrollan los primeros programas de cooperación europea con el fin de fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras y facilitar así, la movilidad de las personas y de la información por Europa. Estos programas son elaborados por la División de Políticas Lingüísticas de Estrasburgo (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2005).

En la década de los 70, se desarrollan una serie de principios básicos sobre políticas lingüísticas educativas. Estos principios consideran adecuado que toda la población europea pueda acceder a este tipo de formación durante toda su vida, destacando la figura del estudiante y persiguiendo el objetivo de la comunicación intercultural.

El Centro Europeo de las Lenguas Vivas participa en la creación de programas de cooperación europea desde 1994 y apoya a los Estados miembros en el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes, en la creación de proyectos de innovación en la enseñanza de lenguas extranjeras y en la necesidad de elaborar programas de formación del profesorado.

En 1995, el Libro Blanco de la Comisión Europea sobre la Educación y Formación establece la necesidad de aprender otras lenguas y conocer sus culturas y propone la enseñanza de dos lenguas extranjeras comunitarias mediante técnicas innovadoras.

A través de todos estos programas y acciones, se ha elaborado una serie de documentos que se han publicado como Resoluciones del Consejo de Europa y Recomendaciones del Comité de Ministros (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2005). Estas publicaciones gestionan diferentes ámbitos, como por ejemplo, los proyectos de enseñanza de lenguas extranjeras en Europa, las reformas de los currículos, los métodos de enseñanza y la evaluación de la enseñanza de lenguas extranjeras o el valor otorgado a la enseñanza de lenguas en Europa, entre otros.

El año 2001 se declara Año Europeo de las Lenguas por parte del Parlamento Europeo y el Consejo de Europa. Se persigue mejorar el aprendizaje de lenguas en Europa mediante la sensibilización de la población acerca de la diversidad lingüística existente en esta región y su importancia por cuestiones culturales y lingüísticas.

En ese mismo año, la Comisión Europea elabora, a través de un equipo de expertos, el citado en numerosas ocasiones a lo largo del presente documento Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Se trata de un instrumento no normativo que describe las competencias comunicativas que deben adquirir los estudiantes de lenguas a nivel europeo y generar así una serie de criterios comunes en la elaboración de los programas y sus currículos, así como en materiales y sistemas de evaluación. También se crea el Portfolio Europeo de las Lenguas que busca la promoción del plurilingüismo con una mayor motivación y más apoyo. Se trata de un documento en el cual, el estudiante pueden señalar sus conocimientos lingüísticos y sus experiencias (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2005).

En 2003, se publica la Guía para la elaboración de las políticas lingüísticas educativas en Europa por parte de la División de Políticas Lingüísticas, con el fin de colaborar en el desarrollo de este tipo de políticas en cada país miembro en línea con las recomendaciones europeas.

En el Foro de Estrasburgo de 2005 sobre Educación, se establece la necesidad de fomentar el desarrollo de programas y actividades de educación lingüística con el fin de conseguir el plurilingüismo de los ciudadanos europeos, apoyar y defender la diversidad lingüística así como la cohesión social.

3.5.2. Estado de la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa

En la sección 3.2., correspondiente a la Introducción de la lengua inglesa en sistemas educativos a nivel nacional e internacional, se concreta como ha sido la evolución de dicha lengua en su introducción a los sistemas educativos de los diferentes países. En la presente sección, se indica brevemente la situación actual

de la enseñanza de lenguas extranjeras en general en Europa, con una pequeña mención a la evolución sufrida.

Las primeras experiencias en materia de enseñanza de lenguas extranjeras en Europa se producen en Luxemburgo (1912) y Bélgica (1940) con la introducción de la enseñanza del francés y el alemán (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2005).

Posteriormente, los países nórdicos introdujeron la obligatoriedad de la enseñanza de lenguas extranjeras en sus sistemas educativos en la etapa de educación primaria. Entre ellos: Dinamarca (1958), Suecia (1962), Noruega (1969), Finlandia (1970) e Islandia (1973).

Como se ha comentado anteriormente en este documento, la lengua inglesa tenía poca presencia en los sistemas educativos como lengua extranjera hasta mediados del siglo XX. Por eso, muchos países de Europa Central y Oriental se centraban en la enseñanza de lenguas occidentales como el alemán o el francés principalmente. Desde 1950, el ruso se convirtió en la primera lengua extranjera mayoritaria en esta zona hasta prácticamente la década de los 90.

En el resto de Europa, en los países occidentales hasta los años 80, no existían planes de estudios relativos a la enseñanza de lenguas extranjeras para toda la educación primaria. Algunos casos son Austria (1983), Países Bajos (1985), Portugal (1989), España (1990), Grecia (1992), Italia (1992), Francia (1992) o Escocia (1993). En estos momentos, el inglés se ha convertido ya en la primera lengua extranjera utilizada en la mayoría de los sistemas educativos de estos países. Existen casos especiales como Alemania que ofertaba este tipo de enseñanza fuera de los contenidos mínimos o Inglaterra, que dejaba dichas competencias en manos de cada escuela, ya que gozan de autonomía curricular.

Actualmente, la enseñanza de una segunda lengua extranjera es opcional en casi todos los países de la Unión Europea a partir de los 12 años.

Otro fenómeno que ocurre actualmente es el renacer de la enseñanza de lenguas autóctonas que se da en países como por ejemplo Escocia, República de Irlanda y en regiones dentro de países como ocurre con el euskera, catalán y galego, entre otras.

Capítulo 4

4. Programas Bilingües. Bilingüismo y enseñanza bilingüe

En el ámbito europeo se están desarrollando programas de enseñanza bilingüe gracias en parte a la necesidad creada para el conocimiento de las lenguas propias de los países miembros de la Unión Europea. En las últimas décadas, han aparecido numerosos proyectos de enseñanza bilingüe en diferentes países europeos con el fin de mejorar el conocimiento de una o más lenguas extranjeras (Fernández, Pena, García & Halbach, 2005). Por el contrario, como se menciona en otras secciones, en España es un fenómeno más reciente. Todo esto confirma el reconocimiento del aprendizaje de lenguas extranjeras como una prioridad.

Además, el Consejo Europeo ha hecho una fuerte apuesta por el aprendizaje de las lenguas, valorando no sólo su utilidad como forma o medio de comunicación entre pueblos, personas, gobiernos, instituciones, empresas y otras organizaciones, si no que favorecen la búsqueda de oportunidades laborales y de formación de los ciudadanos.

Literalmente, una de las Conclusiones del Consejo, de 19 de mayo de 2006, sobre el indicador europeo de competencia lingüística fue: *los idiomas extranjeros además de ayudar a fomentar el entendimiento mutuo entre los pueblos, son requisitos indispensables para la movilidad de trabajadores y contribuyen a la competitividad de la economía de la Unión Europea.*

Desde el Consejo de Educación, Juventud y Cultura de la Unión Europea, Bruselas 2008, se detallaron las ventajas de desarrollar una estrategia europea común a favor del multilingüismo. Entre otras:

- La diversidad lingüística y cultural es un patrimonio común y una riqueza para Europa.
 - El multilingüismo es un tema de gran relevancia que abarca aspectos sociales, culturales y económicos.
 - La difusión de las lenguas menos extendidas enriquece el multilingüismo.
 - Favorece la diversidad cultural en el ámbito de Europa y con las demás regiones del mundo.
-

- El multilingüismo contribuye al desarrollo de la creatividad favoreciendo el acceso a otras formas de pensar, de interpretar el mundo y de expresar la imaginación.

Salvo algunas excepciones, se han producidos notables avances en enseñanza bilingüe en los diferentes países de la Unión Europea. Cada país con su propio programa y sus características pero la realidad es que una parte del alumnado de cada país, entre el 3 y el 30 por ciento del total dependiendo de la nación considerada, cursa sus estudios en al menos dos lenguas diferentes.

Durante los últimos años, han ido apareciendo numerosos programas de enseñanza bilingüe a nivel internacional con la clara idea de mejorar el aprendizaje de las lenguas extranjeras aunque, se debe añadir que, desde hace alrededor de un siglo, los diferentes estados de la zona actualmente conocida como Europa, han ido priorizando el aprendizaje de lenguas extranjeras en sus respectivos sistemas educativos y fruto de ello, nacen proyectos de enseñanza bilingüe (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2005).

Como se indica en el capítulo anterior, una de las primeras experiencias bilingües en Europa se produce en Bélgica, donde se propone la enseñanza de diferentes materias a través de la lengua francesa o alemana.

Desde los años 60, en Europa se han ido desarrollando diferentes proyectos bilingües que buscan favorecer el aprendizaje de las lenguas extranjeras al tratarse de una prioridad para todos los países europeos en materia educativa.

En el caso de España, como se verá más adelante, los programas de enseñanza bilingüe son de reciente aplicación y desarrollo, exceptuando los proyectos que se han ido implementado en las comunidades autónomas con lengua vernácula (Lasagabaster, 2001) y (Muñoz, 2000).

4.1. Descripción de los programas de enseñanza bilingüe más relevantes

En este apartado se describen brevemente algunos programas bilingües a nivel internacional; en primer lugar, en el caso de Estados Unidos de América por tener el sistema de enseñanza bilingüe con mayor número de alumnos involucrados en el mundo y posteriormente, se reduce a nivel europeo, tomando una selección

representativa de los países miembros de la Unión Europea con enseñanza bilingüe.

El objetivo es obtener una idea básica de los tipos de enseñanza bilingüe que se están implantando a nivel internacional con el fin de identificar las similitudes y diferencias con los programas existentes en España.

4.1.1. Alemania

En Alemania, el sistema educativo es diferente según la región del país, aunque mantiene unos conceptos comunes en todas las regiones. Entre estos elementos unificadores, en referencia a la lengua extranjera, se aplica en todo el país el mismo desarrollo de avance del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera y la edad de comienzo del mismo (Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2010:170).

La lengua extranjera comienza a impartirse en el primer curso de educación primaria en todas las regiones mediante actividades lúdicas y con preferencia al lenguaje oral.

Alemania valora mucho el conocimiento de otras lenguas en la educación y por eso, este país cuenta con gran experiencia en programas bilingües, tal es así, que el primer antecedente de la enseñanza bilingüe en Alemania data de 1969 mediante una Sección Bilingüe francés-alemán.

Este programa nació de la próspera y fructífera colaboración entre ambos países, es decir, Francia y Alemania.

Con esta colaboración se propone impartir áreas en la lengua del otro país con el fin de facilitar a los alumnos que obtengan la doble titulación en primaria y secundaria, y puedan optar por tanto a su admisión en universidades de ambos países.

Por tanto, se busca crear un espacio común educativo entre ambos países.

Este programa es el más numeroso e importante en Alemania por experiencia y por número de alumnos participantes, llegando a más de 50 centros en el país con este programa implantado.

El funcionamiento básico de este programa es impartir asignaturas en el otro idioma, ampliando el horario lectivo de esta asignatura para poder desarrollarlo

adecuadamente. Cada centro puede elegir las áreas a impartir en la lengua extranjera.

La peculiaridad más relevante es que cada centro germano con Sección Bilingüe tiene hermanado a un centro francés, con el cual se reúnen cada dos años para intercambiar información y experiencias; y pudiendo cursar algún año en ese centro.

Para conseguir el mejor resultado de este proceso, Alemania pone mucho énfasis en la formación del docente, por eso, se exige a los docentes tener la cualificación correspondiente en la lengua extranjera y en la materia a impartir; así como en metodología didáctica.

Actualmente, existen cursos de formación en metodología para futuros docentes bilingües en las universidades germanas.

Además de este programa nacional, existen muchos otros en las diferentes regiones de país germano.

Destaca el Programa Europa Schulen en Berlín para alumnos bilingües o con un alto conocimiento en dos lenguas.

Comenzó en 1992 en 6 centros de educación primaria y en 2010, se encuentra implantado positivamente en 18 colegios y 12 centros de educación secundaria.

En este programa, se busca mejorar la competencia comunicativa en ambas lenguas y desarrollar la competencia sociocultural hacia ambas lenguas.

La estructura de una clase tipo de este programa es mitad nativo alemán y mitad nativo lengua extranjera (puede ser inglés, español, francés, etc.). Lo mismo sucede con los docentes, que sólo imparten asignaturas en su lengua materna.

Se introduce la lengua extranjera en educación infantil en juegos. Al comienzo de educación primaria, durante los dos primeros cursos se enseña la lectoescritura en lengua materna y la lengua extranjera exclusivamente a nivel oral.

En cursos sucesivos, se emplea la lengua extranjera como lengua vehicular en diferentes asignaturas, siempre progresivamente. En 5º de primaria se introduce la segunda lengua extranjera (inglés o francés), por lo que a esa edad ya han aprendido leer y escribir en la primera lengua extranjera. Este tipo de enseñanza requiera un aumento del horario lectivo semanal del alumno con respecto al método tradicional.

4.1.2. Estados Unidos de América

En primer lugar, se debe destacar que los programas bilingües en este país varían enormemente de un estado a otro, desde modelos de integración para inmigrantes (principalmente hispanos) con clases en español, hasta otros de inmersión total en la lengua del país. A lo largo de los años han existido varias reformas legislativas con el fin de adaptar la enseñanza de la lengua a las poblaciones de origen inmigrante, llegando a otorgar a los distritos la potestad de desarrollar en exclusiva su propio sistema de enseñanza, para que se adapte mejor a las características de su población (Stewner-Manzanares, 1988).

Además, últimamente, se añaden a la red centros que siguen el que se puede denominar modelo europeo, es decir, centros para alumnos norteamericanos y angloparlantes con asignaturas impartidas en una lengua extranjera: francés, chino, etc.

El proceso de reformas legislativas antes mencionado, se produce en el siguiente orden.

En 1968 se publica *The Bilingual Education Act* que reconoce de forma oficial por primera vez, las necesidades educativas de los alumnos con baja competencia en lengua inglesa. Desde entonces, esta ley ha sufrido 4 modificaciones o enmiendas con el fin de adaptarse a las nuevas necesidades y demandas de la población y de la sociedad del momento.

La principal modificación o contribución de esta ley es una mayor aportación económica al sistema educativo con el fin de mejorarlo. Entre las principales medidas que se adoptaron están la inclusión del castellano como primera lengua en algunos centros y la docencia como tal, impartir el inglés como segunda lengua y la elaboración de programas para inmigrantes con el fin de acercarles la cultura y las costumbres del país. Además, se desarrollaron programas de formación específicos para los docentes que participan en estos programas así como otros para buscar la colaboración de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

Como se ha comentado anteriormente, en cada estado se han ido desarrollando programas de enseñanza bilingüe propios, aunque cada administración educativa

de cada región debía seguir las recomendaciones e instrucciones procedentes del gobierno central o federal.

En 1974 se produce la primera enmienda que se centra en la definición de los programas de enseñanza bilingüe y sus objetivos, crea los centros regionales de apoyo a los colegios y resalta los esfuerzos por mejorar las capacidades y habilidades del alumnado a través de la elaboración del currículo bilingüe y de programas de formación específicas para docentes y proyectos de investigación.

Los programas con enseñanza del inglés como segunda lengua se consideran insuficientes y se definen los programas bilingües con docencia tanto en lengua inglesa como en la lengua nativa del alumno, con el fin de facilitar el progreso académico del alumnado y que sean capaces de participar en el ritmo normal de la clase tan rápido como sea posible; sin olvidarse de la cultura y las costumbres del país de origen del alumno.

En 1978 se enmienda de nuevo esta ley para ampliar la extensión de alumnos que podían aprovecharse de este tipo de enseñanza. Se añaden a este grupo de alumnos a aquellos que aún pudiendo comunicarse en lengua inglesa muestran la suficiente dificultad en todas las habilidades lingüísticas en esa lengua que no pueden aprovechar las oportunidades del sistema educativo tradicional.

En 1984 aparece The Bilingual Education Act of 1984 para mejorar la flexibilidad a la hora de implementar los programas bilingües y permitir un mayor grado de decisión en la ejecución de estos programas a las administraciones locales, puesto que son las instituciones que conocen mejor las características y necesidades de la población local. Por ello, se elaboraron e implementaron programas con diferencias en cuanto a métodos de enseñanza en los diferentes estados y condados del país.

En 1988 se remodela de nuevo la normativa en relación a la enseñanza bilingüe. Se enfatiza la gran diversidad de alumnado, con sus características personales que deben ser cubiertas por el sistema educativo; es decir, se da un mayor valor a la atención a la diversidad.

Se autoriza el denominado enfoque plural, que significa otorgar plena autonomía a cada centro a la hora de diseñar e implementar su propio programa bilingüe, con

la idea de atender a las necesidades de su alumnado en función de sus características.

En definitiva, desde 1968 hasta la actualidad este país ha ido publicando normativa en relación con la enseñanza bilingüe con el fin de ir ajustando el sistema educativo a las necesidades de la sociedad de cada momento, dando cada vez un mayor valor y una mayor atención a los alumnos con dificultades en lengua inglesa por razones de desconocimiento de la lengua debido a procesos de inmigración o por cualquier otro causa que provoque una baja competencia en dicha lengua.

Este proceso ha pasado de ofrecer unas líneas básicas de actuación a nivel general desde el gobierno federal hasta otorgar máxima autonomía a los centros educativos para diseñar programas que abarquen todas las necesidades de su alumnado.

4.1.3. Finlandia

En primer lugar, se debe resaltar el dato que reconoce a este país, Finlandia, con el mejor sistema educativo mundial o al menos entre los mejores a nivel internacional. Obtiene los mejores resultados en las pruebas educativas internacionales, por ejemplo; en el Informe PISA, desde que se comenzó a elaborar en el año 2000, Finlandia ha ocupado los primeros puestos del podio a nivel europeo debido a su excelente sistema educativo (<http://www.oecd.org/pisa/>), más concretamente, Finlandia destaca en competencias básicas tales como la comprensión lectora, matemática y científica (Melgarejo, 2008a).

Con el fin de conocer y comprender mejor los excelentes resultados académicos de este país, es fundamental identificar, aunque sea levemente, el contexto en el que se produce este fenómeno. Finlandia es un país que considera prioritario el aprendizaje y dominio de sus lenguas nativas y por esto, la Constitución finlandesa reconoce el derecho de todos los niños a ser educado en su lengua materna (sueco o finés, principalmente).

Además, todas las decisiones tomadas en materia educativa se han realizado por gran mayoría, buscando la estabilidad del sistema y siguiendo criterios de

igualdad de oportunidades y accesibilidad de la educación en el país (Melgarejo, 2008a).

Existen muchos otros factores que contribuyen a este éxito total, por citar algunos pueden ser: máxima implicación en el proceso educativo tanto del gobierno como del resto de agentes envueltos en el mismo como expertos, docentes, familias, etc.; prestigio y reconocimiento social del papel del docente, gran valoración acerca de la importancia de la educación en los individuos, ricas dotaciones de recursos a los centros educativos, y una amplia formación continua para los docentes.

Siguiendo las conclusiones del Javier Melgarejo (2006, 2008a y 2008b), experto en el sistema educativo finlandés, existen tres pilares fundamentales y necesarios que se coordinan entre sí y además, sostienen y alimentan los buenos resultados educativos de los alumnos de Finlandia: la familia, las estructuras socioculturales y la escuela. Las principales características de dicho sistema basado en tres pilares que le hacen destacar son las siguientes:

- Familia:
 - o Las familias son conscientes de que son el máximo responsable de la educación de sus hijos, acudiendo a la biblioteca prácticamente todos los fines de semana para motivar y ayudar a sus hijos, puesto que existe una gran cultura de promoción de la lectura como un gran placer.
 - Estructuras socio-culturales:
 - o Existe una gran red de bibliotecas muy accesibles a todos los ciudadanos.
 - o Toda la programación de la televisión se emite en su lengua oficial con subtítulos en lengua del país, con el fin de desarrollar la competencia lectora y el aprendizaje de las lenguas extranjeras.
 - La escuela:
 - o Existe en el país una fuerte inversión en el ámbito educativo. El país dedica más del 10% del presupuesto total del Estado a financiar su sistema educativo.
-

- La educación es completamente gratuita hasta la universidad, incluyendo material, transporte, comedor, etc.
- El sistema educativo, que se basa en el constructivismo, se caracteriza por un alto grado de disciplina, se potencia el esfuerzo personal y se reconoce la excelencia.
- El Estado se encarga de entre el 10-30% de los contenidos del currículo: pautas generales, estrategias, etc. El resto, se desarrolla en cada centro educativo. Por eso, el Estado dirige el sistema educativo pero no es el titular del sistema escolar.
- Existe un alto grado de flexibilidad a nivel organizativo de cada centro.
- La ratio profesor-alumno es mucho más baja que en otros países, como por ejemplo en España. Además, en caso de aulas con alumnos con necesidades educativas especiales, dicha ratio no debe superar los 10 alumnos. En otros casos, con el fin de atender dichas necesidades, se encuentran dos profesores en la misma aula.
- Siguiendo con este tipo de alumnado, desde el momento en que se detecta y se valoran sus necesidades educativas, reciben un apoyo continuado dentro del aula a lo largo de toda su trayectoria académica.
- La educación primaria comienza cuando los alumnos tienen 7 años y durante los primeros 6 años de primaria, cuenta con el mismo maestro para crear una mayor estabilidad y seguridad en el alumno. Hasta cursos superiores de esta etapa no hay calificaciones numéricas para no fomentar la competencia ni la comparación.
- En primaria, en un curso escolar en Finlandia hay 608 horas lectivas. En España, 875.

En relación a los docentes:

- Para ser maestro, se necesita una nota media muy alta y tanto su formación como sus pruebas son de las más duras del país. Por eso, tal y como indicó en un acto en Madrid el 25 de septiembre de 2012 Jari Lavonen, director del Departamento de Formación del Profesorado de la Universidad de
-

Helsinki, es un honor nacional ser maestro de primaria en Finlandia. Melgarejo (2008a) también apunta en la misma dirección y reconoce el gran honor que significa ser profesor en Finlandia para la sociedad.

- Para ser docente, además de la alta nota para acceder a la formación específica, destaca el extraordinario proceso de selección y formación de docentes. Se divide en dos procesos de selección: el primero con la nota de corte (cerca de 9) debido a la gran demanda existente. Posteriormente, la propia universidad realiza otra selección, mediante la aplicación de una serie de pruebas. Además, el proceso de formación es muy extenso, alrededor de 8350 horas, muy por encima de las 6250 que se aplican en España para formar a un docente. Tras la formación, los directores de los centros educativos se encargan de seleccionar a los candidatos que mejor se adapten a los puestos que necesitan.
- Los mejores profesionales docentes se encuentran en los primeros cursos de la educación primaria, puesto que es la etapa fundamental para desarrollar las bases que le servirán en futuros aprendizajes, entre otras, la competencia lectora.

En relación a la enseñanza bilingüe, Finlandia cuenta con una amplia tradición en este campo (Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2010); debido principalmente a su unión con el país vecino Suecia anteriormente y actualmente, debido al gran valor que atribuye Finlandia a la enseñanza de lenguas extranjeras para sus ciudadanos y la consecuente inclusión de la enseñanza bilingüe como el método más adecuado para conseguir desarrollar una apropiada competencia lingüística.

Desde la segunda mitad tardía del siglo XX, Finlandia ha venido desarrollando variedad de iniciativas bilingües. Primero, introdujeron una modalidad de los métodos de inmersión canadienses y posteriormente, fueron desarrollando su propio método; destacando actualmente el conocido como Programa de Enseñanza Bilingüe.

El Programa de Enseñanza Bilingüe comenzó a finales del siglo XX como una evolución lógica de una variedad del método de inmersión canadiense para la enseñanza del sueco que se había aplicado con anterioridad en Finlandia.

Todo se inició con la implantación de esta variedad de docencia del sueco en una escuela infantil con 25 niños. Progresivamente, se fue ampliando y extendiendo el programa a más centros, hasta que en 1996 se cubrió la etapa de educación secundaria. Además de extender el programa a todas las etapas educativas obligatorias, se amplió la oferta de idiomas a impartir a inglés, francés, alemán y ruso; siendo el inglés la lengua extranjera más demandada para la enseñanza bilingüe.

Los objetivos de este programa son mejorar la competencia lingüística de los alumnos en la lengua extranjera seleccionada y promover el intercambio de docentes y discentes a nivel internacional con el fin de preparar a ambos colectivos para las actuales demandas de la sociedad internacional.

Los centros cuentan con una gran autonomía a la hora de desarrollar e implantar los planes de estudio establecidos por el Ministerio de Educación, por lo que no existe un modelo único y bien definido de enseñanza bilingüe en Finlandia y precisamente este factor, es uno de los puntos fuertes del sistema; cada centro desarrolla el método que cree se adapta mejor a sus características propias y posteriormente, se ponen en común las singularidades de cada plan, consiguiendo una información muy rica para mejorar el plan propio.

Los docentes deben tener un alto nivel de competencia en la lengua extranjera elegida por el centro para la enseñanza bilingüe, equivalente al C1 en el Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas (*Council of Europe*, 2001).

Este Marco Común Europeo establece una clasificación en 6 niveles de desarrollo de la competencia comunicativa para los hablantes de lenguas extranjeras. Distingue entre usuario básico (A), usuario independiente (B) y usuario competente (C). El orden de estos 6 niveles es: A1 (acceso), A2 (plataforma), B1 (umbral), B2 (avanzado), C1 (dominio operativo eficaz) y C2 (maestría).

Las universidades del país cuentan con planes de estudios dirigidos específicamente a los futuros docentes de centros bilingües.

Dentro de la formación permanente del docente, como se ha indicado al inicio de este apartado, existe una amplia red de formación continua para el docente, que consiste en seminarios, jornadas, cursos específicos de metodología, de reciclaje lingüístico, estancias en el extranjero y programas en universidades del país.

4.1.4. Francia

Francia, debido a la necesidad de integrar tanto lingüística como socialmente a los inmigrantes recibidos, como a los pobladores de colonias del propio país, ha venido desarrollando diferentes programas bilingües durante las últimas décadas (Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2010).

El primer antecedente de enseñanza bilingüe en este país, se remonta al Tratado de Amistad entre Francia y República Federal de Alemania en 1973.

Con este convenio se desarrollaron diferentes programas bilingües franco-alemanes.

Aunque la ley de referencia en materia educativa francesa, Ley de Educación de 2005, no especifica ninguna normativa sobre la enseñanza bilingüe; sí que resalta la importancia del desarrollo de la competencia lingüística del alumnado en una o dos lenguas extranjeras. Se establecen como objetivos alcanzar el nivel A1 del Marco Europeo de Referencia al finalizar la educación primaria y el nivel B1 al terminar educación secundaria, así como un nivel A2 en una segunda lengua extranjera elegida por el alumno.

Con la información mencionada en el párrafo anterior, es fácilmente deducible que durante la etapa de primaria no se dedica mucho parte del horario lectivo a la enseñanza de una lengua extranjera, la ley fija tan sólo hora y media semanales. En cambio, en la etapa de secundaria se produce un giro total y la ley indica que se empleará el horario lectivo necesario para alcanzar los objetivos predeterminados.

Es por esto que, la mayoría de los programas bilingües que se desarrollan en Francia se centran en la etapa de educación secundaria.

En esta línea, destaca el Programa de Secciones Europeas, destinado al alumnado de educación secundaria y bachillerato.

El programa se basa en el refuerzo de la enseñanza de una lengua extranjera y en la docencia de varias asignaturas a través de esa lengua extranjera. Además, como se ha indicado anteriormente, se introduce de forma progresiva la docencia de una segunda lengua extranjera a elegir por cada centro, mayoritariamente europea, aunque la demanda actual también ha creado secciones con el chino, árabe, ruso y japonés como segunda lengua extranjera.

Se inició en 1992 con 105 secciones en todo el país. En 2007, el número de secciones rondaba los 4500, cubriendo prácticamente el 30% de los centros públicos franceses de educación secundaria.

Uno de los principales inconvenientes que está teniendo este programa es la difícil formación específica del docente, que conlleva una baja capacitación del profesorado para la docencia en un entorno bilingüe. Con la intención de mejorar este factor, se están llevando a cabo diferentes programas de formación del profesorado.

4.1.5. Reino Unido

Reino Unido presenta un escaso interés en el aprendizaje de una lengua extranjera, como lo demuestra la no presencia o no existencia de ningún programa de enseñanza bilingüe a nivel nacional o regional.

El sistema educativo británico fija como obligatoria la enseñanza de una lengua extranjera para los alumnos entre 11 y 14 años, sin mínimo de horas lectivas y; desde 2002, de forma experimental se ha introducido una lengua extranjera para alumnos mayores de 7 años.

4.2. Bilingüismo y Diglosia. La Enseñanza Bilingüe (EB) y sus características, ventajas y problemas asociados

Colin Baker (2006) considera que la enseñanza bilingüe es una simple etiqueta para referirse a un fenómeno complejo, que tiene un significado ambiguo y complejo.

En esta misma línea, otros autores también consideran la expresión enseñanza bilingüe como un concepto confuso por incluir y referirse a diferentes enfoques pedagógicos y diferentes programas educativos entre algunos aspectos contradictorios (Dalton-Puffer, 2002) y (Doyé, 1997:161).

Se va a tratar de llegar a una idea de enseñanza bilingüe partiendo de definiciones, modelos o hipótesis formuladas a lo largo del tiempo al respecto de este concepto.

En primer lugar, se debe destacar que el término **bilingüismo** no se ha usado de una forma constante a lo largo del tiempo entre los principales investigadores y expertos en la materia, por lo que, sus definiciones varían notablemente.

Vitón (1997) define el bilingüismo como un proceso que termina con el aprendizaje de una segunda lengua. En ese momento, la persona bilingüe será capaz de usar los dos códigos lingüísticos: la lengua materna y la segunda lengua. Esta autora distingue entre bilingües perfectos y bilingües compuestos, según el nivel de competencia lingüística en ambas lenguas. En este caso, el bilingüe perfecto es a la vez, una persona bicultural.

Otro ejemplo, algunos expertos definen a las **personas bilingües** como aquellas que poseen al menos una habilidad lingüística a cualquier nivel en una segunda lengua. En el otro extremo de exigencia y requisitos, otros autores consideran necesario el completo dominio de dos lenguas diferentes sin interferencias entre ellas para considerar a un individuo como bilingüe, es decir, exigen un control de dos lenguas en un grado equiparable a un hablante nativo.

Actualmente y de acuerdo a numerosos estudios, se puede decir que existe un número mayor de personas bilingües en el mundo que personas monolingües.

Corroborando la idea anterior, según Baker & Prys Jones (1998) actualmente en el mundo existe un mayor número de personas que hablan más de una lengua que personas monolingües, así como un mayor número de alumnos escolarizados en un tipo de enseñanza impartida en más de una lengua.

Según Mackey (en Siguán & Mackey, 1987), una persona es bilingüe cuando tiene una competencia parecida en otra lengua, además de su lengua materna y es capaz de usar una u otra en cualquier circunstancia con parecida eficacia (esto se conoce como bilingüismo individual). Esto es lo ideal, en la realidad, los individuos se aproximan a esta idea. Las características básicas son independencia de los dos códigos, alternancia y traducción.

De acuerdo a Siguán & Mackey (1987: 17), la persona bilingüe tiene una gran competencia en dos lenguas diferentes y prácticamente, al mismo nivel; dándose la circunstancia de que puede alternar entre una y otra lengua sin ningún tipo de problema ni dificultad. En su grado máximo, es decir, el perfecto bilingüe tiene una competencia exactamente comparable en ambas lenguas.

La persona bilingüe domina dos sistemas lingüísticos y los usa de la misma forma, existe un equilibrio entre ambas lenguas.

Cuanto “más bilingüe” es un individuo, menos interferencia existe entre ambas lenguas, es decir, hay un menor traspaso de elementos de una lengua a otra.

El individuo bilingüe se mueve rápidamente y sin esfuerzos de una lengua a otra, en función de las circunstancias. Puede expresar la misma idea en ambas lenguas y traducir entre ellas sin problema alguno.

La lengua es un medio de comunicación entre los miembros de un grupo, es un símbolo de integración en dicho grupo y una forma de expresión de una cultura, de una concepción del mundo, de un sistema de valores y formas de vida.

La adquisición de otra lengua proporciona la oportunidad de pertenecer a otro grupo y conocer otra cultura. Por lo tanto, mejora la capacidad de comunicación del individuo y es una forma de enriquecimiento personal y cultural.

La distancia que separa dos lenguas es determinante. Si las dos lenguas son parecidas, es decir, tienen la misma raíz, será más fácil el transferir de una y otra y aprender ambas lenguas (Siguán & Mackey, 1987).

Además, otras definiciones han ido encaminadas o en relación a la edad de adquisición (simultánea o secuencial, temprana o tardía...) o en los contextos de aprendizaje (*compound vs coordinated, artificial vs. natural*), formuladas por autores como Baker (2006), Siguán & Mackey (1987) y Cummins & Swain (1986). Se profundizará en estas clasificaciones más adelante.

Una sociedad bilingüe contiene miembros bilingües en una importante proporción. Los individuos crean esa sociedad bilingüe. Desde otro punto de vista, para llegar a ser bilingüe es necesario un entorno en el cual se usen ambas lenguas, por lo que la sociedad facilita la adquisición de dos lenguas del individuo.

El bilingüismo social o colectivo es el uso de dos lenguas como medio de comunicación en una sociedad, grupo o institución (Siguán & Mackey, 1987:27).

De una forma muy simple, se puede decir que bilingüismo describe la existencia de dos lenguas en un individuo; mientras que **diglosia** describe la existencia de dos lenguas en una sociedad. Siguiendo esta línea básica, se puede establecer que la enseñanza bilingüe es el sistema de docencia que se realiza en dos lenguas diferentes.

Para la existencia de una lengua, es necesaria una comunidad lingüística debido a la importancia del contacto existente entre diferentes comunidades. Estas comunidades no son estáticas, evolucionan y hasta en algunos casos desaparecen. Se debe destacar la diferencia entre bilingüismo y diglosia. La primera hace referencia a la existencia de dos lenguas en un individuo y la segunda, describe la convivencia de dos lenguas en una sociedad. Charles Ferguson fue el primer autor en acuñar el término diglosia en 1959.

Pueden existir diferentes relaciones entre diglosia y bilingüismo que por supuesto, afectan al proceso de adquisición de una segunda lengua; por ejemplo: diglosia sin bilingüismo (existen dos lenguas oficiales en esa comunidad pero el individuo sólo maneja una de ellas), bilingüismo sin diglosia (el individuo maneja dos lenguas pero en su comunidad sólo se utiliza una lengua y se desconoce la otra), diglosia y bilingüismo (cuando ambas situaciones se dan conjuntamente) y finalmente, ni diglosia ni bilingüismo (cuando ni la comunidad ni el individuo usan dos lenguas porque sólo conocen una).

Con todo esto, queda claro que las lenguas no sólo existen en los individuos, también en los grupos. Algunas evolucionan y crecen, mientras otras desaparecen y con su pérdida, también se va parte de la historia y cultura del ser humano, por eso, es necesario proteger a todas las lenguas.

El bilingüismo es una capacidad propia de los seres humanos que puede deberse a vivir en una sociedad ya bilingüe y la lógica adquisición de ambas lenguas; o pertenecer a una familia monolingüe que vive en un entorno con una lengua propia diferente; o pertenecer a una minoría lingüística dentro de un país.

La expresión **enseñanza bilingüe** engloba diferentes tipos de docencia, pero la definición básica sería un sistema educativo con dos lenguas como medio de instrucción (Siguán & Mackey, 1987). En caso de usar solo una lengua, aunque no sea la lengua materna de los alumnos, no se considera enseñanza bilingüe así como tampoco las lenguas se incluyen como objeto de estudio.

Estos autores clasifican la enseñanza bilingüe, como se ha mencionado anteriormente, atendiendo a los siguientes criterios:

- según objetivos lingüísticos.
 - Lugar de las lenguas en el currículum.
-

- Relación entre la lengua del alumno y de la instrucción.
- Según homogeneidad o heterogeneidad del estudiante.
- Diferencias socioculturales de las lenguas.
- Según el modelo de enseñanza bilingüe en el país.

Tanto el bilingüismo como la enseñanza bilingüe son fenómenos no simétricos puesto que el conocimiento de las diferentes lenguas no lo es. Es por esto que es más recomendable hablar de grados de bilingüismo.

Existen numerosos y diferentes modelos de enseñanza bilingüe, todos ellos comparten el objetivo principal de facilitar al alumnado el aprendizaje de una lengua extranjera a un nivel muy superior al conseguido a través de una enseñanza no-bilingüe, en un entorno lo más real posible, a través de una metodología que busca la integración de los contenidos. La forma de lograr este objetivo es emplear la lengua extranjera para la docencia de materias no lingüísticas y conseguir así dos claros beneficios; por una parte, una mayor exposición a la lengua extranjera y por otra parte, trasladar al alumnado la idea de que la lengua extranjera es un medio de comunicación.

Cummins (1993) define un sistema educativo bilingüe cuando se emplean dos o más lenguas para la docencia en algún momento del proceso educativo y que buscar desarrollar habilidades bilingües en los discentes.

Vila (2006) considera la enseñanza bilingüe como una manera de incorporarse al lenguaje y para ello es necesario hacer cosas con él, de modo que aprender una nueva lengua significa hacer cosas con ella. Por eso, cuando el alumnado no puede aprender una lengua desde su medio social o familiar, la educación bilingüe le propone que haga cosas con ella en la escuela; es decir, que aprenda a través de ella.

Normalmente, este tipo de enseñanza se asocia al hecho de que una de las lenguas de aprendizajes no está presente en el contexto del alumno y centro y por tanto, es responsabilidad del centro proporcionar el aprendizaje de esa lengua.

Tradicionalmente, desde 1977 con Charles Ferguson, Catherine Houghton y Marie Wells, se han establecido tres tipos de enseñanza bilingüe atendiendo a los objetivos que persiguen:

- transaccional: se busca la integración del alumno en la sociedad a través de la adquisición de una segunda lengua mayoritaria, llegando incluso a perder su lengua materna en algunos casos. Coincide con los programas denominados de sumersión por parte de Skutnabb-Kangas & Cummins (1988), que se detallan a continuación. Este tipo de programas predominan en los Estados Unidos de América, donde se comienza la instrucción en la lengua nativa del alumnado para ir incorporando progresivamente y de forma total la segunda lengua, que es la mayoritaria en el contexto, es decir, la lengua inglesa. Obviamente, conllevan efectos negativos para esas minorías por la pérdida de su lengua y su cultura.
- De mantenimiento: se busca la conservación y fomento de lenguas minoritarias, desarrollando el alumno un control de ambas lenguas (mayoritaria y minoritaria). El resultado es un hablante bilingüe y bicultural. Coincide con los programas de mantenimiento de la lengua y la cultura propia de Skutnabb-Kangas.
- De enriquecimiento: se busca una competencia aceptable del alumno en una segunda lengua no mayoritaria en su entorno. El objetivo a perseguir es “conseguir” un hablante bilingüe pero con una diferencia innegable en competencia entre la primera y la segunda lengua.

Skutnabb-Kangas & Cummins (1988) establecen una tipología que da lugar a cuatro tipos de programas bilingües o multilingües: de segregación, de sumersión, mantenimiento e inmersión.

- Programas de segregación. En estos programas, el proceso de enseñanza-aprendizaje se imparte en la lengua nativa del alumnado, considerándose la lengua extranjera o segunda lengua como una asignatura, con un número de sesiones determinadas a la semana. Esta segunda lengua es la de mayor prestigio social y por tanto, se produce la segregación al impedir a los alumnos alcanzar un adecuado dominio de la segunda lengua, que es la empleada en los niveles más altos de la sociedad y de mayor poder.
-

- Programas de sumersión. En este caso, la docencia se realiza en la segunda lengua, que es la mayoritaria del entorno, al igual que su cultura. Se produce el fenómeno de imposición de dicha lengua y su cultura, perdiéndose la lengua y la cultura propia del alumnado. La contrapartida de estos programas es la baja competencia adquirida por dichos alumnos en la segunda lengua, lo que les impide avanzar a nivel académico y social, viéndose favorecidos los hablantes nativos de dicha lengua.

Arnau (1992:14) explica los bajos logros de este tipo de programas debido al escaso tiempo empleado para asegurar el dominio de la segunda lengua por parte del alumnado participante, éstos deben adquirir tanto los contenidos curriculares como la lengua de instrucción, con la dificultad que conlleva, se les evalúa de acuerdo al nivel de los niños hablantes de la segunda lengua y los docentes no poseen la formación necesaria para atender las necesidades lingüísticas del alumnado del grupo de la minoría lingüística.

- Programas de mantenimiento de la propia lengua y cultura. Estos programas buscan el bilingüismo y bi-culturalismo de minorías lingüísticas y culturales. Comienzan la instrucción en la lengua nativa del alumnado, incorporándose progresivamente la segunda lengua como medio de instrucción de algunas materias curriculares. El uso de ambas lenguas se mantiene a lo largo de las diferentes etapas educativas. Se consideran programas muy positivos debido a que el aprendizaje de la segunda lengua y su cultura se produce a la vez que un mantenimiento de la lengua nativa y la propia cultura.
 - Programas de inmersión. Estos programas presentan como objetivo el bilingüismo y bi-culturalismo para mayorías lingüísticas y culturales. Los alumnos son hablantes de la misma lengua y la instrucción se produce en la segunda lengua en la mayoría o la totalidad de las áreas curriculares. Aquí puede enmarcarse el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid, puesto que el alumnado es nativo castellano y una gran parte de la carga lectiva se produce en la segunda lengua.
-

En estos programas, como la lengua nativa es la mayoritaria en el contexto no se produce una pérdida de la misma ni de su cultura y a su vez, con la docencia en la segunda lengua se consiguen altos niveles de competencia lingüística en dicho idioma.

En cualquier caso, tal y como se menciona en otras partes del trabajo de investigación, la enseñanza bilingüe se considera una innovación educativa que busca y supone un cambio en la práctica educativa.

Supone un cambio porque emergen nuevas situaciones de aprendizaje que requieren de una nueva pedagogía con cambios en el rol del docente y en su práctica educativa, es decir, el profesor debe adaptar su ejercicio profesional a la nueva situación y a sus nuevas características.

En relación a esa nueva pedagogía, con el fin de identificarla, es necesario examinar las ideas del profesorado hacia esa innovación, que cambian al trabajar con la innovación y que a su vez, influyen en su práctica educativa.

Además, McBer (2000) establece que el progreso del alumno se ve influenciado por las características profesionales del docente, por sus habilidades docentes y por su capacidad de generar un adecuado ambiente de trabajo en el aula.

Por lo tanto, los diferentes programas de enseñanza bilingüe generan preguntas por resolver, entre ellas:

- ¿Existen cambios en la enseñanza como tal?
- ¿Qué se está haciendo diferente en las aulas?
- ¿Qué cambios se producen en el mundo del docente y del discente?
- ¿Existen nuevas prácticas educativas?
- ¿Existen cambios en la forma de interacción en el aula?
- ¿Los docentes disponen de la adecuada formación?

Como se detalla más adelante, los objetivos de la presente investigación están muy relacionados con algunas de las ideas que establecen estas cuestiones.

4.3. Principios psicopedagógicos para la organización de la enseñanza bilingüe

En este apartado se van a abordar los principios psicopedagógicos en los que se está fundamentando la enseñanza bilingüe, como son: características psicológicas de la adquisición de una segunda lengua, cuestiones relacionadas con el nivel de competencia, vivencia, cercanía y motivación, grado de adquisición de las estructuras lingüísticas de la primera lengua; vehículo intercultural, vehículo de conocimientos, papel del docente, papel de los recursos, elementos de apoyo del sistema y criterios para su planificación basados en estos principios.

La educación bilingüe se basa en la enseñanza temprana de una segunda lengua, por lo que resulta muy importante desarrollar adecuadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje de esa segunda lengua. Destacan principalmente tres vías de adquisición de una segunda lengua: simultánea, posterior espontánea y posterior académica.

La adquisición simultánea significa que se aprenden ambas lenguas al mismo tiempo, ambos procesos son prácticamente idénticos; se empieza por gestos comunicativos y el lenguaje al principio es comunicativo totalmente. Se desarrollan ambas lenguas en paralelo, apoyándose una en otra aunque se producen interferencias. Desde temprana edad, el niño es capaz de mantener separados ambos códigos y desarrollarlos a la vez.

La adquisición posterior a la primera lengua, por proceso espontáneo ocurre cuando el contacto con una de las lenguas es mayor, y la otra lengua se desarrollará a un ritmo inferior pero siguiendo el mismo proceso que la lengua materna, es decir, situaciones reales y con el objetivo de la comunicación como primordial.

Otra diferencia principal es que la segunda lengua se adquiere una vez la lengua materna está completamente integrada, creándose un desequilibrio entre ambas así como frecuentes interferencias.

En este tipo de casos, frecuentemente se produce el fenómeno de un uso parcial de la segunda lengua en ciertos ámbitos y formas (sólo lenguaje oral).

Y en tercer lugar, en la adquisición posterior a la primera lengua, por proceso académico, es necesaria también la adquisición de la primera lengua para

desarrollar la segunda lengua. El proceso de aprendizaje de la segunda lengua se centra normalmente en aspectos gramaticales, llegando por lo general a peor desarrollo de las habilidades lingüísticas en esa lengua.

El grado de bilingüismo o el nivel de competencia que puede adquirir una persona dependen de factores sociales, lingüísticos, afectivos e incluso del entorno social donde se usan las lenguas o la presencia de dichas lenguas.

Para describir las diferencias en los resultados de adquisición de la primera y la segunda lengua, los investigadores proponen una variedad de factores entre los que destacan la pérdida de plasticidad neuronal, la lateralización de funciones neuronal cognitivas, factores de desarrollo cognitivo y factores afectivos o de motivación (Moyer, 2004).

Es de importancia resaltar que entre los hablantes bilingües o multilingües se produce una influencia mutua entre la primera y la segunda lengua de su repertorio (Cook, 2003). Es por esto que el uso que hace una persona bilingüe de su lengua nativa es diferente al uso que hace una persona monolingüe aunque sea la misma lengua.

Conviene recordar que en contextos particulares donde dos lenguas sean usadas indistintamente, una de las dos será considerada primera lengua o lengua materna. Para la otra lengua, si su uso es frecuente y generalizado (lengua co-oficial), esta lengua se aprende como segunda lengua. Si no es así, y sólo se usa en contextos más restringidos (en otros países), se aprende como lengua extranjera. Por lo tanto, la diferencia entre segunda lengua y lengua extranjera radica en la cercanía de la lengua la alumno, tal y como se ha explicado anteriormente, concretamente en el Capítulo 3, apartado 3.3.3.

La enseñanza bilingüe propone el aprendizaje de la lengua no materna como segunda lengua del alumno, lo que conlleva un papel más profundo y personal en la vivencia del alumno (Baker, 2006).

El éxito en el aprendizaje de la segunda lengua depende de la habilidad y la motivación de los alumnos, más que del método de enseñanza en sí mismo (Siguán & Mackey, 1987).

Uno de los factores importantes para la adquisición de la segunda lengua es la cercanía a una comunidad de hablantes de esa lengua. Por lo tanto, la adquisición

depende del nivel de desarrollo económico y académico que manifieste esa comunidad; a mayor desarrollo, mayor cercanía (Glynn Lewis, 1981).

Este autor también considera como otro factor relevante la naturaleza e historia del contacto con ese grupo, es decir, el interés hacia esa cultura.

Es un medio perfecto para desarrollar la interculturalidad, es decir, favorecer un encuentro positivo entre las dos culturas, promoviendo el conocimiento mutuo; sin conflictos, ni desigualdades, ni marginación, ni exclusión (Barrios & García, 2002).

La adquisición de la segunda lengua se basa en cierto grado en las estructuras de la primera. Cuanto mejor sean esas estructuras, más fácil será el aprendizaje de la segunda lengua debido al uso de la primera lengua al principio (Baker, 2006; Cummins & Swain, 1986; Siguán & Mackey, 1987; Glynn Lewis, 1981).

Por este motivo, es recomendable comenzar con el aprendizaje de la segunda lengua en la etapa de educación infantil, dando preferencia a las funciones comunicativas, es decir, empleando una metodología activa con el objetivo fundamental de adquirir la competencia comunicativa en dicha lengua para que los alumnos sean capaces de expresar y ser comprendidos en situaciones reales de comunicación.

Además, al emplear la segunda lengua para impartir otras áreas de conocimiento o asignaturas diferentes a la lengua inglesa, como ocurre en los sistemas educativos con enseñanza bilingüe, se facilita el aprendizaje de la segunda lengua al convertir dicha lengua en una herramienta-medio de comunicación con la finalidad de adquirir otros contenidos (Genesee, 1994).

La figura del profesor o docente es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno.

Los profesores pueden desarrollar o perjudicar un programa, pues tienen un rol central en el proceso de planificación. Son parte esencial en el éxito del proyecto.

Una de sus principales actividades es la de facilitar los recursos lingüísticos y culturales para el programa. Analizan constantemente las necesidades del alumnado y planean soluciones y resuelven problemas detectados.

Se puede considerar a la escuela o colegio como una comunidad con diversidad cultural y lingüística, donde todos trabajan juntos con el fin de educar a los

alumnos. Por tanto, los profesores y el colegio, a través de quiénes son y de cómo interactúan con los alumnos y entre ellos, pueden ser considerados como piezas clave en el proceso de desarrollo del autoconcepto del alumno y una ayuda para construir sus expectativas.

Un sistema de enseñanza bilingüe no sólo necesita un número de entrenados profesores, sino que algunos deben ser capaces de enseñar en otra lengua. Sin el número suficiente de profesores capaces, el sistema no funciona. Otros problemas que pueden surgir relacionados con los docentes son:

- el reclutamiento de los profesores es un proceso difícil por las reglas tan específicas.
- Existe un número muy pequeño de profesores competentes en otras lenguas, porque generalmente, o bien hay profesores capaces de enseñar en otra lengua pero poco relacionados con la materia o bien expertos en la materia pero no capaces de enseñar en una segunda lengua.
- Debido a ese reducido número de docentes cualificados adecuadamente, el proyecto pierde calidad.
- Existe una necesidad de formación del profesorado para evitar la escasez.

Cuando se planea y se desarrolla una enseñanza bilingüe, se debe hacer una adecuada provisión de reclutamiento, formación previa y formación continua del profesorado. En suma a esto, se debe asegurar que los centros educativos tengan un fácil acceso y dotación de libros de texto y otros materiales educativos en ambas lenguas.

Otras funciones importantes son: establecer la formación de los docentes participantes, la producción de materiales curriculares adecuados, desarrollar una evaluación adecuada así como promover actividades y proyectos de investigación con el fin de mejorar la enseñanza bilingüe. También es necesario crear una red de centros que compartan una serie de características con el fin de poner en común problemas afines y compartir las soluciones o las medidas iniciadas en diferentes centros.

La incorporación de una enseñanza bilingüe a un sistema educativo es un proceso largo y necesita de un detallado análisis y planificación previa.

Por lo general, la enseñanza bilingüe suele estar asociada a un cambio político y social y ese cambio se refleja y lo promueve la enseñanza bilingüe. Este tipo de docencia tiene efectos ambivalentes a nivel político y social en una comunidad, pudiendo incluso llegar a crear tensión entre grupos o construir puentes entre ellos.

Tras el tiempo que lleva implementada la enseñanza bilingüe en diferentes regiones del mundo, no se puede identificar una metodología específica para la enseñanza bilingüe. Esto se debe principalmente a la existencia de diferentes tipos de enfoques pedagógicos para su docencia que impiden desarrollar un único modelo aplicable a todos los sistemas o programas.

Además, los comienzos de la enseñanza bilingüe en la mayoría de los países europeos se trataron de iniciativas personales de profesores, escuelas o administraciones educativas que consideraron en su momento a la enseñanza bilingüe como una oportunidad positiva para su alumnado.

Finalmente, debido a las diferencias existentes entre los diferentes programas, su nivel de aplicación, de desarrollo, su enfoque pedagógico y otras muchas diferencias existentes entre los diversos proyectos bilingües, es muy difícil desarrollar una metodología que abarque a todos estos programas y sus características propias.

Hasta 1970, la enseñanza bilingüe que comprendía la impartición de algunas áreas curriculares en una lengua extranjera o regional o minoritaria se limitaba a algunas regiones con rasgos lingüísticos muy concretos (presencia de dos lenguas en esa región, bien por proximidad a otras comunidades lingüísticas o bien por existir dos lenguas) o en grandes ciudades que disponían de programas propios. En cualquier caso se buscaba “convertir” al alumnado en personas bilingües mediante la adquisición de un alto nivel de competencia en la lengua extranjera.

Entre 1970 y 1980 destacan los programas de inmersión lingüística realizados en Canadá. La razón para comenzar con estos programas surge de la necesidad por parte de padres de habla inglesa residentes en la zona francófona canadiense

(Quebec) de desarrollar en sus hijos una alta competencia lingüística en lengua francesa.

Estos programas han tenido un enorme éxito y han servido de modelo para otros programas de inmersión o de enseñanza bilingüe puesto que han sido objeto de numerosas investigaciones.

Tanto el apoyo de las autoridades educativas como el de las familias implicadas han sido factores clave para el positivo progreso y desarrollo de estos programas.

A partir de los años 90, la metodología AICLE o *CLIL* se convierte en uno de los enfoques más empleados para la impartición de enseñanza bilingüe.

En 1995, se legisla por primera vez a nivel europeo la docencia en lengua extranjera de materias no lingüísticas (enseñanza bilingüe) a través de la Resolución del Consejo de Europa de 31 de marzo de ese año. Busca mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en los diferentes sistemas educativos de los países miembros mediante el perfeccionamiento de los programas de formación docente.

En 2001, Año Europeo de las Lenguas, se promueve notablemente la diversidad y el aprendizaje lingüístico mediante diferentes enfoques, entre ellos, destaca *CLIL*.

En 2002, en el Consejo Europeo celebrado en Barcelona se solicita un esfuerzo conjunto de todos los países miembros para asegurar en el sistema educativo de cada país la docencia de al menos dos lenguas diferentes desde una edad temprana.

En 2003, siguiendo esta línea, la Comisión Europea lanza un Plan de Actuación 2004-2006, denominado *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity*, en el que se cita al enfoque *CLIL* con una gran contribución para conseguir los objetivos lingüísticos establecidos por la Unión Europea y por eso, se llevan a cabo una serie de acciones con el fin de promover el empleo de esta metodología.

En 2005, el Consejo Europeo de Educación establece unas conclusiones tras un simposio acerca de la educación plurilingüe en Europa y entre ellas, destaca la necesidad de asegurar la enseñanza de lenguas a través de *CLIL*, así como la formación de los docentes en esta metodología.

Existen razones socio-políticas para la enseñanza bilingüe como son:

- disminuir el prestigio social y político de los grupos dominantes para aumentar el de los grupos minoritarios, buscando el equilibrio máximo.
- Crear una sociedad más abierta, más democrática y con una mayor participación de las minorías étnicas.
- Evitar divisiones por diferencias lingüísticas.
- Evitar controversias sociales y económicas.
- No bloquear a los talentos de esas minorías por necesidad económica.

El diseño de los objetivos de este tipo de enseñanza es vital, debiendo ir acordes a la política educativa del país, que se basa en las complejas situaciones sociales, busca la integración de todos y la posibilidad de interactuar con otras culturas y países.

Cualquier ejercicio de planificación se debe basar en una previa identificación de las necesidades de la sociedad (reconociendo a la población potencialmente afectada) y de los recursos disponibles, también se incluye al profesorado: número, características, cualificación y lenguas que conocen; con el fin de asegurar un resultado positivo y satisfactorio.

La planificación de la enseñanza bilingüe debe contemplar los siguientes puntos:

- el lugar de la enseñanza bilingüe dentro del sistema educativo (a nivel nacional, autonómico, provincial, en ciertas instituciones, etc.).
- La estructura de este tipo de enseñanza.
- El currículo propio.
- La formación de los docentes.
- La temporalización.

En síntesis, las razones pedagógicas para la enseñanza bilingüe, como se ha reflejado anteriormente, son:

- buscar una relación más cercana y comprensiva entre todos.
 - Enseñar la primera lengua minoritaria facilita el desarrollo de la segunda lengua.
-

- Algunas primeras o segundas lenguas son mayoritarias e importantes y es necesaria o al menos recomendable, su adquisición.
- Aprender una segunda lengua es la base para aprender una lengua extranjera en el futuro.
- Favorece la valoración de las características de cada comunidad.

Algunas ventajas que se asocian a la enseñanza bilingüe por Cummins & Swain (1986), derivadas de la aplicación de los principios indicados son:

- los alumnos muestran mayor capacidad cognitiva y son más conscientes de la arbitrariedad de la relación entre objeto y palabra (Baker, 2006).
- Muestran mayor flexibilidad cognitiva, mayor imaginación y capacidad de reacción.
- Aunque los últimos estudios indican que la enseñanza bilingüe tiene efectos positivos en el desarrollo cognitivo del individuo, no se debe olvidar que anteriormente, los primeros estudios indicaban lo contrario.

Se pueden atribuir de forma genérica las siguientes características a los diferentes proyectos de enseñanza bilingüe, de acuerdo a las afirmaciones y conclusiones de numerosos autores, entre ellos, Glynn Lewis (1981), Spolsky & Hult (2008), Halbach (2008) y Johnstone (2010):

- los alumnos muestran un progreso más rápido en el aprendizaje o adquisición de la lengua extranjera debido a la mayor exposición a dicha lengua.
 - Es necesario trabajar textos orales o escritos en lengua extranjera de mayor complejidad que en contextos monolingües y de diferentes géneros con el fin de adaptarse a la activa evolución del alumnado en dicha lengua.
 - Los alumnos necesitan adquirir estrategias comunicativas para poder seguir las clases en lengua extranjera.
-

- Se presta especial atención a la forma del lenguaje y la corrección lingüística, con fin de evitar la fosilización de errores en el uso constante de la lengua por parte del alumnado.
- Es necesario una coordinación entre el profesor de lengua extranjera y el profesor de contenidos (cuando lo hubiere), para desarrollar las funciones discursivas y lingüísticas que son esenciales para el progreso del alumno.
- Es recomendable trabajar de forma coordinada con el profesor de lengua española para utilizar los conocimientos adquiridos en otras áreas. Los alumnos deben comprender que esto es muy importante, tal como indica Bransford et al. (1999). Además, se refuerza el denominado efecto sinérgico de la enseñanza bilingüe, lo que se aprende en un área es relevante para su progreso en otras áreas, es decir, no se trata de un aprendizaje fragmentado y dividido.

Actualmente y tras la lectura de la literatura específica de este tema, se puede obtener el siguiente panorama acerca de la enseñanza bilingüe:

- Los alumnos, inmersos en este tipo de enseñanza, muestran una mayor capacidad y flexibilidad cognitiva (Baker, 2006). Son más conscientes de la arbitrariedad de la relación entre objeto y término, lo que favorece entre otras cosas, una gran capacidad de reacción y mayor creatividad e imaginación.
 - Supone un proceso de enculturación/aculturación/culturización debido al conocimiento de otra cultura, con su lengua, costumbres y tradiciones.
 - Lambert (en Baker, 2006) otorga una función de mejora de la autoestima y el ego a la enseñanza bilingüe, ya que se domina otra lengua y se puede interactuar con miembros de otra comunidad lingüística, y se tiene una visión más global del mundo.
-

Una propuesta alternativa de planificación fue formulada por Cummins (1993), que desarrolla los Principios de la Evolución Académica Bilingüe, basándose tanto el trabajo propio como en investigaciones realizadas por otros expertos en la materia:

- Principio Enriquecedor del Bilingüismo: enriquece el progreso intelectual y lingüístico. Lo evidencia con numerosos estudios que demuestran que niños bilingües presentan mayor sensibilidad hacia significados lingüísticos y son más flexibles en la forma de pensar, como se ha indicado ya.
- Principio de Competencia: se requieren diferentes procesos para adquirir el lenguaje informal y el lenguaje académico.
- Principio de Interdependencia: existe una competencia cognitiva subyacente común a todos los idiomas que facilita la transferencia de habilidades entre las diferentes lenguas de un individuo.
- Principio de Pedagogía Interactiva: es necesario tanto el input en lengua extranjera como facilitar la oportunidad de usar esa lengua con el fin de hacerla comprensible y adquirir la competencia lingüística en dicha lengua.

Elvira Barrios y Jorge García, en 2002, en su artículo *Los Programas de enseñanza Bilingüe en la Educación Pública Española: Tratamiento de la Interculturalidad*, destacan como principales problemas de la enseñanza bilingüe:

- asociación con elitismo: tradicionalmente, se ha reservado para las clases altas en instituciones privadas y para los alumnos más aventajados al suponer un esfuerzo extra.
 - Cualificación del profesorado: lo ideal es profesores especialistas en contenidos del área y didáctica de la lengua, pero es muy difícil.
 - Tratamiento de las áreas en una u otra lengua: todas las áreas en dos lenguas supone mucho esfuerzo por lo que se imparten algunas áreas en una lengua y otras áreas en la otra. Esto supone una adquisición de conocimientos compartimentando, que es una clara desventaja.
-

Siguiendo el mismo artículo, defiende que la enseñanza bilingüe se relaciona con la enseñanza-aprendizaje de ciertas áreas curriculares en una segunda lengua, por lo tanto, el objetivo de la enseñanza bilingüe es conseguir individuos capaces de comunicarse en las dos lenguas. Además, en las sesiones dirigidas al aprendizaje de la propia lengua extranjera se debe preparar al alumnado para la clase dirigida a los contenidos no lingüísticos, avanzando o trabajando los aspectos lingüísticos necesarios para el correcto desarrollo de la sesión, además de los factores más directamente relacionados con la propia lengua.

Cummins & Swain (1986) establecen una propuesta con una serie de principios para una enseñanza bilingüe exitosa, es decir, un programa que desarrolle y mantenga las habilidades bilingües con un alto grado de logro académico y enriquecimiento personal y social. Son 3 principios:

- 1- La lengua materna debe tener un rol central en el desarrollo académico del alumno, con el fin de asegurar el adecuado progreso de esa lengua antes de comenzar con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua. Esto se explica por el carácter instrumental de la primera lengua.
- 2- Siguiendo con la misma idea, bilingüismo a través del monolingüismo; es decir, el uso de una única lengua en la docencia de esa lengua para evitar que esperen a la traducción en su lengua materna y se esfuercen más.
- 3- Considerar el bilingüismo como algo extra muy positivo y que sea percibido de este modo por todos los miembros de la comunidad educativa, alumnos, familias, profesores; destacando los beneficios que conlleva una enseñanza bilingüe.

Como ya se he indicado anteriormente en este estudio, la enseñanza bilingüe genera un doble reto para el alumno, comprender los nuevos conceptos impartidos y hacerlo a través de la lengua extranjera. Para tener éxito en esta tarea, los docentes deben adaptar su estilo de enseñanza y las actividades a realizar a sus estudiantes.

Cummins (2000), a propósito de la complejidad de las actividades y tareas a realizar en el aula, desarrolló un diagrama para ser aplicado en el diseño de dichas actividades en relación con el lenguaje a emplear en el desarrollo de la tarea,

teniendo en cuenta dos factores fundamentales, como son el contexto de la actividad a realizar y la demanda cognitiva de la misma.

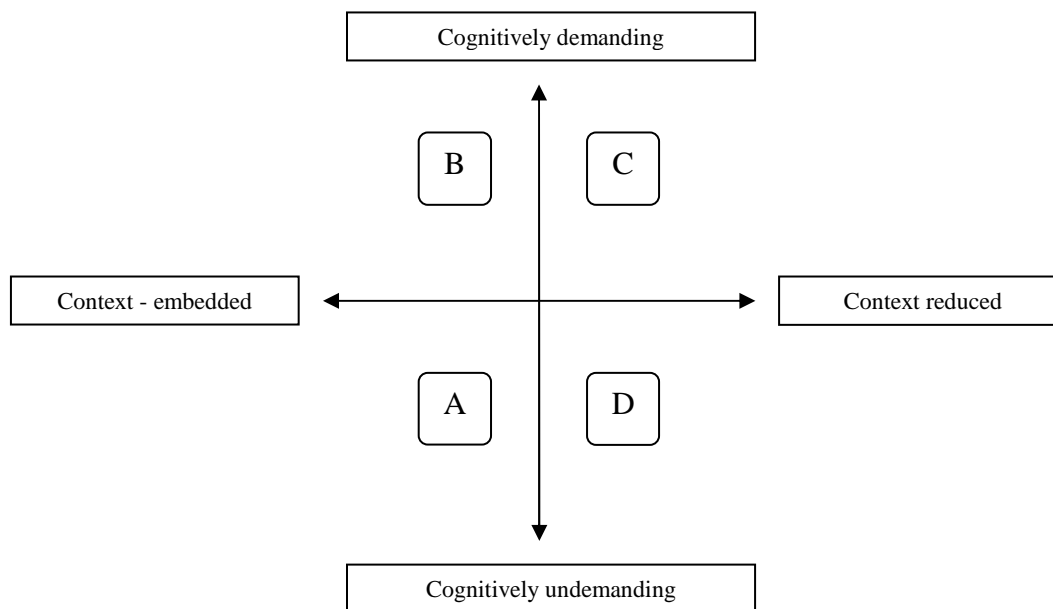


Figura 2. Diagrama de Cummins sobre la complejidad de las actividades y tareas para desarrollar en el aula bilingüe.

Fuente: Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

En este diagrama (figura 2), se generan 4 cuadrantes que reflejan en cierta manera la dificultad de la tarea, siendo el cuadrante A el más fácil debido a que la actividad a realizar está muy bien contextualizada y de poca demanda cognitiva; mientras que el cuadrante C presenta mayor dificultad para los alumnos al tener un contexto más reducido y demandar un mayor esfuerzo cognitivo para resolver positivamente dicha actividad.

Obviamente, este diagrama ofrece una pequeña guía a considerar a la hora de elegir el lenguaje a emplear y la dificultad de las actividades a realizar. Se centra más en aspectos lingüísticos (contextualizado o no contextualizado) del reto que en factores cognitivos.

En relación a la demanda cognitiva de una actividad se puede emplear la taxonomía de Bloom.

Las tareas comprendidas en los primeros grupos de esta taxonomía (definir, etiquetar, describir...) se pueden considerar, siguiendo la terminología que Cummins emplea en su diagrama, como de baja demanda cognitiva (*cognitively undemanding*). Por otro lado, las actividades dentro de los últimos grupos (evaluación, interpretación, resumir...), se pueden considerar de alta demanda cognitiva (*cognitively demanding*).

Aunque se trata en la siguiente sección (4.4.) de este capítulo, como avance al respecto; Cummins define mejor el aspecto lingüístico de las tareas con la clasificación *BICS* (*Basic Interpersonal Communication Strategies*) y *CALPS* (*Cognitive Academic Language Proficiency*), en los diferentes usos del lenguaje.

BICS se enmarca dentro del cuadrante de mayor contextualización (*context-embedded*) del diagrama de Cummins y *CALPS* en el de contexto reducido (*context reduced*)

A principios de siglo XX, debido a un uso no apropiado de test psicológicos, se consideró la enseñanza bilingüe como algo negativo y se erradicó la primera lengua de los grupos de lenguas minoritarias (Baker & Prys Jones, 1998; Glynn Lewis, 1981).

En relación a las ventajas de la enseñanza bilingüe y la evolución de los resultados de los numerosos estudios acerca de este tema, se puede simplificar en las siguientes ideas.

En el pasado, los expertos en la materia consideraban que el aprendizaje de una segunda lengua en la infancia producía efectos negativos en el alumno, los estudios de los últimos años han desvelado algunas ventajas de la enseñanza bilingüe.

Por ejemplo, los estudios de Hakuta & Pease-Álvarez (1992), los de Bialystok (1997, 2001) y los de Genesee (2001) contemplan algunos beneficios de este tipo de enseñanza, tales como mayor flexibilidad mental a la hora de resolución de conflictos y problemas, los niños bilingües pueden desarrollar una mayor identidad personal y un mayor respeto hacia otras culturas y sus gentes. Esto último se debe a la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa, puesto que es necesario conocer otros puntos de vista y comprenderlos.

En los programas bilingües, la competencia lingüística del alumno se incrementa en un corto espacio de tiempo, produciéndose un aprendizaje muy acelerado.

Un claro beneficio de la enseñanza bilingüe según Reyes (2004) y Ervin-Tripp & Reyes (2005), es el denominado *code-switching*, que consiste en la capacidad de estos alumnos de combinar dos lenguas, lo cual es una estrategia comunicativa muy efectiva para conseguir aclaraciones o explicaciones de significados mucho más completa y clara; como por ejemplo tomar prestado vocabulario de otra lengua para ocupar un desconocimiento de esa misma idea en la lengua que se está usando. Es un fenómeno lingüístico más frecuente entre hablantes con un alto nivel de bilingüismo, que adquiere de forma natural como parte del repertorio al convivir en comunidades bilingües, como así lo detallas en sus estudios Zentella (1997) y Reyes & Moll (2005).

Como se puede concluir, es una forma muy apropiada para unir y comparar el conocimiento de la lengua materna como el de la segunda lengua.

4.4. La importancia de la EB. Estudios y teorías

Existen tres niveles de estudio de la enseñanza bilingüe: el primero se encarga del análisis de las características del bilingüismo; el segundo evalúa las ventajas y desventajas de este tipo de enseñanza en función de las características previamente analizadas (tipo de investigación mayoritario a lo largo de la historia) y; finalmente, el tercer nivel considera los objetivos de la enseñanza bilingüe y las políticas a emplear para conseguirlos, valorando las características y consecuencias de la enseñanza bilingüe. Por estos y por otros motivos que se citarán a continuación, se puede establecer que el bilingüismo es un tema muy complejo donde se pueden encontrar opiniones, estudios o investigaciones defendiendo ideas opuestas y confrontadas.

Es posible encontrar un estudio que apoye a cada tipo de enseñanza bilingüe y lo defienda.

Las razones por las que los estudios difieren en sus resultados son, entre otros: la muestra de alumnado, factores interactivos tales como interés de las familias, implicación de padres y profesores; medida o valoración del éxito y los investigadores responsables del estudio.

Otra razón para los resultados contradictorios en las investigaciones es la diferente metodología empleada en cada investigación.

Otros elementos que favorecen los resultados contradictorios y que están directamente relacionados con las lenguas implicadas son el valor y prestigio de las lenguas (se asociaban los resultados positivos a la lengua mayoritaria y los negativos a la minoritaria), el status socioeconómico y el programa escolar.

Los principales fallos de los estudios sobre enseñanza bilingüe se deben a que no informan sobre las condiciones actuales del alumnado o no comparan los resultados de los diferentes grupos de estudios.

Actualmente, todos los estudios o investigaciones al respecto están más controlados. En el pasado, no se estudiaba ni se tenía muy en cuenta el *background* del alumno, su entorno familiar y otros aspectos muy relevantes de lo que rodea al alumno en vida diaria. Simplemente se agrupaban alumnos para el estudio por su nivel de desarrollo cognitivo y obviamente, no es suficiente para desarrollar un estudio conforme a la complejidad de la realidad educativa.

Como se ha explicado al comenzar este apartado, existen 3 diferentes tipos de estudios sobre la enseñanza bilingüe y dentro del primero, relacionado con las características del bilingüismo, es decir, el más técnico y específico de la materia, se puede englobar la siguiente información.

Existe una diferencia esencial entre *ability*, habilidad para hablar una lengua y *use*, el uso que se hace de ella. Este aspecto crea diferencias entre las personas bilingües.

Las personas bilingües tienden a dominar una lengua más que las otras, en todas o algunas de las competencias lingüísticas.

Aunque de forma algo imprecisa, Cummins en 1984, expresó la diferencia entre la fluidez superficial y la relacionada con aspectos lingüísticos. Como se ha indicado, lo denomino BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) para situaciones contextualizadas y CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) para contextos reducidos.

BICS representa el lenguaje necesario para la vida diaria, incluyendo conversaciones con amigos, es decir, en interacciones sociales informales. Las conversaciones generalmente se producen cara a cara, ofreciendo mucha ayuda a

los participantes y sobre “objetos” presentes en el contexto en el que se produce la interacción. El lenguaje empleado es menos exigente y por tanto, más fácil de comprender porque tiene que ver con eventos rutinarios y se emplean construcciones más sencillas.

CALP, por su parte, representa el lenguaje necesario para trabajar los contenidos en clase, para comprenderlos y debatirlos. Se caracteriza por un menor número de ayudas visuales y por emplear un lenguaje más abstracto, con vocabulario más especializado y con estructuras más complejas. Se trata del lenguaje empleado para la abstracción, para describir objetos o elementos menos tangibles.

En el ámbito educativo, esta diferenciación entre BICS y CALP puede usarse para describir la competencia lingüística de alumnos monolingües y para comprender y evaluar el nivel lingüístico de alumnos estudiantes de inglés como segunda lengua.

Cummins indica en sus estudios que estudiantes de segundas lenguas pueden desarrollar BICS (lenguaje social) en un periodo alrededor de 2 años, mientras que emplearán entre 5 y 7 años para desarrollar CALP a nivel nativo.

Obviamente, el lenguaje englobado en el término CALP exige un gran esfuerzo y es difícil y complejo.

El contexto que rodea al proceso de enseñanza-aprendizaje es de gran importancia; tanto en contextos muy ricos como en otros más reducidos, el desarrollo de la competencia gramatical en la segunda lengua depende mucho más de la exposición a dicha lengua que del desarrollo del discurso y la competencia sociolingüística en dicha lengua.

En contextos de gran riqueza lingüística (con grandes posibilidades de usar la lengua en todas sus vertientes, mucho input y output), el desarrollo de la competencia gramatical no está tan directamente relacionado con la competencia gramatical en la lengua materna del individuo; mientras que, en contextos más reducidos, la competencia gramatical del individuo en su primera lengua juega un rol determinante en el desarrollo de la competencia gramatical, la competencia sociolingüística y el discurso en la segunda lengua.

La competencia gramatical en la segunda lengua en ambos tipos de contextos depende profundamente de la cantidad y calidad del input recibido en dicha

lengua por el individuo. Por el contrario, el discurso y la competencia sociolingüística de la segunda lengua dependen en menor medida de la exposición a dicha lengua.

La competencia lingüística de un individuo viene determinada por su entorno, no sólo por factores cognitivos. Por esto, se puede definir la competencia lingüística como algo interactivo y dinámico.

El uso que hace un individuo de su competencia o habilidad bilingüe se denomina bilingüismo funcional. Se preocupa del cuándo- dónde- con quién se usa cada una de las dos lenguas.

La competencia lingüística de un individuo en una lengua concreta incluye la relación entre las habilidades comunicativas, las capacidades lingüísticas orales (lectura) y las habilidades lingüísticas (cognitivas) en dicha lengua.

Existen aspectos de la competencia lingüística que son comunes a ambas lenguas, es decir, hay aspectos de la primera y la segunda lengua que son interdependientes. Esto se conoce como *Interdependence Principle* (según Jim Cummins) y explica la siguiente relación:

- en el caso de alumnos con lengua materna minoritaria en el contexto, una menor instrucción en la segunda lengua, supone una mayor competencia en dicha lengua.
- En el caso de alumnos con lengua materna mayoritaria en el contexto, una mayor instrucción en la segunda lengua, conlleva una mayor competencia en dicha lengua.

Los contenidos aprendidos en una lengua son interdependientes con otras lenguas, con el debido nivel de competencia en ambas lenguas.

Jim Cummins en 1980, con su *Common Underlying Proficiency Model* establece que aunque las lenguas pueden ser diferentes en su apariencia externa, éstas no funcionan independientemente, por el contrario, utilizan el mismo sistema central de proceso. Siguiendo esta idea, el aprendizaje de una segunda lengua, beneficia a la primera lengua, porque el nivel de competencia común mejora. Por lo tanto, lo que se aprende para una lengua, influye en la habilidad para comunicarte en la otra.

En personas con dos lenguas, existe un área común de competencia que sirve de base para el uso de ambas lenguas. Por esta razón, la segunda lengua se desarrolla en la base de la primera lengua.

Teniendo en cuenta que el efecto del bilingüismo no es el mismo en todos los estudiantes, Cummins desarrolla la Teoría del Umbral en 1976, que indica que el desarrollo cognitivo del alumno depende de la superación de diferentes umbrales lingüísticos. Al principio, la enseñanza bilingüe tiene efectos negativos sobre el aprendizaje del alumno, posteriormente no hay efecto y a partir de una etapa, lleva asociado efectos positivos. Al no poder definir claramente esos umbrales, Cummins decidió mejorar su teoría y desarrolló la Hipótesis del Desarrollo Interdependiente, el desarrollo de la segunda lengua, depende del desarrollo de la primera.

Teniendo en cuenta esta hipótesis, es necesario un mínimo nivel de desarrollo lingüístico en la lengua materna para una satisfactoria asimilación de otra lengua y por tanto, también añadir un mínimo nivel de integración en la propia cultura de la segunda lengua anterior al primer contacto con ella, para evitar posibles aspectos negativos, sobre todo si la nueva cultura es más prestigiosa.

Sólo si una comunidad cultural y lingüística está preparada para preservar su identidad sin oponerse a integrarse en un entorno social y cultural más amplio, será capaz de iniciar la enseñanza bilingüe sin considerarlo como un peligro.

Dentro del segundo tipo de estudios sobre bilingüismo, que se centra en los beneficios e inconvenientes de este tipo de enseñanza, se encuentra el grueso de las investigaciones en esta área de conocimiento.

Diferentes investigaciones determinan que el acceso a dos lenguas en edad temprana proporciona una serie de beneficios a dicho individuo, como son un mayor desarrollo cognitivo y un mayor conocimiento metalingüístico de la lengua. Estos beneficios son consecuencia de la interacción entre la lengua materna de la persona y la segunda lengua. La idea se basa en la existencia de una habilidad común para usar ambas lenguas, demostrado con los resultados obtenidos en las investigaciones sobre el aprendizaje de una segunda lengua y los estudios de programas educativos bilingües donde los alumnos de dicho programa obtienen un mejor rendimiento en todas las áreas.

Como ya se ha indicado, Lambert (en Baker, 2006) considera que ser bilingüe mejora la autoestima y el ego, porque se domina otra lengua y se puede interactuar con los miembros de otra comunidad lingüística, se pueden realizar nuevas actividades culturales, una visión más global del mundo; en definitiva, supone culturizarse.

Los individuos bilingües consideran a la lengua más arbitraria, es decir, los objetos y sus nombres están separados. Al poseer dos lenguas, se dan cuenta de que la relación objeto-etiqueta no es fija.

Los individuos bilingües disponen de una habilidad para elegir que lengua usar en cada ocasión, se denomina sensibilidad comunicativa. Esta habilidad les facilita una mayor facilidad para las funciones comunicativas y la naturaleza social del lenguaje. Un experimento llevado a cabo por Genesee, Tucken y Lambert en 1975 ilustra perfectamente esta habilidad. Un grupo de alumnos bilingües y no bilingües deben explicar un juego a un compañero ciego y se descubre la mayor cantidad de recursos y estrategias empleados por los alumnos bilingües a la hora de hacer llegar la información al compañero. Se puede establecer que el niño que controla dos lenguas tiene una ventaja lingüística sobre el niño monolingüe, porque el bilingüe entiende que existen al menos dos formas diferentes de nombrar el mismo objeto.

Existen diferentes clasificaciones en función del nivel de competencia en cada una de las lenguas, destacando los *balanced bilinguals*, que son un tipo único de individuos bilingües que tienen un control o una competencia muy similar en ambas lenguas.

La diferencia principal entre *balanced bilingualism* y *un-balanced bilingualism* reside en la capacidad para disponer de un sistema de significados compartidos entre ambas lenguas. El primer grupo dispone de dicho sistema mientras que el segundo, ese sistema es mucho más cercano y dependiente de una de las dos lenguas del individuo.

Balanced bilingualism significa un equilibrio en la adquisición de las dos lenguas y de las habilidades lingüísticas, así como la posibilidad existente en el entorno próximo del individuo para interactuar de una forma sencilla con las dos

comunidades lingüísticas de esas lenguas y con ambas culturas, una condición no siempre fácil de conseguir.

Anteriormente, se clasificaba a las personas bilingües en función de su comportamiento psicolingüística. Por una parte, *the coordinated bilinguals*, que usan dos sistemas verbales independientes, en función de la lengua en la que recibían el mensaje, elaboraban y producían la respuesta en dicha lengua. Por otra parte, *the compound bilinguals*, con un sistema verbal predominante al cual deben traducir todos los mensajes recibidos y los que van a enviar deben ser elaborados previamente en esta lengua y luego traducidos a la lengua de comunicación.

Esta clasificación se empleó durante cierto tiempo, pero posteriormente fue muy criticada al considerar al grupo de *compound bilinguals* como no bilingües, y sí como estudiantes de una segunda lengua, mientras que *the coordinated bilinguals* respondían efectivamente a las características de personas bilingües pero no profundizaba sobre las habilidades de estas personas.

Wei (2000) explica las diferentes clasificaciones y términos empleados para definir las variedades de personas bilingües. Lo hace de la siguiente manera:

- Ambiligüe: igual que los bilingües equilibrados.
 - Bilingüe Adscrito: igual que bilingüe temprano.
 - Bilingüe Alcanzado: igual que los bilingües tardíos.
 - Bilingüe Añadido: una persona con dos lenguas que se complementan y se enriquecen mutuamente.
 - Bilingüe Ascendente: una persona cuya habilidad en la segunda lengua se desarrolla debido a un uso incrementado de la misma.
 - Bilingüe Asimétrico: ver bilingüe receptivo.
 - Bilingüe Compuesto: una persona cuyas dos lenguas han sido aprendidas al mismo tiempo y generalmente, en el mismo contexto.
 - Bilingüe Consecutivo: igual que bilingüe sucesivo.
 - Bilingüe Coordinado: una persona cuyas dos lenguas han sido aprendidas en contextos diferentes e independientes.
 - Bilingüe Diagonal: una persona que es bilingüe en una lengua no mayoritaria o en un dialecto y una lengua no relacionada.
-

- Bilingüe Encubierto: una persona que oculta su conocimiento de una lengua dada debido a una disposición actitudinal.
 - Bilingüe Equilibrado: una persona cuyo dominio de ambas lenguas es altamente equivalente y equiparable.
 - Bilingüe Funcional: una persona que puede operar en dos lenguas con o sin total fluidez para la actividad solicitada.
 - Bilingüe Horizontal: una persona que es bilingüe en dos lenguas diferentes que tienen igual o similar status.
 - Bilingüe Incipiente: una persona en las primeras etapas de bilingüismo, donde una lengua no está completamente desarrollada.
 - Bilingüe Latente: una persona que ha emigrado a un país extranjero por un considerable periodo de tiempo y tiene pocas posibilidades de mantener su lengua materna en uso activo.
 - Bilingüe Máximo: una persona con un control cercano al nativo de dos o más lenguas.
 - Bilingüe Mínimo: una persona con tan solo unas pocas palabras u oraciones de la segunda lengua.
 - Bilingüe Natural: una persona que no ha sufrido o realizado ninguna formación específica y que frecuentemente, presenta dificultades para traducir de una lengua a otra.
 - Bilingüe Pasivo: igual que bilingüe receptivo.
 - Bilingüe Primario: igual que bilingüe natural.
 - Bilingüe Productivo: una persona que comprende y puede hablar y posiblemente escribir en dos o más lenguas.
 - Bilingüe Receptivo: una persona que comprende una segunda lengua a nivel oral y escrito, pero no necesariamente puede hablar y escribir en dicha lengua.
 - Bilingüe Recesivo: una persona que comienza a presentar dificultades para comprender o expresarse con facilidad en una lengua por falta de uso de dicha lengua.
 - Bilingüe Secundario: una persona cuya segunda lengua ha sido añadida a la primera mediante su instrucción formal.
-

- Bilingüe Simétrico: igual que bilingüe equilibrado.
- Bilingüe Simultáneo: una persona cuyas dos lenguas están presentes desde el comienzo del discurso.
- Bilingüe Subordinado: una persona que muestra inferencias en su uso de la lengua por reducciones de patrones de la segunda lengua a los de la primera.
- Bilingüe Sucesivo: una persona cuya segunda lengua ha sido añadida en alguna etapa posterior al comienzo de desarrollo de la primera lengua.
- Bilingüe Sustractivo: una persona cuya segunda lengua ha sido adquirida a expensas de actitudes ya adquiridas en la primera lengua.
- Bilingüe Tardío: una persona que se ha convertido en bilingüe en una etapa posterior a la infancia.
- Bilingüe Temprano: una persona que ha adquirido dos lenguas en la infancia.
- Bilingüe Vertical: una persona que es bilingüe en una lengua mayoritaria y distinta pero relacionada con otra lengua minoritaria o dialecto.
- Equilingüe: igual que bilingüe equilibrado.
- Semibilingüe: igual que bilingüe receptivo.
- Semilingüe: una persona con conocimiento insuficiente de una lengua.

Como ya se ha tratado anteriormente, en función del tipo de integración que se realiza en el aula y de acuerdo a la lengua empleada como medio de comunicación, se diferencia entre *immersion students* y *submersion students* (Cummins & Swain, 1986). Los primeros corresponden a alumnos del mismo entorno cultural y lingüístico que están en un aula con la segunda lengua como medio de instrucción, es decir, su lengua materna es la mayoritaria en el contexto y la del centro educativo puede ser minoritaria. Se trata de un proceso aditivo porque se añade una lengua y no se reemplaza la otra (Baker, 2006). Los segundos, hacen referencia a alumnos que no conocen la segunda lengua pero comparten aula con otros alumnos para los cuales, esa segunda lengua es su lengua materna, por lo tanto, existen diferentes niveles en el aula.

Los estudiantes de programas de inmersión lingüística no pueden usar la lengua como un nativo no debido a un *input* limitado, sino a su *output* comprensible, que

es limitado. No disponen de suficientes y adecuadas oportunidades para usar la segunda lengua en el aula y tampoco cuentan con el apoyo necesario. Su actividad de comunicación se reduce a ser capaces de expresar y ser comprendidos por profesores y compañeros y siempre en situaciones que giran alrededor o directamente relacionadas con el mundo académico del centro escolar.

Un claro ejemplo de éxito en programas de inmersión lingüística son los llevados a cabo en Canadá a finales del siglo XX. Baker (2006) recoge 8 razones principales para dicho éxito:

1. gran cantidad de paciencia, tanto de docentes, como alumnos y familias.
2. Currículo único e idéntico en ambas lenguas.
3. Uso exclusivo de una única lengua en cada clase o materia.
4. Igual carga lectiva en ambas lenguas, es decir, 50% cada una.
5. Fundamental y muy necesario: una alta implicación de familias y docentes en el proceso.
6. Las clases son homogéneas y se puede llevar un ritmo único y constante para todos los alumnos.
7. El entorno del centro y del alumnado es bilingüe.
8. Los docentes están muy preparados y formados en la enseñanza bilingüe.

Además, este mismo autor señala algunas estrategias lingüísticas que se emplean en estas clases, como por ejemplo.

- emplear un lenguaje más simple al comienzo del programa.
- Equilibrar la instrucción entre la lengua materna y la extranjera.
- Consideración de los errores efectuados por los alumnos como parte del proceso de aprendizaje, al igual que con las posibles interferencias entre ambas lenguas.

A continuación, se incluye una tabla con las principales características de los denominados “*submersion*” y “*inmersion*” Programs.

Tabla 4:

Comparación entre programas de inmersión y sumersión lingüística.

| <u>SUBMERSION PROGRAM</u> | <u>INMERSION PROGRAM</u> |
|---|--|
| Obligatorio. | Optativo. |
| Baja motivación. | Baja motivación. |
| Presencia en la misma clase de hablantes y no hablantes de la lengua de instrucción. | Los alumnos desconocen la lengua de instrucción. |
| Profesores monolingües que desconocen la L1 de los alumnos. | Profesores bilingües y bien preparados. |
| Input en L2 no adaptado. | Input en L2 adaptado. |
| Las desviaciones de la L2 de los alumnos son vistas como deficiencias de aprendizaje. | Las desviaciones de la L2 de los alumnos son vistas como proceso natural de aprendizaje. |
| L1 de los alumnos considerada como inapropiada. | L1 de los alumnos considerada como apropiada. |
| Los alumnos no pueden hablar en la escuela su propia lengua. | Los alumnos hablan su lengua en la escuela. |
| No se enseñan la L1. | Se enseña “la” y “en” la L1. |
| Ausencia de temporalidad oral-escrita en la enseñanza de la L2. | Temporalidad oral-escrita en la enseñanza de la L2. |

Fuente: Arnau, J. (1992). *La Educación Bilingüe*. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona.

Siguiendo ideas expuestas a lo largo del trabajo de investigación, se puede indicar que es fundamental el nivel de desarrollo de la primera lengua antes del contacto con la segunda lengua, emergiendo la idea de que a mayor desarrollo de la primera lengua, mejor aprendizaje de la segunda lengua.

Entre los aspectos positivos del bilingüismo destacan ventajas cognitivas, mejores habilidades lingüísticas e intelectuales y un mayor pensamiento divergente.

Se considera que el bilingüismo y por ende, la enseñanza bilingüe puede fomentar el análisis del lenguaje y un mayor conocimiento metalingüístico. Según esta idea,

un niño bilingüe de cinco años de edad tiene una capacidad superior para asignar etiquetas a objetos y relacionar conceptos en relación con un niño no bilingüe de su misma edad.

Las funciones del hemisferio izquierdo y derecho, indican una mayor orientación analítica hacia el lenguaje por parte de los niños bilingües, lo que coincide con la idea de Lev Vygotsky (1986-1934) sobre la posibilidad de que expresar lo mismo en lenguas diferentes permite al alumno ver su lengua como un sistema entre otros muchos.

Los niños bilingües muestran una mayor conciencia de la naturaleza arbitraria de concepto-etiqueta y son mejores para evaluar aspectos contradictorios, que apoyan de nuevo la idea de Vygotsky sobre que el bilingüismo promueve la conciencia de operaciones lingüísticas.

En el tercer tipo de estudios se abarca las diferentes modalidades de enseñanza bilingüe que más se acercan a las necesidades de la sociedad de cada región, país o territorio.

Un cambio lingüístico conlleva un cambio cultural porque no sólo es un cambio de lengua, sino de la correspondiente cultura. Bilingüismo sin bi-alfabetismo supone una pérdida en el status de una lengua y el poderío de la otra.

La motivación es un factor determinante en el éxito del bilingüismo. Por una parte, se encuentra la motivación integradora, es decir, el deseo de pertenecer a una comunidad lingüística. Por otra parte, la motivación instrumental abarca otros propósitos más útiles, tales como encontrar un trabajo o aprobar exámenes.

Se diferencia entre bilingüismo simultáneo y secuencial (Baker, 2006). El bilingüismo simultáneo en la infancia es más natural, se refiere a la adquisición de las dos lenguas a la vez antes de los tres años de edad. El bilingüismo secuencial en la infancia es más formal, porque el niño aprende primero la lengua materna y posteriormente la otra lengua, después de los tres años de edad.

Una ruta eficiente hacia el bilingüismo en situaciones de convivencia social de las dos lenguas es el llamado *one parent, one language*. Es un caso de bilingüismo simultáneo donde se siguen los principios de una persona- una lengua y un contexto-una lengua. Este método popular lleva siendo empleado por familias para desarrollar habilidades bilingües en sus hijos mucho tiempo, siendo la

expresión por primera vez recogida de forma oficial en 1902 por el lingüista Maurice Grammont (1866-1946).

El proceso de la enseñanza bilingüe es de larga duración, permitiendo que emerjan los avances.

Se recomienda el bilingüismo a través del monolingüismo, es decir, el uso de las lenguas de forma independiente por parte de los profesores. Más pedagógico, los alumnos no esperan a la traducción, se esfuerzan más y se valoran ambas lenguas de igual forma.

Lambert (en Baker, 2006) diferencia entre *additive bilingualism*, cuando una segunda lengua se añade al repertorio del alumno sin perder la primera lengua y entre *subtractive bilingualism*, cuando por el contrario, se aprende una segunda lengua (mayoritaria en el contexto) con una probable pérdida de la primera lengua debido al poco valor de la misma en el contexto social.

Diferentes estudios indican que la enseñanza denominada *additive bilingualism* aporta diferentes beneficios al alumnado, tales como flexibilidad cognitiva y mayores habilidades en su lengua materna.

Una suficiente exposición a la lengua del centro educativo es esencial para el desarrollo de las habilidades académicas, pero igual de importante es que sean los alumnos capaces de entender el input académico que reciben.

Los programas bilingües bien implementados tienen considerable éxito en el desarrollo de habilidades académicas, aunque reciban menos carga lectiva en la segunda lengua que los programas monolingües en esa segunda lengua.

Si un proyecto bilingüe se implementa correctamente, no sólo no se disminuyen las posibilidades de aprender la segunda lengua para el no-nativo, si no que se favorece el desarrollo académico de los nativos. Se facilita a todos los alumnos el ser bilingües y bi-alfabetos (en las culturas de ambas lenguas), así como el desarrollo académico en las dos lenguas y una mayor y mejor relación-comprensión mutua.

Algunas ideas relevantes directamente relacionadas con la práctica educativa, es decir con la docencia en un entorno bilingüe, son necesarias mencionar.

En un programa educativo bilingüe, la única diferencia es la lengua de instrucción, pues se mantiene el mismo currículo.

La docencia de habilidades lingüísticas en dos lenguas diferentes a la vez, crea confusión en el alumnado y necesita de un tiempo para adaptarse y superarlo. Es por este aspecto, en los casos denominados *early immersion* (inmersión temprana en la enseñanza bilingüe), en la mayoría de los casos los alumnos muestran un ligeramente más lento desarrollo pero posteriormente se iguala e incluso superan fácilmente.

Los alumnos bilingües de mayor edad, conocidos como *older learners*, muestran ventajas en algunos aspectos debido a su madurez, por ejemplo las habilidades lingüísticas y un más rápido progreso en la segunda lengua porque sólo tiene que poner una nueva etiqueta a un concepto que ya conocen. Por el contrario, los alumnos jóvenes, *early immersion students*, presentan una mayor facilidad para los sonidos/acentos/entonación y para el aprendizaje de la lengua a largo plazo.

Los programas de inmersión llevan a un temprano desarrollo de habilidades de estudio y trabajo. Puede ser debido al proceso de comparación entre los dos códigos lingüísticos.

En definitiva, los programas de inmersión tardía (*late immersion students*) pueden ser tan efectivos como los programas de inmersión temprana (*early immersion students*) a la hora de desarrollar algunos aspectos de las habilidades de los alumnos en la segunda lengua, aunque los alumnos de inmersión temprana mantienen ventaja en el rendimiento y uso de la segunda lengua, tal como se ha indicado anteriormente.

Muchos estudios demuestran que usar la primera lengua en casa no es negativo para el desarrollo académico del alumno, porque es necesario desarrollar las habilidades cognitivas en la primera y la segunda lengua, por eso, no es cierta la idea de máxima exposición, mejores resultados.

La primera lengua tiene un rol central en todos los aspectos del desarrollo educativo, gracias a su aprendizaje, se beneficia tanto la primera como la segunda lengua en su desarrollo.

Durante las primeras etapas del niño, cuanto mayor desarrollo de la primera lengua y menos tiempo de instrucción en la segunda lengua, se produce un mejor y mayor desarrollo de la primera y la segunda lengua.

Por tanto, la prioridad debe ser asegurar que el niño tenga una base de sonidos en su lengua materna. De este modo, será más fácil el aprendizaje de la segunda lengua y la base lingüística servirá de apoyo para el desarrollo de la segunda lengua.

Por eso, los alumnos implicados en el aprendizaje de una segunda lengua mayoritaria en su contexto adquieren más rápidamente las capacidades comunicativas en situaciones informales y orales y, tardan más en adquirir el nivel académico asociado a esas capacidades orales en situaciones más relajadas.

Un cambio en la lengua empleada normalmente en casa no es negativo, es más, por el contrario, desarrollar dos lenguas en cualquier contexto es positivo. La forma en la que los adultos se comunican con los niños determina el éxito de éstos últimos, porque depende de la calidad de la conversación que mantienen entre ellos.

Una educación basada en la primera lengua desarrolla aspectos de la segunda lengua, por otra parte, una educación basada en la segunda lengua es importante para actividades contextualizadas y es más recomendable cuando el entorno es rico para actividades significativas.

Krashen (1985) considera esencial un input cuasi-nativo pero comprensible para el alumno para una correcta adquisición de la segunda lengua. Destaca también como un paso necesario para la adquisición gramatical la negociación del significado.

En lo referente a la producción lingüística, se aprende a hablar hablando. Las conversaciones uno a uno son una excelente oportunidad para ello, esto se llama output. Se prueban las ideas y se usa el lenguaje, el alumno pasa de semántica a sintáctica.

Un output comprensible es un mecanismo necesario para la adquisición de la segunda lengua, independiente del rol del input comprensible. Su rol es generar oportunidades para un uso significativo y contextualizado de la segunda lengua.

El tipo de lenguaje necesario para una conversación es diferente del necesario en situaciones o contextos académicos.

Existen notable diferencia entre las demandas lingüísticas de la escuela y las necesarias para situaciones cotidianas en el mundo real, es decir, fuera del contexto escolar.

Muchos teóricos consideran necesario distinguir entre el proceso de lenguaje necesario en situaciones cotidianas y el requerido en situaciones académicas dentro del centro escolar, es decir, se diferencia entre el lenguaje que se usa en una conversación informal con un amigo y el uso que se hace de la lengua en actividades académicas (por ejemplo, escribir un texto sobre un tema concreto).

Siguán & Mackey (1987) obtienen las siguientes conclusiones en sus estudios acerca de las formas de bilingüismo:

- no existe el perfecto *balanced bilingual*.
 - En la mayoría de los casos, una lengua es dominante a lo largo de la vida del individuo.
 - Tras aceptar esto, se debe identificar las diferentes formas de bilingüismo.
 - La adquisición de las lenguas dependen de las circunstancias sociales, por lo tanto, las diferentes formas de bilingüismo son el producto de las circunstancias sociales dadas.
-

Capítulo 5

5. Bilingüismo en España

España, al igual que parte de los países de la Unión Europea que anteriormente se mencionaron, ha desarrollado una variedad de programas de enseñanza bilingüe, con diferente alcance en función de la aplicación, dentro de las competencias de las Comunidades Autónomas en materia educativa. Aunque es necesario resaltar el hecho de que en algunos países de Europa, la enseñanza bilingüe es ya una realidad firme desde hace más de 30 años y en el caso de España, es algo reciente (Fernández, Pena, García & Halbach, 2005). Una de las causas puede ser la condición multilingüe del país, que ha conllevado el desarrollo de diferentes intentos de integrar el castellano con la lengua vernácula de cada región.

En cualquier caso, los proyectos de enseñanza bilingüe son cada vez más numerosos en el sistema educativo español. Aportan información para mejorar su desarrollo (Laorden & Peñafiel, 2010).

La implantación de la modalidad de enseñanza bilingüe se justifica legislativamente por el Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, que establece la estructura de bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas; el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, que establece las enseñanzas mínimas en la educación secundaria obligatoria y; el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, que establece las enseñanzas mínimas para educación primaria; pues autorizan a las administraciones educativas a impartir ciertas áreas del currículo en una lengua extranjera, sin que suponga modificación de los aspectos básicos del currículo establecidos en los reales decretos mencionados anteriormente.

Antes de comenzar con las experiencias bilingües en España, es necesario resaltar que, con la Constitución Española de 1978, se transfieren competencias a las Comunidades Autónomas, entre ellas, las educativas. Esto supone que son estas instituciones las que desarrollan iniciativas en materia lingüística. Además, con el Real Decreto 942/1986, de 9 de mayo, se establecen las normas para realizar experiencias educativas en centros docentes y la Orden de 29 de abril de 1996, que autoriza la impartición de una lengua extranjera en el segundo ciclo de educación infantil, se crean las bases para la puesta en marcha de diferentes

programas relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras en edades más tempranas (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2005).

Con todo esto, comenzaron a desarrollarse en cada región, programas de formación lingüística y de enseñanza de lenguas.

5.1. Primeros pasos: British Council

La introducción del bilingüismo como modelo de enseñanza en España tiene sus orígenes en el Convenio de Colaboración suscrito el 1 de febrero de 1996 entre el Ministerio de Educación y *British Council* (Reino Unido), cuyo objeto era desarrollar en determinados centros públicos proyectos curriculares integrados, conducentes a la obtención simultánea de los títulos académicos de los dos países en el ámbito de la educación obligatoria, de esta forma, los alumnos participantes en este programa, pueden acceder a la etapa de educación secundaria post-obligatoria en cualquiera de los dos países; fomentado la adquisición de ambas lenguas a través de la enseñanza de contenidos comunes y del conocimiento mutuo de las culturas española y británica.

El objetivo académico principal es que los alumnos acaben la enseñanza obligatoria con la capacidad de expresión adecuada en las dos lenguas.

Se puso en marcha en el curso 1996/1997 en el segundo ciclo de educación infantil, extendiéndose progresivamente al resto de los niveles educativos obligatorios.

En aplicación del citado Convenio, se crearon secciones lingüísticas de lengua inglesa en 1998, en otras palabras, se crearon líneas de currículo en 42 colegios públicos de educación primaria dependientes del Ministerio de Educación y Cultura y distribuidos por toda la geografía española.

Con el traspaso de competencias en materia educativa (entre otras) a las Comunidades Autónomas desde el Estado, la aplicación del Convenio se lleva a cabo por las delegaciones autonómicas así como la progresión del modelo hasta su implantación en la educación secundaria obligatoria. Aún así, el responsable del programa a nivel curricular es el Ministerio de Educación.

El currículo integrado hispano-británico fue elaborado conjuntamente por profesores británicos y españoles, y se aprobó por Orden 5 de abril del 2000

(<http://www.boe.es/boe/dias/2000/05/02/pdfs/A16748-16754.pdf>), y se aprobó la ordenación de estas enseñanzas con el Real Decreto 717/2005, de 20 de junio.

Este programa se conoce popularmente con el nombre de Convenio MEC- British Council y funciona con Secciones Bilingües (no todos los alumnos del centro disfrutan de la enseñanza bilingüe, solamente unas líneas o grupos del centro son bilingüe, de ahí el nombre de secciones).

Este Convenio, que se enmarca dentro del marco del Convenio Cultural de 1960 entre el Gobierno de España y el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, facilitó y promovió el desarrollo de currículos integrados español-inglés en centros públicos con el fin de impartir una enseñanza bilingüe en los centros adscritos al mismo y dotar a los alumnos participantes con una competencia lingüística adecuada en ambas lenguas. El 30 de septiembre de 2008 se renovó el Convenio.

La docencia del currículo integrado se imparte en ambas lenguas, inglés y español. La carga lectiva en cada lengua no se concreta en el texto del Convenio, pero debe ser la suficiente para posibilitar al alumnado la consecución de los objetivos propuestos de adecuada competencia en ambas lenguas al término de la etapa de enseñanza obligatoria.

El programa dispone de unas orientaciones pedagógicas que unifican criterios sobre la metodología y los recursos necesarios para su adecuado desarrollo.

Una de las características de mayor relevancia de dicho proyecto fue la incorporación a los centros de profesores nativos, directamente seleccionados por British Council. Sus funciones abarcan desde la docencia directa al asesoramiento lingüístico y pedagógico de los profesores españoles con el fin de conseguir un eficaz currículo integrado.

Por otra parte, British Council forma lingüísticamente y culturalmente a los profesores españoles en coordinación con el Ministerio de Educación.

Ambas instituciones ofertan cursos regularmente de formación continua al profesorado participante del programa, con especial énfasis en la metodología necesaria para impartir contenidos en una segunda lengua, destacando actividades de inmersión en lengua inglesa, *literacy* (enseñanza de lengua inglesa), metodología y otras.

Todos los centros adscritos al Convenio han sido hermanados con colegios británicos con el fin de promover el contacto entre alumnos y profesores de ambos países, así como el intercambio de experiencias mediante visitas de estudio y la realización de diferentes proyectos conjuntos.

Los objetivos didácticos oficiales de este proyecto son:

- fomentar la adquisición y aprendizaje de ambas lenguas con un currículo integrado.
- Sensibilizar al alumnado sobre la diversidad de ambas culturas.
- Facilitar los intercambios de profesores y alumnos.
- Impulsar el uso de las TIC para el aprendizaje de la lengua extranjera, para compartir experiencias didácticas entre profesores y para promover la igualdad de oportunidades en el aprendizaje de la lengua inglesa.
- Obtener certificados de estudios de ambos sistemas educativos.

Parece obvio indicar que los alumnos participantes en este proyecto de currículo integrado hispano-británico desde el comienzo de su educación primaria y que sigan su escolaridad dentro del mismo hasta finalizar la educación secundaria obligatoria, obtienen una doble titulación, española y británica, lo cual, les posibilita para continuar sus estudios en cualquiera de los dos sistemas educativos. Como se ha indicado ya, se produjo la transferencia de la competencia en materia educativa a las Comunidades Autónomas y cada comunidad se hizo cargo del desarrollo y mantenimiento del proyecto, dictando normas e instrucciones en relación al mismo.

En la Comunidad de Madrid, se inició el desarrollo del currículo integrado hispano-británico en 1996. Se implantó en el Primer Curso del 2º Ciclo de educación infantil, es decir, Infantil 3 años y se fue expandiendo, año tras año, al resto de los cursos sucesivos hasta alcanzar la totalidad de los grupos (Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2010).

En la actualidad, existen 10 colegios de educación infantil y primaria vinculados al Convenio, donde se imparte cerca del 40% del currículo en inglés y, 10 Institutos de educación secundaria, seleccionados para implantar la enseñanza bilingüe en el curso 2010/2011 como Institutos Bilingües.

Se debe indicar que en el caso de la Comunidad de Madrid, los Institutos Bilingües del Convenio MEC-British Council y los Institutos Bilingües del Programa de Colegios Bilingües coexistirán hasta el curso 2013/2014. Pero, a medida que el Programa de Colegios Bilingües se vaya implantando en los Institutos de enseñanza secundaria, las Secciones Lingüísticas de los Institutos Bilingües del MEC-British Council irán desapareciendo.

En 1997 se creó una Comisión mixta hispano-británica para supervisar el currículo integrado español-inglés. Dicha comisión está presidida por el director del British Council en España y por el director del Centro de Investigación y Documentación Educativa.

Alguna de las funciones principales de esta Comisión son la revisión de los objetivos pedagógicos curriculares, la dotación de los recursos didácticos necesarios y la evaluación de las experiencias adquiridas.

Existe una evaluación externa del programa desde 2006 dirigida por el Doctor Richard Johnstone de la Universidad de Sterling (Johnstone, 2010), que se trata más adelante, concretamente en la sección 7.2.

5.2. Programas bilingües por Comunidades Autónomas

La variedad en cuanto a nivel de extensión y de aplicación de los diferentes programas es la característica más relevante de la enseñanza bilingüe en España (Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2010).

Un rasgo común a la mayoría de modelos de enseñanza bilingüe en España, es la breve antigüedad de muchos de ellos, menor de 10 años en la práctica totalidad de las regiones.

Otro rasgo que se repite en las diferentes comunidades autónomas es la elección de la asignatura Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural como la destinada a ser impartida íntegra o parcialmente en la lengua extranjera; así como la exclusión en muchos casos de las materias de Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura a la hora de ser impartidas en la lengua extranjera; ya que en el caso de Matemáticas se trata de un sistema simbólico que pudiera prestarse a confusión su docencia a través de la lengua extranjera y en el caso de la Lengua Castellana, parece más obvio impartirlo a través de la misma lengua que se estudia.

El Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid es un claro ejemplo de este tipo de organización académica.

El modelo de Secciones Bilingües (que como se indicó anteriormente, corresponde a un modelo donde la enseñanza bilingüe afecta sólo a una parte del alumnado del centro), se ha aplicado a otros idiomas en distintas Comunidades Autónomas y se han desarrollado programas propios diferenciados de los del Convenio MEC-British Council. Se ha buscado una mejora en la calidad de este modelo.

Este modelo es el mayoritario en los diferentes sistemas de enseñanza bilingüe a nivel nacional, es decir, la educación bilingüe se aplica únicamente a una parte del alumnado del centro, no a la totalidad del mismo.

El Programa de Colegios Bilingües en cambio, opta por un modelo de enseñanza bilingüe que abarca a todo el centro, como se verá más adelante.

La mayoría de los programas de enseñanza bilingüe de las Comunidades Autónomas comparten la aplicación del concepto de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas, el denominado enfoque AICOLE (*CLIL*).

Existen diversas modalidades de enseñanza bilingüe dentro de cada Comunidad Autónoma en cuanto a la elección de idioma, pero se va a profundizar más en la modalidad español-inglés puesto que es la mayoritaria en cuanto a nivel de implantación y desarrollo, así como número de centros y alumnos participantes.

Se han utilizado diferentes fuentes de investigación, pero gran parte de la información recopilada y empleada en esta sección corresponde a la facilitada por los Consejos Escolares Autonómicos y que queda recogida en el estudio denominado “Los Programas de Enseñanza Bilingüe en la Comunidad de Madrid”, publicado en 2010 por el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, principalmente ante la dificultad de obtener esta información por otras vías. Se han resumido las ideas principales y se han tenido en cuenta los aspectos más relevantes para nuestra investigación. Además, se han empleado las normas legislativas autonómicas vigentes que regulan el funcionamiento de los programas de enseñanza bilingüe en cada región para identificar los aspectos clave de la organización y gestión de dichos programas.

5.2.1. Comunidad Autónoma de Andalucía

En esta región, la enseñanza bilingüe se rige actualmente por 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.

En 2004 se publica el Plan de Fomento del Plurilingüismo, un documento que recoge las ideas principales de la política lingüística a desarrollar desde ese momento, siguiendo las recomendaciones del Consejo de Europa en esta materia. Los objetivos de este Plan son mejorar las competencias lingüísticas de la población andaluza en la lengua materna y la provisión de competencias plurilingües y pluriculturales (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2005).

Este Plan desarrolla 5 programas con el fin último de mejorar la competencia lingüística del alumnado andaluz. Estos programas son: Centros Bilingües, Escuelas Oficiales de Idiomas, Plurilingüismo y profesorado, Plurilingüismo y sociedad y Plurilingüismo e interculturalidad.

El Programa de Centros Bilingües busca crear una red de centros donde se usen las lenguas maternas y no maternas para la enseñanza de materias no lingüísticas con una ampliación de la carga lectiva a la docencia de la lengua o lenguas extranjeras (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2005). Este Programa, perteneciente al Plan de Plurilingüismo de la Junta de Andalucía, establece las siguientes ideas acerca de los centros bilingües:

- Deben desarrollar la adquisición de una competencia comunicativa en lenguas en la ciudadanía.
- Deben promocionar la diversidad lingüística debido a la sociedad multilingüe de nuestra época.
- Deben promover el desarrollo de la comprensión intercultural.
- Deben fomentar la democracia y la igualdad entre los ciudadanos.
- Deben propiciar la cohesión social.

Las principales acciones del Programa Centros Bilingües asociadas al desarrollo del Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía son (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2005):

- Reconocimiento de horas no lectivas para el profesorado bilingüe.
-

- Plan de formación específico para profesorado de Centros Bilingües.
- Mayor número de profesorado de lengua extranjera en los centros.
- Incorporación de auxiliares lingüísticos.
- Carácter obligatorio de la lengua extranjera desde 1º de primaria.
- Segunda lengua extranjera en el tercer ciclo de primaria.
- Desdoble de grupos en clases de lengua extranjera.
- Ayudas para materiales didácticos y curriculares.
- Dotación de equipamiento tecnológico.
- Currículo integrado de lenguas y materias no lingüísticas.

En la Orden ECI/1128/2006, de 6 de abril, se regula la selección de Centros Bilingües en la región, indicando tanto el procedimiento a seguir como los requisitos que deben reunir los centros que aspiran a ser considerados como Centro Bilingüe.

El alumnado de los Centros Bilingües entra en contacto con otras culturas a edad temprana, desarrollando un interés por conocer éstas y otras culturas, sus costumbres, creencias e instituciones. Así, se fomenta la libertad, tolerancia, solidaridad y respeto a las diferencias, creando una sociedad más democrática, plural y moderna (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2005). A nivel cognitivo, como se indica en otras partes del presente trabajo investigativo, con este programa se mejoran las capacidades generales de aprendizaje del alumnado participante.

Establece la impartición de algunas áreas curriculares no lingüísticas en una lengua diferente a la materna, es decir, al español o castellano; a través de métodos basados en la comunicación que persiguen un uso natural de la lengua extranjera. Además, se busca conocer otras culturas, desarrollando valores tales como el respeto, la tolerancia y la solidaridad.

Por lo tanto, la enseñanza bilingüe español-inglés en esta comunidad autónoma comienza en 2005, afectando en la actualidad a más de 350 centros de educación infantil y primaria y más de 300 de educación secundaria. Se imparte entre el 30% y el 50% del horario lectivo en la lengua extranjera, siempre la asignatura de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural y otra asignatura más a elegir

(Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2005). Los propios centros, en colaboración con la administración educativa se encargan del seguimiento del programa y la evaluación de los alumnos.

En esta comunidad se implantó la versión de enseñanza bilingüe conocida como Secciones Bilingües, es decir, no se aplica el programa a la totalidad del alumnado del centro, sino a un grupo de alumnos, a los cuales se les imparte diferentes áreas no lingüísticas en la lengua extranjera, aunque actualmente existe una variación en dicha tendencia debido a la implantación de esta modalidad a nivel de centro, es decir, todas las aulas del mismo.

La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2005) define los centros bilingües como *“los centros docentes de educación infantil de segundo ciclo, educación primaria y educación secundaria que impartan determinadas áreas, materias o módulos profesionales no lingüísticos del currículo de una o varias etapas educativas en, al menos, el cincuenta por ciento en una lengua extranjera”*.

Toda la información relativa al programa bilingüe de esta región se puede encontrar en la página web que se indica a continuación, en la cual se detalla la norma legislativa que se ha mencionado anteriormente y que rige todo el sistema (<http://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/135/1>).

En cualquier caso, se comentan los aspectos más relevantes de este programa en el apartado presente.

Los alumnos que reciben este programa asisten a centros públicos que imparten Enseñanzas de Régimen General: Escuelas de educación infantil, Colegios de educación infantil y primaria, Colegios de educación primaria e Institutos de educación secundaria.

La implantación de la enseñanza bilingüe es progresiva, comenzando por el Primer curso de primaria que se imparte en el centro, excepto en el segundo ciclo de Educación infantil, que se hace en toda la etapa. La enseñanza plurilingüe comienza a partir del primer curso del tercer ciclo de educación primaria, es decir, 5º de primaria.

Los posibilidades en relación a la modalidad de enseñanza bilingüe son español-inglés, español-francés y español-alemán; siendo la modalidad español-inglés la más demandada e implantada en los centros educativos.

Se pueden definir los centros bilingües en Andalucía como centros educativos donde se imparte un proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual, varias áreas, materias o módulos no lingüísticos se desarrollan en dos lenguas.

Existe otra variedad de centros educativos denominados centros plurilingües que tienen la particularidad de incorporar la enseñanza de ciertas materias, áreas o módulos en una segunda lengua extranjera.

Para el curso 2012-2013, el número de centros bilingües (tanto Centros de educación infantil y primaria como Institutos de secundaria) asciende a 700 aproximadamente, según datos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

(http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/buscadorCentros?pagina=7&prov=%0A&localidades=%0A&nombre_centro=%0A¢ro=%0A&buscar=Buscar&idioma=3&idioma=2&idioma=5&idSeccion=30361&idMenu=mE3&criteriaProyectos=or).

El objetivo de este programa es alcanzar un desarrollo amplio y uniforme de las competencias lingüísticas del alumnado y de las 5 destrezas fundamentales de la lengua (*reading, writing, listening, speaking & oral interaction*); mediante el aprendizaje integrado de contenidos y lengua. Se fomenta el plurilingüismo y la diversidad lingüística mediante la inmersión natural basada en la comunicación e interacción oral entre alumnos y alumnos-profesor. Según palabras de la propia Consejería de Educación, el objetivo es dotar a los alumnos andaluces de competencias plurilingües y pluriculturales y para ello, la escuela debe implementar todos los medios necesarios para crear en el alumnado la necesidad de emplear la lengua extranjera para comunicarse y usarla en un contexto lo más realista posible, de manera que le permita tomar conciencia de que es un instrumento válido para descubrir y estructurar una visión del mundo (<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/averroes/impe/web/contenido?pag=/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/ProyectosInnovadores/Plurilinguismo/Seccion/alumnado&idMenu=mE7&idSeccion=30361>)

La enseñanza bilingüe en Andalucía comenzó un 2 de marzo de 1998 cuando la Consejería de Educación y Ciencia y el Ministerio de Asuntos Exteriores de Francia firmaron un convenio denominado Protocolo de Colaboración, por el cual se comenzaba a implantar la modalidad de enseñanza bilingüe español-francés en algunos centros de dicha comunidad.

El 26 de septiembre de 2000, tras analizar positivamente los resultados de la modalidad anteriormente mencionada, se firmó otro Protocolo de Colaboración con el Cónsul General de Alemania y el director del Goethe Institut de Alemania en Madrid, con el fin de desarrollar la modalidad de español-alemán en centros escolares de Andalucía.

Finalmente, en 2005, se aprueba por Acuerdo del Consejo de Gobierno el Plan de Fomento del Plurilingüismo, para implantar enseñanza bilingüe en inglés, francés y alemán en los centros públicos de Andalucía hasta 2008, llegando a 402 centros. Posteriormente, se han ido creando más centros hasta llegar prácticamente a los 700 para el curso 2012-2013.

Se busca una nueva política educativa para cumplir los objetivos europeos en materia lingüística.

La vigencia del Plan se extiende desde 2005 hasta 2008, desarrollando los programas educativos bilingües a través de la creación de centros bilingües.

La Orden 24 de julio de 2006, BOJA núm. 156 de 11 de agosto de 2006, regula el funcionamiento y organización de los Centros Bilingües. En las áreas directamente relacionadas con la enseñanza bilingüe se realizan las adaptaciones que se consideren necesarias con el fin de alcanzar los objetivos propuestos para el programa bilingüe.

Con la aprobación de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, se incluye las nuevas competencias necesarias para el alumno, destacando las relativas a la comunicación lingüística y al uso de las TIC. La competencia en comunicación lingüística se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, tanto en lengua española como en lengua extranjera. También incluye la posibilidad de impartir ciertas áreas del currículo en una lengua extranjera.

El programa bilingüe comienza con la enseñanza de la lengua extranjera en educación infantil y se continúa durante toda la etapa de educación primaria. Los alumnos participantes en el programa reciben el mismo número de horas de aprendizaje de la lengua extranjera que los alumnos que no participan, pero la diferencia radica en que los alumnos participantes reciben entre el 30% y el 50% de algunas áreas no lingüísticas en lengua extranjera; utilizando la metodología AICLE.

La Orden de 5 de agosto de 2008, que desarrolla el currículo para la etapa de educación infantil en Andalucía, establece la introducción con carácter progresivo de la lengua extranjera en esta etapa.

Las razones para esta introducción se justifican por las nuevas demandas de la sociedad que exigen el conocimiento de una lengua extranjera mayoritaria (el inglés en este caso), para el entendimiento en una sociedad multicultural y con una presencia masiva de las nuevas tecnologías. Además, con esa lengua extranjera se facilita el conocimiento de otras culturas y sus gentes con sus costumbres, desarrollando una actitud más positiva de tolerancia y respeto hacia otros.

Se propone como modelo curricular para todas las etapas educativas y para la enseñanza de las lenguas el currículo integrado, adecuándose a las recomendaciones en materia lingüística del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas desarrollado por el Consejo de Europa en relación a: aprendizaje, enseñanza y evaluación.

Lo positivo del currículo integrado es que une las diferentes áreas de conocimiento y aporta coherencia metodológica para todas ellas.

La implantación del programa bilingüe en los centros educativos conlleva una dotación especial de recursos, tanto humanos como materiales:

- auxiliares de conversación: colaboran en la elaboración de materiales y apoyan las actividades orales en el aula. Es un excelente recurso para trabajar aspectos tales como cultura y actualidad de la lengua extranjera, juegos populares, costumbres, etc.
 - Dotación económica extra.
-

- Materiales curriculares específicos.
- Equipamiento tecnológico.
- El profesorado participante dispone de una reducción de horario lectivo con el fin de facilitar el desarrollo de tareas específicas (elaboración de materiales, coordinación con el equipo bilingüe...).
- Asesoramiento para el desarrollo del proyecto.
- Plan de Formación y Cursos de Inmersión Lingüística en verano.
- Prioridad para participar en algunos programas europeos.

Para participar en el programa, los centros debían elaborar un proyecto según lo regulado por la Orden 21 de julio de 2006, BOJA 149 de 3 de agosto de 2006. A partir del curso 2008-2009, se deroga esta orden y la participación se regula según lo dispuesto en Orden 9 de septiembre de 2008.

La selección, a partir de ese momento, se hace directamente por parte de la Consejería de Educación, de acuerdo a unos criterios que se presentan a las Delegaciones Provinciales para su aplicación en la selección.

La Dirección General de Participación en Innovación Educativa se encarga de todas las decisiones referentes al programa bilingüe, a través del servicio de Programas Educativos Internacionales.

Los responsables de la coordinación y el asesoramiento de la política lingüística son el Consejo Asesor de Política Lingüística, la Comisión de Coordinación del Plan de Fomento del Plurilingüismo y Comisión Provincial del Plan de Fomento del Plurilingüismo y a este organigrama, se unirá cada una de las Delegaciones Provinciales de Educación.

En cada centro y seleccionado por la dirección del mismo, existirá la figura de coordinador del Proyecto Bilingüe. Esta figura la desempeñará un profesor del centro, preferentemente especialista en lengua extranjera, con destino definitivo en el centro.

Entre sus funciones, para lo cual dispone de un horario lectivo con menor carga, destaca la coordinación de diferentes aspectos:

- la implantación del proyecto.
 - La elaboración del currículo.
-

- Actividades del profesorado y del centro relacionadas con la enseñanza bilingüe.
- Horario de los auxiliares de conversación.

Como se acaba de mencionar, otra figura a resaltar son los auxiliares de conversación. Cada centro dispondrá de al menos, un auxiliar de conversación, que colaboran con el profesor que imparta áreas bilingües.

Entre los requisitos que deben reunir los centros educativos para poder ser seleccionados como centros bilingües se encuentran:

- ser un centro donde se impartan alguna de las enseñanzas comprendidas entre el segundo ciclo de educación infantil y la formación profesional inicial o bachillerato.
- Disponer de profesorado acreditado para impartir las áreas en lengua extranjera, es decir, con un nivel certificado de inglés superior a B2.
- El proyecto educativo debe ser adaptado a las especificaciones indicadas para ser centro bilingüe.

Anualmente, se elabora una propuesta de formación permanente para el profesorado participante en el programa, principalmente se centra en la metodología CLIL, el Porfolio de las Lenguas Europeas y la práctica docente en centros bilingües.

Esta formación es llevada a cabo por los centros de profesores, universidades y escuelas oficiales de idiomas, así como por la propia administración educativa.

Se organizan actividades de actualización y mejora de los métodos pedagógicos y del conocimiento y uso de la lengua extranjera, también estancias e intercambios internacionales de profesores.

Con la formación permanente del profesorado se busca mantener su fluidez comunicativa y que pueda acceder al aprendizaje de nuevas lenguas y a las herramientas que le permitan obtener el máximo rendimiento de sus conocimientos.

Los propios centros deben realizar el seguimiento y evaluación de su proyecto educativo, identificando los avances y dificultades que surgen para mejorar el programa.

Se evalúa al alumnado y su nivel de dominio lingüístico y se evalúan los procesos y factores que contribuyen a la mejora de la calidad del Plan de Fomento del Plurilingüismo.

En la evaluación de las áreas lingüísticas se valorará el grado de consecución de los objetivos de aprendizaje mientras que, para la evaluación de las áreas no lingüísticas se atenderán principalmente los objetivos propios del área, no a los objetivos lingüísticos.

Al finalizar cada etapa educativa, el alumno recibe una certificación de haber cursado este tipo de enseñanza (bilingüe o plurilingüe) y en el expediente y en el historial académico también se incluye esta observación.

La Universidad Pablo de Olavide de Sevilla realizó un estudio sobre los centros bilingües por encargo de la Consejería de Educación. El resultado ha sido publicado por el Centro de Estudios Andaluces de la Consejería de Presidencia de la Junta de Andalucía, en el número 39 de la revista Actualidad del 7 de julio de 2009

(<http://www.centrodeestudiosandaluces.es/index.php?mod=publicaciones&cat=18&id=2467&ida=0&idm=>).

Un resumen de los aspectos más relevantes de este estudio se presenta en la sección 7.4. de este bloque del estudio.

5.2.2. Comunidad Autónoma de Aragón

En 1996, comenzó la andadura de la enseñanza bilingüe en Aragón con la implantación de un currículo hispano-británico, fruto del convenio firmado entre el Ministerio de Educación y British Council. Se implantó este modelo educativo en 4 centros de educación infantil y primaria. En el curso 2009/2010, sólo el número de centros de primaria con enseñanza bilingüe roza los 400 (Consejo Escolar de Aragón, 2011).

La enseñanza bilingüe en esta región, además del Convenio MEC-British Council, comienza de forma oficial en 2007 en centros de educación infantil y primaria, afectando en la actualidad a más de 1000 colegios y 200 institutos de Enseñanza secundaria de la región, en el caso del programa propio de la comunidad

autónoma y alrededor de 30 colegios y 4 institutos con el Convenio MEC-British Council.

Como en el resto de comunidades autónomas, con el tiempo y la experiencia acumulada con este primer modelo educativo bilingüe, han ido surgiendo otros programas para adaptar la educación a las nuevas características de la sociedad.

El inicio de estos programas se produce mediante Resolución de 4 de junio de 2007 de la Dirección General de Política Educativa del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, que autoriza su implantación en centros escolares de la región para el curso 2007/2008.

Actualmente, los programas bilingües en la Comunidad Autónoma de Aragón son:

- Currículo hispano-británico (MEC-British Council): con cerca de 30 colegios aplicándolo.
- Programas Bilingües español-inglés, español-francés y español-alemán en centros de Infantil y primaria. Tiene por finalidad fomentar en el alumnado el aprendizaje de la lengua extranjera y su cultura.

Los docentes que quieren participar en el Programa Bilingüe para Centros de educación infantil y primaria necesitan acreditar un nivel lingüístico apropiado mediante la presentación de un título lingüístico de reconocimiento internacional o la realización de una prueba específica. Además, cuentan con una red de formación lingüística y metodológica.

Un aspecto a destacar de este programa es que no dispone de evaluación externa del programa ni de los alumnos por instituciones acreditadas.

Al igual que en la región de Andalucía y muchas otras (entre ellas, la Comunidad de Madrid), la asignatura de Conocimiento del Medio se oferta y se imparte en la lengua extranjera.

A nivel de educación secundaria, también existen las siguientes ofertas en enseñanza bilingüe:

- Programa Secciones Bilingües en secundaria, con el fin de mejorar el aprendizaje de las lenguas extranjeras, buscando el dominio de más de una lengua. Comenzó en 1999 con la firma de un protocolo
-

de colaboración entre el Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Aragón y el Ministerio de Asuntos Exteriores de la República Francesa, para la implantación de Secciones Bilingües de español-francés, siguiendo el modelo galo.

- Programa de Innovación Proyectos Bilingües de formación profesional para promover el aprendizaje de la lengua y la cultura extranjera. Comenzó en 2007 y está implantado en institutos de enseñanza secundaria, siendo los destinatarios del mismo, los alumnos que cursan formación Profesional en Institutos de educación secundaria o Ciclos Formativos en Instituto de formación profesional específica de la Comunidad Autónoma de Aragón, financiados con fondos públicos.

5.2.3. Comunidad Autónoma de Asturias

La enseñanza bilingüe comenzó en esta Comunidad Autónoma en el curso 2007/2008, con la implantación experimental del Programa Bilingüe en un número muy reducido de centros de Educación secundaria y en cursos posteriores, se amplió la cobertura del programa al último ciclo de educación primaria (Resolución de 19 de mayo de 2009 de la Consejería de Educación del Principado de Asturias).

En ese mismo curso, se implantaron las Secciones Bilingües español-inglés y español-francés en institutos de educación secundaria.

Anteriormente, en 1996, se implantó en 2 colegios y 2 institutos, el modelo de enseñanza bilingüe correspondiente al convenio MEC-British Council (Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2010).

Posteriormente, se extendió hasta el comienzo de educación primaria por abajo, 1er curso y bachillerato y formación profesional, por arriba. De esta forma, en 2012, eran más de 130 centros sostenidos con fondos públicos que ofertaban este tipo de enseñanza en el Principado de Asturias.

La Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias define centros bilingües como aquellos que integran dentro de su currículo, la enseñanza de

diferentes materias no lingüísticas en una lengua extranjera, siempre que éstos sean financiados con fondos públicos.

El objetivo del Programa Bilingüe es mejorar la competencia lingüística del alumnado de la región.

Como se ha mencionado anteriormente, la docencia de este programa comienza en el Primer Curso de educación primaria y se extiende a lo largo de toda la etapa.

La lengua extranjera que se usa para la enseñanza bilingüe es el inglés. Con ella, se imparten una o dos áreas no lingüísticas (llevadas a cabo por especialistas en lengua inglesa principalmente), de tal forma que, al menos haya una sesión diaria en inglés, entre la docencia de dichas materias y las relacionadas con la propia lengua inglesa.

Las asignaturas susceptibles de ser impartidas en lengua extranjera son: Conocimiento del Medio, Educación Artística y Educación Física.

Los centros que desean adscribirse al Programa Bilingüe deben reunir una serie de requisitos, entre los que destacan:

- contar con el profesorado necesario para impartir este tipo de docencia.
- El profesorado debe acreditar la competencia suficiente en dicha lengua extranjera para los requerimientos de la enseñanza bilingüe.
- Existe un Compromiso de Permanencia en el Programa para los docentes de al menos dos años.
- Presentación de un Proyecto didáctico-curricular.
- Se debe elegir a un coordinador del Programa en cada centro escolar.
- Aprobación del programa por parte del Consejo Escolar.

La selección de los centros se lleva a cabo por una Comisión integrada por el director General de Políticas Educativas y Ordenación Académica, un Inspector de Educación y funcionarios de los diferentes servicios educativos de la Consejería de Educación y Ciencia.

El profesorado cuenta con una formación previa de acceso al Programa Bilingüe, en distintas jornadas de formación, seminarios, ponencias de expertos, grupos de trabajo y otro tipo de actividades que se proponen. Además, disponen de

preferencia a la hora de recibir ayudas para la realización de cursos de formación en el extranjero o reciclaje lingüístico y licencias por estudios.

Posteriormente, una vez dentro del programa, el profesorado también cuenta con un servicio de formación permanente, desarrollado en diferentes cursos en Reino Unido, grupos de trabajo, estancias formativas en centros británicos, seminarios y cursos de capacitación lingüística así como sobre el uso del Portfolio y trabajo con los auxiliares de conversación.

El Programa Bilingüe se evalúa anualmente por la Consejería de Educación de acuerdo al siguiente proceso: cada profesor elabora un informe acerca del programa que se entrega al coordinador y éste a su vez, lo incorpora a la Memoria Final del centro, que lo entrega a la Consejería de Educación.

Inspección Educativa por su parte, tras la supervisión de algunos centros, elabora un informe del desarrollo del Programa, que se remite cada final de curso escolar a la Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica.

Con toda esta información, la Consejería de Educación y Ciencia puede evaluar efectivamente el programa con el fin de introducir las modificaciones que se consideren para mejorar el mismo.

Actualmente, en Asturias, existen tres tipos de enseñanza bilingüe; por una parte, el Programa Bilingüe que se acaba de mencionar; en segundo lugar, las Secciones Bilingües en educación secundaria y en finalmente, el Convenio MEC-British Council, que se detalla en el capítulo 5.1. de este documento.

Respecto a las Secciones Bilingües, indicar que se oferta desde el Primer Curso de educación secundaria obligatoria, extendiéndose hasta el final de la etapa y tras esto, se continúa en bachillerato y ciclos formativos.

Existen Secciones Bilingües de inglés (Primera Lengua Extranjera) y de francés u otro idioma (Segunda Lengua Extranjera).

El profesorado también cuenta con la formación previa de acceso y la permanente, así como con la figura del auxiliar lingüístico y además, se les reconocen unos créditos de formación. Por otra parte, los centros que se adscriben al programa, reciben una dotación económica extra.

5.2.4. Comunidad Autónoma de Cantabria

La enseñanza bilingüe en esta región comienza en 1996, con el Programa Convenio MEC-British Council y, en 2006, se impulsan los Programas de Educación Bilingüe español-inglés, español-francés y español-alemán.

La enseñanza bilingüe en Cantabria afecta a más de 10 centros de educación infantil y primaria, en modelo Sección, con 2 horas a la semana de contenidos en lengua extranjera en educación infantil y 5 horas a la semana en educación primaria (Resolución de 28 de septiembre de 2006 de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria).

En el caso de la educación secundaria, hay más de 30 centros implicados con un incremento de 2 horas a la semana de lengua extranjera, más la impartición de 1 ó 2 asignaturas en la lengua extranjera seleccionada en la Sección.

En esta Comunidad Autónoma se han implantado Programas de Educación Bilingüe español-francés, español-alemán y español-inglés en educación primaria, en educación secundaria y en bachillerato.

Concretamente, la modalidad español-inglés se imparte en educación primaria, secundaria y bachillerato.

El programa bilingüe español-francés está implantado en educación secundaria y bachillerato, al igual que la modalidad español-alemán.

Estos programas comenzaron con el desarrollo del Plan Regional para la Potenciación de la Enseñanza y el Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras, el cual se expuso en la Resolución del 28 de Septiembre de 2006 antes mencionada.

Además, la Comunidad Autónoma, como apoyo al Plan Regional y con la finalidad de colaborar en el desarrollo de la enseñanza bilingüe en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la región, ha suscrito diferentes acuerdos con diversas instituciones europeas para la realización de numerosas actividades destinadas a la mejora del Plan en todos los ámbitos, algunos ejemplos son: talleres de elaboración de materiales didácticos, jornadas de intercambio de experiencias y de información, intercambio de alumnos y formación de docentes y de auxiliares de conversación.

El Programa Bilingüe se inició en el curso 2006/2007, aunque anteriormente ya funcionaban en la Comunidad algunas Secciones Bilingüe.

Para el curso 2012/2013, el Programa se distribuye en más de 10 centros de educación secundaria con la modalidad español-francés; 1 centro con la modalidad español-alemán y aproximadamente, 20 centros con español-inglés. En educación primaria hay cerca de 10 centros con la enseñanza bilingüe español-inglés, que como se ha mencionado anteriormente, es la única modalidad implantada en esta etapa educativa.

El objetivo fundamental de la implantación de este Programa Bilingüe con 3 modalidades lingüísticas es la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. Además del objetivo principal, existe una serie de objetivos importantes que se desean alcanzar, como es el desarrollo de una competencia comunicativa y de una competencia plurilingüe e intercultural en el alumnado, fomentar actitudes de tolerancia y respeto hacia las diferentes culturas existentes, así como hacia sus hablantes y costumbres.

La idea central del Programa Bilingüe de la Comunidad Autónoma de Cantabria consiste en usar la lengua extranjera como medio de aprendizaje de los contenidos de las diferentes materias no lingüísticas, mediante el aumento de las horas semanales dedicada a la enseñanza de la lengua extranjera y a la docencia de dichas materias. Con ello, se consigue usar la lengua extranjera como herramienta de aprendizaje a la vez que, se desarrolla ella misma con su uso.

El Programa Bilingüe en educación primaria (modalidad español-inglés) se implanta en el Primer Curso de la etapa y se extiende progresivamente a cursos superiores en los años sucesivos.

La enseñanza bilingüe no se aplica al conjunto de alumnos del centro, sino que, por el contrario, sólo algunos de los grupos por nivel reciben este tipo de docencia. El número máximo permitido de alumnos por grupo es de 20 alumnos.

Los centros pertenecientes al Programa Bilingüe disponen de los servicios de auxiliares de conversación.

El alumnado participante de este programa tiene la posibilidad de obtener una titulación o certificación del nivel de competencia lingüística con reconocimiento internacional y para ello, se cuenta con la colaboración de diferentes instituciones europeas.

El horario dedicado al Programa de Educación Bilingüe varía en función de la etapa y nivel educativo. Por ejemplo, en educación infantil se destinan 2 horas semanales (distribuidas de forma flexible) dedicadas al proceso de enseñanza-aprendizaje en lengua inglesa de contenidos curriculares y 1 hora semanal para la enseñanza de la lengua extranjera propiamente dicha.

En educación primaria, en el primer ciclo se dedican 2,5 horas semanales para la enseñanza de la lengua extranjera más una sesión en cada una de las materias no lingüísticas que se vayan a impartir en lengua inglesa. A su vez, en el Segundo y tercer ciclo, se emplean 3 horas semanales para la docencia de la lengua extranjera más una sesión por cada área no lingüística, al igual que en el primer ciclo.

En educación secundaria se aumenta en dos sesiones semanales la carga lectiva en lengua extranjera, que se pueden emplear para la docencia de la lengua extranjera o para la docencia de materias no lingüísticas impartidas en la lengua extranjera. Además, se debe cursar obligatoriamente, una segunda lengua extranjera y en los últimos cursos, se añaden dos materias no lingüísticas más con docencia en lengua extranjera.

En cualquier caso, se garantiza que el tiempo destinado a la enseñanza de las lenguas extranjeras y de las materias no lingüísticas sea el suficiente para asegurar un adecuado desarrollo y progreso del alumnado en dichas lenguas.

En educación infantil y en educación primaria se deben impartir progresivamente en inglés las áreas no lingüísticas con el fin de asegurar un adecuado progreso.

En educación primaria, se imparten parcialmente en inglés 1 ó 2 áreas del currículo, siendo una de ellas obligatoriamente Conocimiento del Medio (al igual que ocurre en la Comunidad de Madrid) y no pudiendo impartirse en inglés Lengua Castellana y Literatura ni la segunda lengua extranjera.

Como se ha visto en otros casos de Programas Bilingües en otras Comunidades Autónomas, existe una serie de requisitos para adscribirse a la enseñanza bilingüe, que aunque difieren de unas regiones a otras, siempre siguen las mismas líneas generales: continuidad en el aprendizaje de la lengua extranjera, incluir el Programa Bilingüe al Proyecto Curricular de Centro, compromiso del Claustro

para el desarrollo del Programa y disponer del profesorado necesario y con la competencia adecuada, entre otras.

Al igual que en otras regiones, los centros presentan un proyecto, que se valora junto a otros aspectos por un Comité de Valoración y si el resultado es favorable, se incorpora al Programa de Educación Bilingüe.

Los docentes cuentan con una formación de acceso distribuida en diferentes cursos, estancias en el extranjero, seminarios, grupos de trabajo de conversación, de formación complementaria y de perfeccionamiento lingüístico. Para esto, colaboran diversas instituciones europeas como por ejemplo Trinity College, la Alianza Francesa, Instituto Goethe y algunas otras.

Por supuesto, la formación permanente y continua del profesorado es un aspecto vital dentro del Programa con numerosas actividades y posibilidades.

El Programa de Educación Bilingüe se somete a dos tipos de evaluación. Por un lado, la evaluación interna, a cargo de los departamentos de coordinación didáctica de los centros que recogen las conclusiones, propuestas y modificaciones consideradas en cada centro. Por otro lado, una evaluación externa, en colaboración con organizaciones europeas que se encargan de aplicar pruebas lingüísticas a los alumnos de los centros bilingües, entre ellas destacan *Trinity College*, Instituto Goethe y Alianza Francesa.

5.2.5. Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha

La enseñanza bilingüe en esta región comienza en 1996 con el Convenio MEC-British Council. En 2002, se implantan las Secciones Bilingües español-francés y en 2005, se desarrolla el Programa Secciones Europeas (Orden de 13 de marzo de 2008 de la Consejería de Educación y Ciencia de Castilla La Mancha).

En educación primaria, en esta región, existen más de 80 Secciones, la mayoría de éstas corresponden a español-inglés y un pequeño porcentaje a español-francés.

En educación secundaria, se encuentran más de 90 Secciones y al igual que en primaria, una amplia mayoría corresponden a la modalidad español-inglés y el resto a español-francés.

En esta Comunidad Autónoma, la enseñanza bilingüe se imparte mediante un programa denominado Secciones Europeas. Es una modalidad en línea con las

Secciones Bilingües, con docencia de las modalidades español-inglés y español-francés.

En este programa, se imparten al menos dos materias no lingüísticas en la lengua extranjera.

Su implantación es progresiva, comenzando por el 2º Ciclo de educación infantil. En educación primaria, todos los grupos del centro se encuentran inmersos en el programa, mientras que, en educación secundaria, sólo un grupo de cada nivel participa de la enseñanza bilingüe.

En 2012, el Programa Secciones Europeas se había implantado en aproximadamente 180 centros de todas las etapas educativas de la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha, siendo la mayor parte de estos centros pertenecientes a la modalidad de español-inglés. En total, el número de secciones asciende a 188.

Este programa persigue que las lenguas extranjeras contribuyan a la creación de la ciudadanía europea, facilitando así la movilidad entre países europeos.

Además, se fija como objetivo el fomento de intercambios escolares y de actividades de cooperación con otros centros extranjeros (jornadas con nativos, e-twinning, envío de cartas, etc.).

La enseñanza bilingüe en esta Comunidad tiene un precedente previo al programa Secciones Europeas. Por un lado, los centros acogidos al Convenio MEC-British Council y por otro lado, desde 2002, existen las Secciones Bilingües español-francés para el tercer ciclo de educación primaria.

El Programa Secciones Europeas comenzó en 2005 con la Orden del 7 de febrero de 2005 de la Consejería de Educación y Ciencia y se reguló finalmente con la Orden del 13 de marzo de 2008.

176 auxiliares de conversación participan en este programa, los cuales mayoritariamente pertenecen a la modalidad español-inglés.

La Consejería de Educación y Ciencia suministra recursos adicionales a los centros participantes del programa, con el fin de mejorar los medios disponibles destinados al fomento del plurilingüismo.

Los docentes participantes en el programa disponen de una formación de acceso y formación continua.

Se exige al profesorado que quiera participar un nivel de competencia lingüística B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Para ello, está la formación de acceso, con diferentes modalidades formativas que garanticen la adquisición de dicho nivel. El nivel deseado para los docentes implicados es al menos C1 y con el objetivo de conseguirlo, se desarrollan todo tipo de actividades con el fin de superar las pruebas de homologación correspondientes.

La formación permanente garantiza la mejora de las competencias lingüísticas y didácticas de los profesores. Consiste en una amplia variedad de actividades: formación lingüística y didáctica, estancias en el extranjero, cursos y seminarios.

Todo el esfuerzo realizado por parte del profesorado se ve recompensado con un incremento en sus retribuciones.

Como en otros programas de enseñanza bilingüe de otras regiones, el Programa Secciones Europeas lleva un plan de seguimiento y evaluación del mismo llevado a cabo por la Inspección Educativa, la Oficina de evaluación (se encarga de la evaluación específica del programa) y el Servicio de Competencias Comunicativas y Plurilingüismo (ofrece apoyo y asesoramiento a los centros participantes). No existe evaluación externa del programa ni de los alumnos.

Los últimos resultados de dichas evaluaciones han indicado dificultades de los docentes a la hora de la elaboración de materiales didácticos así como un nivel de implantación desigual según provincias, y por supuesto, un mayor peso dentro del programa de la modalidad español-inglés, debido a la gran importancia y poderío de la lengua inglesa a nivel internacional.

5.2.6. Comunidad Autónoma de Castilla y León

Como en el resto de las Comunidades Autónomas, además del Convenio MEC-British Council o currículo integrado hispánico-británico que comienza en 1996, existe una modalidad de enseñanza bilingüe propia de esta región, para el fomento del plurilingüismo y de la integración cultural. En Castilla y León, dicha enseñanza se ha denominado Secciones Bilingües y se implanta en 2001, aunque se regula más adelante, concretamente en 2006 y se modifica en 2007 (Orden EDU/1847/2007, de 19 de noviembre de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León).

Las Secciones Bilingües en esta región abarcan a más de 250 colegios y más de 45 institutos, entre públicos y concertados. Por su parte, el Programa MEC-British Council afecta a alrededor de 20 centros de educación primaria y 10 de educación secundaria.

Comenzó de forma oficial con la Orden EDU/6/2006, del 4 de enero de 2006, mediante la regulación normativa de la enseñanza bilingüe en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León, a través del ya mencionado Programa Secciones Bilingües.

El Programa Secciones Bilingües tiene las siguientes modalidades: español-inglés, español-francés y español-alemán; siendo ampliamente mayoritaria la modalidad español-inglés, con más de 200 centros en educación primaria y alrededor de 30 centros en educación secundaria, a fecha de 2012 (Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2010).

Se autoriza a los centros a tener más de un idioma tras la Orden EDU/1847/2007 de 19 de noviembre y como es norma habitual en la enseñanza por secciones, el idioma es únicamente obligatorio para los alumnos integrantes de esa sección, es decir, no se aplica a todas las unidades (aulas) del centro.

La enseñanza bilingüe se implanta progresivamente desde el Primer Curso de educación primaria, hasta completar toda la etapa y posteriormente, sucede lo mismo en educación secundaria.

El idioma elegido se emplea como vehículo de comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de entre 2 ó 3 áreas curriculares no lingüísticas, siendo el número total de horas impartidas en dicha lengua inferior al 50% del horario total. Cada centro se encarga de la organización de la carga lectiva de cada asignatura, pudiendo incluso aumentar el horario semanal en 2 horas.

Los centros que desean participar en el programa bilingüe deben presentar un proyecto educativo bilingüe aprobado por el claustro de profesores y por Consejo Escolar así como aceptar un compromiso de implantación de la enseñanza bilingüe, de su seguimiento y evaluación, y de participación en diferentes actividades de formación que se proponen.

Existe una formación previa para los profesores que van a participar en el programa bilingüe, que consiste en una serie de cursos orientados a facilitar una

formación en metodología CLIL así como a la mejora de fluidez y control en el uso de la lengua extranjera.

Para conseguir la habilitación bilingüe, es decir, la autorización que acredita la capacidad necesaria para participar en el Programa Secciones Bilingües de la Junta de Castilla y León, es necesario superar una prueba que consiste en una entrevista oral en el idioma específico de la Sección.

Posteriormente, una vez habilitados y participando del programa, los docentes disponen de una amplia formación permanente destinada a la mejora de su competencia lingüística, didáctica y metodológica, con variedad de cursos sobre laboratorios de idiomas y metodología, jornadas, estancias en el extranjero, formación en diferentes centros y otras muchas actividades formativas, tanto dentro de la región como en el extranjero.

Los centros educativos, cada final de curso, deben incluir dentro de su Memoria Anual, una evaluación de su experiencia bilingüe con las correspondientes propuestas de mejora y modificaciones necesarias.

En esta región se observa un fuerte esfuerzo por el desarrollo de la enseñanza bilingüe a través de una amplia red de centros de educación primaria y secundaria que ofertan este tipo de estudios.

En relación con la evaluación de la enseñanza bilingüe en esta región, se puede añadir que al igual que para todos los centros educativos que trabajan con el Convenio MEC-British Council, en el curso 2006/2007, comienza un proceso de evaluación externa del mismo través de la Universidad de Stirling (ya finalizado, se incluyen las principales conclusiones en la sección 7.2). Además, existe la posibilidad de presentar con carácter voluntario a los alumnos a los exámenes *International General Certificate of Secondary Education* de la Universidad de Cambridge (*IGCSE*) y *Diplôme d'études en langue française* del Ministerio de Educación Francés (*DELF*).

5.2.7. Comunidad Autónoma de Cataluña

En esta región, la primera lengua es el catalán y existe un proyecto de inmersión lingüística en lengua inglesa denominado Orator (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2005).

En línea con muchas de la regiones del país, la enseñanza bilingüe en esta comunidad autónoma comienza en 1996, con el Convenio MEC-British Council que se implanta en un centro de educación primaria y posteriormente en 2005, se desarrolla un programa propio a través de los Planes Experimentales de Lenguas Extranjeras para centros públicos de educación infantil y primaria y de educación secundaria (PELE). Este programa afecta a más de 180 colegios de la región y a más de 60 institutos de forma íntegra.

La Generalitat de Catalunya ha creado el denominado Programa de Impulso a las Terceras Lenguas.

Es un proyecto lingüístico plurilingüe para centros educativos de la región que comenzó en 2007 y se fija como objetivo fundamental para 2015, la consecución de un dominio de la lengua catalana, la castellana y otra lengua extranjera. Ese dominio abarca la capacidad para mantener una conversación fluida en cualquiera de esas lenguas comentadas (Resolución EDU/2473/2008, de 24 de julio del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya).

En esta región, la tendencia a promover el plurilingüismo lleva un tiempo ya instalada tanto en la sociedad, como en la administración educativa de dicho territorio, pero, sin embargo, esta iniciativa tiene carácter global, con una serie de acciones conjuntas desde diferentes instituciones y ámbitos e integrando dentro de este plan a organismos tan diferentes entre sí y tan lejanos al sistema educativo en ocasiones, como la radio y televisión autonómicas, algunas cajas de ahorros; y otras instituciones mucho más implicadas generalmente en estos proyectos como las universidades.

Dentro de esas acciones, se encuentran desde intercambios escolares y profesionales de docentes, creación de grupos de trabajo, elaboración de materiales curriculares propios, seminarios y jornadas acerca de buenas prácticas, con el fin de difundir al máximo las estrategias que están obteniendo resultados positivos y sobre todo, una potente red de formación del profesorado; todo ello

para dinamizar el aula, con el fin de garantizar al máximo un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera en los centros educativos.

Como ya se ha visto en otras comunidades autónomas, la lengua extranjera con un papel más relevante es el inglés, dato que se reproduce igualmente en Cataluña; por eso, destaca el Plan de Impulso a la Lengua Inglesa con la metodología integrada denominada CLIL.

Dicho plan se concreta para centros públicos de educación infantil y primaria, así como centros de secundaria a través del programa Planes Experimentales de Lenguas Extranjeras, que busca el desarrollo de estrategias de aprendizaje de dichas lenguas en la educación obligatoria.

Se deben destacar como proyectos dentro de este plan, por ejemplo a nivel internacional eTwinning, Comenius o Grundtvig.

El Plan Experimental de Lenguas Extranjeras (P.E.L.E.) fomenta la adquisición de una lengua extranjera y el conocimiento de su cultura, empleando dicha lengua como medio de comunicación y de transmisión de contenidos.

Promueve el aprendizaje por proyectos, acciones de innovación educativa, la metodología CLIL y el impulso a los proyectos educativos integrados.

Este plan se fija como ejes principales el uso de la lengua extranjera en las actividades complementarias del centro, comenzar el aprendizaje de la lengua inglesa en educación infantil (3 años) y el refuerzo del aprendizaje de la lengua oral en educación primaria.

Desde que comenzó el programa, la implantación del mismo en los centros educativos ha sido continua y progresiva, llegando en 2012 a casi 200 centros de educación primaria y casi 100 en educación secundaria.

Dicho programa afecta al conjunto del centro y no a una parte como el modelo Secciones que se ha visto en otras regiones.

Es por este motivo que obliga a la participación e implicación de todo el claustro de cada centro con su correspondiente coordinación y hace necesaria una reflexión profesional acerca de la secuenciación de contenidos, selección de objetivos y estrategias metodológicas.

Como características específicas del programa, siempre defendiendo la autonomía de cada centro para desarrollar su propia versión del programa adecuada a las necesidades de su alumnado, se pueden destacar:

- El comienzo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera en educación infantil.
- Desdoble de grupos en educación primaria para buscar un mayor aprovechamiento del proceso.
- Empleo de la lengua extranjera para actividades realizadas en el centro y fuera del mismo.
- Se cuenta con un presupuesto especial para poder llevar a cabo los desdobles y otras actividades.
- El profesorado no especialista en lengua extranjera debe acreditar un nivel de competencia apropiado, equivalente al nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (como en la mayoría de las regiones con programa bilingüe).
- La existencia de unas medidas de apoyo desde el departamento de Educación, primero, con una dotación económica especial y posteriormente, con una dotación de recursos complementarios como la formación específica del profesorado participante del programa (seminarios, jornadas, grupos de trabajo, cursos, estancias en el extranjero, intercambios, etc.).
- La asignación de auxiliares de conversación.

Además, se celebran numerosas jornadas, seminarios y grupos de trabajo con el fin de difundir las buenas prácticas docentes, como ya se ha indicado con anterioridad.

Al igual que en otras regiones del país con programa bilingüe, los centros educativos que quieren participar en este proyecto deben reunir una serie de requisitos, entre los que cabe destacar la elaboración de un proyecto educativo ajustado a los parámetros establecidos en la convocatoria del programa y aprobado por claustro y por Consejo Escolar, compromiso del claustro de desarrollo del proyecto y contar con un equipo de docentes preparados.

La evaluación del Programa se realiza por los propios centros y por la administración educativa. No existe evaluación por parte de instituciones externas acreditadas.

5.2.8. Comunidad Autónoma de Euskadi

En esta región, tanto la lengua castellana como la lengua vernácula vasca (euskera) tienen carácter oficial y por eso, la población de la Comunidad Autónoma del País Vasco tiene derecho a conocer y usar ambas lenguas. Una consecuencia directa de esta norma es que todo alumno debe disponer de la posibilidad de recibir su educación tanto en una lengua como en la otra en todos los niveles educativos, según Decreto 138/1983 del Departamento de Educación y Cultura del Gobierno Vasco.

El objetivo fundamental del sistema educativo bilingüe de Euskadi es facilitar al alumnado la consecución de un conocimiento práctico de ambas lenguas a la finalización de las etapas educativas obligatorias.

Para poder conseguir este objetivo fundamental, se han desarrollado 3 modelos de enseñanza bilingüe en la región:

- Modelo A. Se imparten todas las asignaturas en castellano, excepto el euskera; que se considera una asignatura más. Avanzados los primeros cursos de educación primaria, con el nivel adecuado en euskera de los alumnos, se pueden impartir algunas áreas empleando el euskera como lengua vehicular (éste último aspecto no se ha llegado a desarrollar en ningún centro).
- Modelo B. Ambas lenguas se emplean como lengua vehicular en la docencia, dejando la lengua castellana para las asignaturas troncales (Matemáticas y Lengua) y el euskera para el resto de áreas (Conocimiento del Medio, Educación Artística, etc.).
- Modelo D. Todas las asignaturas se imparten en euskera excepto la Lengua Castellana, que se considera una asignatura.

Como se puede observar, el sistema educativo vasco se ha estructurado siguiendo un tipo de enseñanza bilingüe que actualmente se organiza en los 3 modelos descritos con anterioridad.

En los últimos años, ha habido un rápido crecimiento de los modelos B y D, con la consiguiente formación lingüística y metodológica de los docentes, elaboración de materiales curriculares, diferentes iniciativas y sistemas de certificación.

Además, ante las recomendaciones del Consejo de Europa en materia lingüística y una obvia demanda social por el aprendizaje de una lengua extranjera, principalmente el inglés, en esta región, se han venido desarrollando programas de innovación y experimentación en materia de lenguas con el fin de ir definiendo el sistema educativo plurilingüe a implantar en Euskadi.

Algunos programas a destacar son: Proyectos de Enseñanza Plurilingüe en infantil, primaria y ESO en 1996 (una primera aproximación a un enseñanza plurilingüe en inglés, euskera y castellano) y Programas de Innovación en 2000 (priorizaba los procesos lingüísticos necesarios para asegurar la normalización en el uso de ambas lenguas co-oficiales de la región y el aprendizaje de una lengua extranjera).

En esta región, existe otro programa denominado Nolega, para la normalización del euskera (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2005).

5.2.9. Comunidad Autónoma de Extremadura

El primer antecedente de la enseñanza bilingüe en esta región corresponde a la implantación en dos centros de la comunidad del currículo integrado hispano-británico (Convenio MEC-British Council) en el curso 1996/1997.

La modalidad de Secciones Bilingües desarrollada por la Comunidad Autónoma de Extremadura se remonta al curso académico 2004/2005. Se implantó en dos centros de educación primaria y dos de educación secundaria la modalidad español-francés por un parte y por otra parte, la modalidad español-inglés en dos centros de educación secundaria. Esto ha ido evolucionado hasta el estado actual que se detalla más adelante en este apartado.

En 2008, se pone en marcha en esta región un Plan denominado Linguaex, con diferentes programas de actuación, entre los que destacan las Secciones Bilingües, con el fin de fomentar el plurilingüismo en esta comunidad autónoma y para cumplir con las directivas europeas que indican como recomendable que los

ciudadanos europeos conozcan diferentes idiomas comunitarios (Orden de 17 de abril de 2009 de la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura).

En el curso 2012/2013, existen más de 30 centros de educación primaria con Secciones Bilingües en esta región, siendo la mayoría de las mismas pertenecientes a la modalidad español-inglés.

En educación secundaria, Extremadura cuenta con alrededor de 50 centros con Secciones Bilingües y al igual que sucede en la etapa anterior de primaria, la principal modalidad implantada en los centros educativos corresponde a español-inglés

Este programa de Secciones Bilingües se propone como objetivo principal conseguir que los alumnos implicados en el mismo lleguen al final de la etapa de educación primaria con un nivel en la lengua extranjera impartida en el centro correspondiente al A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y un B1, al término de la etapa de educación secundaria.

Para ello, la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Extremadura propone emplear la lengua extranjera como medio de comunicación en los centros educativos para la docencia de algunas áreas no lingüísticas, nunca para las clases de Lengua Castellana y Literatura.

Como características reseñables del programa se pueden citar las siguientes:

- incremento de una sesión del horario semanal lectivo del alumnado dedicado a la enseñanza de la lengua extranjera.
 - Se dedica al menos una sesión a la semana para la docencia de cada una de las dos áreas no lingüísticas que se van a impartir a través de la lengua extranjera.
 - El currículo viene establecido por la normativa vigente.
 - Existen tres modalidades de secciones bilingües, correspondientes a la posibilidad de elegir tres lenguas extranjeras diferentes: inglés, francés y portugués (éste último aún en una fase experimental).
 - La modalidad principal es español-inglés, siendo el inglés la principal lengua extranjera empleada en el programa. Para el resto de modalidades, el inglés pasa a ser obligatoriamente la segunda lengua extranjera optativa en todas las etapas.
-

- Con el fin de asegurar la continuidad del aprendizaje del alumnado dentro de la enseñanza bilingüe, se asocian un centro de educación primaria con un centro de educación secundaria, ambos inmersos dentro del programa de Secciones Bilingües.
- A diferencia de otras regiones, en Extremadura, la implantación del programa comienza en el tercer ciclo de educación primaria, extendiéndose progresivamente cada año hasta cubrir toda esta etapa y posteriormente, sucede lo mismo con la siguiente etapa de educación secundaria.

La Consejería de Educación facilita una serie de recursos a los centros y al profesorado con el objetivo primordial de favorecer el desarrollo del programa al máximo.

Se reconoce al profesorado implicado en el programa con una reducción lectiva semanal, además de unos créditos de formación y disponen de un aumento de su retribución.

Los centros, por su parte, también reciben una dotación económica extra y los pertenecientes a la etapa de educación secundaria, además, cuenta con el servicio de los auxiliares de conversación.

La Consejería facilita material curricular digital a los centros y fomenta la participación de los mismos así como de los docentes en los diferentes programas educativos europeos.

Los centros educativos que desean participar en el Programa deben reunir una serie de requisitos, al igual que suceden en otras regiones, tal y como se ha visto en apartados previos. Para el caso de Extremadura, los requisitos de mayor relevancia son la elaboración y presentación de un proyecto aprobado por el claustro y por el Consejo Escolar del centro.

Es necesario contar con un compromiso de participación por parte del profesorado para al menos los dos primeros años de la implantación de la experiencia. Dichos docentes deben tener destino definitivo en el centro y se comprometen, entre otras cosas, a participar en las actividades de formación propuestas por la Consejería de Educación, a elaborar los materiales curriculares necesarios, a colaborar en diferentes programas europeos e intercambios escolares, así como a la elaboración

de una programación específica, a asistir a las reuniones pertinentes y a participar y colaborar en el desarrollo de los procesos de evaluación.

Con el cumplimiento de los requisitos de participación, la solicitud se valora de acuerdo a unos criterios de selección que vienen determinados en la convocatoria de participación y finalmente, el órgano de decisión correspondiente decide que centros van a participar en el Programa de Secciones Bilingües para el curso siguiente.

Un aspecto de máxima relevancia del programa es la formación del profesorado. Por ello, la Consejería de Educación facilita dicha formación con diferentes actividades y estancias de inmersión lingüística.

Existe un plan de formación previa del docente con el fin de conseguir que los profesores alcancen un nivel de competencia lingüística equivalente al B2 del Marco Común Europeo de Referencia.

Dentro del plan de formación permanente de la Comunidad Autónoma de Extremadura destaca el Programa PALE (Programa de Apoyo a la Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras), en colaboración con el Ministerio de Educación.

Este programa se divide en tres fases; comenzando con 80 horas de formación en Centros de Profesores y de Recursos (cursos de refuerzo); una segunda fase de 80 horas de estancia en un país cuya lengua oficial sea la lengua extranjera de la sección bilingüe (curso de lengua y metodología) y, finalmente la tercera y última fase, consiste en 40 horas de formación mediante la modalidad de grupos de trabajo (intercambio de experiencias y elaboración de materiales curriculares).

El Programa es evaluado por el propio centro y por la administración educativa. No existe evaluación realizada por instituciones externas acreditadas.

5.2.10. Comunidad Autónoma de Galicia

La política lingüística de esta región gira entorno a 4 ejes de actuación (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2005):

- 1- normalización de la lengua gallega.
 - 2- Enseñanza de una lengua extranjera en educación infantil y primaria.
 - 3- Secciones Europeas en educación secundaria.
-

- 4- Plan de Potenciación Lingüística que regula la impartición de lengua inglesa en Ciclos Formativos, entre otros aspectos.

En 1999, la Consejería de Educación de la Xunta de Galicia, inició un plan experimental de enseñanza bilingüe galego-lengua extranjera y castellano-lengua extranjera denominado Secciones Europeas.

Dicho plan se modificó en 2005, extendiendo el programa a los dos primeros cursos de educación secundaria obligatoria y ciclos de formación profesional.

En 2006, con los Proyectos de Innovación Educativa para desarrollar Secciones Bilingües en centros de educación primaria, se desarrolla por primera vez la enseñanza bilingüe en centros de educación primaria, ampliándose el número de centros en 2007, y a partir de este momento, se unificaron los diferentes planes experimentales existentes y pasó a recibir el nombre de Secciones Bilingües, al igual que en la mayoría de las comunidades autónomas (Orde do 18 de abril de 2007 de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria).

Las Secciones Bilingües gallegas son un modelo de organización educativa en la que se imparten en una lengua extranjera diferentes materias no lingüísticas del currículo a un grupo de alumnos por nivel. Dicha organización no se aplica a todo el alumnado del centro, sino únicamente a un grupo.

El objetivo de las Secciones Bilingües en esta región es reforzar el aprendizaje de la lengua extranjera, al incluirla como medio de comunicación en el aula.

Con ello, se busca mejorar la competencia lingüística de los individuos de esta región al adquirir competencias plurilingües y pluriculturales debido a la implantación de proyectos innovadores de aprendizaje de lenguas.

Desde hace un tiempo, la Consejería de Educación de la Xunta de Galicia está llevando a cabo acciones de formación en lenguas extranjeras europeas a la población de esta región, siguiendo las recomendaciones en materia educativa de la Unión Europea.

Las características principales de este programa son comunes y muy similares a las de proyectos de otras regiones del país:

- Este proyecto es un proceso progresivo, incorporando la lengua extranjera de forma gradual.
-

-
- La normativa vigente establece el currículo de las materias no lingüísticas de las Secciones Bilingües, así como el horario lectivo del alumnado y su evaluación.
 - Existe la posibilidad de aumentar el horario lectivo semanal en 2 horas, para reforzar la lengua extranjera, si se considera necesario desde el centro.
 - La Consejería de Educación De la Xunta de Galicia asigna una dotación económica extra a los centros participantes en el programa Secciones Bilingües.

Otra de sus funciones principales es la de asesorar y apoyar a los centros en la elaboración, desarrollo e implementación del programa y para ello, los docentes participantes disponen de una reducción horaria de hasta 3 sesiones a la semana, con el fin de coordinar actividades en relación al programa. Además, oferta numerosas acciones de formación para profesores.

Como en el resto de comunidades autónomas que se han detallado hasta aquí, existe una serie de requisitos que los centros que desean participar en el programa de Secciones Bilingües deben cumplir en materia de presentación de proyecto educativo aprobado por claustro y Consejo Escolar, contar con plantilla suficiente para poder llevar a cabo el programa con la suficiente competencia lingüística en la lengua extranjera de la sección que sea demostrable (nivel B2 del Marco común Europea de Referencia) y un compromiso por parte de la comunidad educativa del centro para dar continuidad al programa.

Con el fin de asegurar la calidad del programa, existe un sistema de formación del docente previo al comienzo del plan y por supuesto, otro sistema de formación permanente para el reciclaje lingüístico del profesorado a lo largo del tiempo.

Dentro de la formación de acceso se encuentran 2 líneas diferentes; por un parte, actividades de formación destinadas a la mejora de competencia lingüística y por otra parte, se dedica gran atención a la interculturalidad y al plurilingüismo con la docencia de otras lenguas extranjeras a los participantes del programa.

La formación permanente se realiza a través del programa PALE (al igual que otras regiones), cofinanciado por el Ministerio de Educación, que consiste en 3 fases: primero, curso intensivo en la propia región; segundo, estancia en un país

de habla de la lengua de la sección y; en tercer lugar, un programa de formación didáctica.

La evaluación del Programa la realiza el propio centro y la administración educativa. No existe evaluación por parte de instituciones externas acreditadas.

5.2.11. Comunidad Autónoma de Islas Baleares

En esta comunidad autónoma, al igual que en otras muchas regiones de España; el primer contacto con la enseñanza bilingüe data de 1996, con la implantación en centros educativos del país del currículo integrado, correspondiente al Convenio MEC-British Council.

Más adelante, ya en el curso 2004/2005, se desarrolla un tipo de enseñanza en lengua extranjera de contenidos no lingüísticos con carácter experimental (Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2010).

A partir de esta experiencia, se elabora un marco normativo para este tipo de enseñanza bilingüe y en el curso 2008/2009, se inicia el Programa de Secciones Europeas.

Las Secciones Europeas están implantadas en más de 80 centros públicos y concertados de educación primaria de la región y más de 50 centros públicos y concertados de educación secundaria.

En esta comunidad, el Programa de Secciones Europeas se centra en la ampliación del horario destinado a la docencia de la lengua extranjera, se imparte una hora a la semana de contenidos no lingüísticos tanto en primaria como en secundaria.

De esta manera, se imparten materias no lingüísticas en la lengua extranjera de forma parcial o total. En primaria, preferentemente, Educación Física o Educación Artística.

La lengua extranjera elegida en esta región es principalmente el inglés, aunque hay centros con otras lenguas extranjeras seleccionadas como medio de comunicación en el aula para la enseñanza de un área no lingüística.

Los objetivos principales de este programa son, por un parte, cumplir con las recomendaciones del Consejo de Europa en relación a la necesidad de que cada ciudadano europeo debe dominar al menos dos lenguas europeas y por otra parte,

dotar al alumnado de unas mejores competencias lingüísticas con el fin de aumentar las posibilidades de acceso al mercado laboral.

Los centros de educación primaria pueden impartir una materia no lingüística en lengua inglesa y dos horas más de la lengua extranjera.

En 2012, más de 80 centros se han acogido a la modalidad de Secciones Europeas español-inglés.

El programa se inicia siempre en el Primer Curso de educación primaria y se implanta progresivamente cada curso escolar, hasta cubrir por completo a toda la etapa.

El proceso es idéntico en todas las etapas educativas (secundaria, bachillerato y formación profesional), es decir, el programa comienza en el primer curso de cada etapa.

Existe un número mínimo de alumnos en el aula necesarios para poder crear una Sección Europea; para la modalidad español-inglés es de 15 alumnos y 10 alumnos para otras lenguas extranjeras seleccionadas.

La participación de cada alumno en el programa queda reflejada en su expediente. Otros requisitos para poder participar en el Programa de Secciones Europeas de las Islas Baleares son contar con el número necesario de profesores con la suficiente competencia para la enseñanza de las áreas no lingüísticas en la lengua de la Sección (acreditada con un nivel equivalente al B2 o superior, del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas). Además, el profesorado debe firmar un compromiso de participación en el programa.

Por supuesto, tanto el Consejo Escolar como el claustro del centro deben aprobar la solicitud de participación.

Desde la administración educativa de esta región, se prestan unas medidas de apoyo consistentes en la asignación de un ayudante lingüístico para el apoyo de la enseñanza de la lengua extranjera y además, se ofertan planes de formación específicos diseñados para los docentes implicados en el programa.

Los planes de formación se pueden clasificar en dos grandes grupos: formación de acceso y formación permanente.

Dentro de la formación de acceso destinada al profesorado que va a participar en el programa con carácter inminente por aprobación de la solicitud de participación

de su centro, se encuentran convocatorias específicas de formación en metodología AICLE, actualización lingüística y jornadas informativas de buenas prácticas e intercambios de experiencias.

Para la formación permanente, se encuentra el Plan Cuatrienal de Formación Permanente, que consiste en una serie de actividades de mejora de la competencia lingüística y didáctica, así como la posibilidad de intercambios de experiencias entre los centros participantes del programa.

El Programa es evaluado por el propio centro y por la administración educativa anualmente. No existe evaluación por parte de instituciones externas acreditadas.

5.2.12. Comunidad Autónoma de Islas Canarias

En el curso 2004/2005, se inició en la Comunidad Autónoma de las Islas Canarias un modelo de enseñanza bilingüe español-inglés basada en la metodología CLIL (AICLE en español). Este programa ha recibido el Sello Europeo a la Innovación en la Enseñanza y al Aprendizaje de las Lenguas.

Este programa se basa en metodología CLIL, que como se ha visto con anterioridad, desarrolla una modalidad de aprendizaje integrado de lengua y contenidos, con la lengua extranjera como nexo de unión e integrador de los contenidos de las diferentes áreas.

En el siguiente enlace, perteneciente a la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, se encuentra toda la información relativa al Programa CLIL de esta región:

(<http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/webdgoie/scripts/default.asp?IdSitio=13&Cont=497#>).

Esta modalidad de enseñanza bilingüe nació como respuesta a las directrices de la Comisión Europea de 2003, en materia de promoción de aprendizaje de lenguas extranjeras, con el plan de acción titulado “Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística”.

Por esto, esta región lleva promoviendo acciones destinadas a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, con el fin de favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado. Para conseguir este

objetivo, se ha seleccionado a la lengua inglesa como medio de aprendizaje de contenidos de áreas no lingüísticas.

En 2012, más de 150 centros de educación primaria participan en el Proyecto de Centros Bilingües, con más de 350 docentes implicados directamente. Además, en educación secundaria hay más de 80 centros que desarrollan este programa (Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2010).

En educación primaria, la implantación de este programa supone impartir parcialmente un área no lingüística durante una sesión semanal, normalmente por el especialista en lengua inglesa del centro y preferentemente, Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural o Educación Artística.

En el caso de esta región, se recomienda implantar el programa desde el Primer Curso, aunque no es un aspecto obligatorio.

Se pone especial énfasis en garantizar la coordinación del profesorado implicado en el programa así como la asignación de la coordinación del proyecto al especialista de inglés.

Otro aspecto de relevante importancia dentro del programa es el intercambio de información y comunicación constante entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, es decir, entre familias, docentes y administración. Con ello, se pretende mejorar el proyecto con las constantes propuestas de mejora ante las dificultades o deficiencias detectadas desde cualquier ámbito.

Por otra parte, destacar que se exige al profesorado un compromiso de formación propia, asistir a las sesiones de seguimiento del proyecto así como una gran coordinación entre docentes y una excelente planificación del trabajo a desarrollar a partir de esa coordinación.

Obviamente, al igual que en otras regiones y comunidades autónomas de España, la formación cumple un papel determinante en el correcto desarrollo de este programa y por eso, se le asigna un valor especial.

La formación inicial dirigida tanto a los coordinadores del programa en cada centro como al profesorado que va a participar en el mismo, proporciona cursos de mejora de competencia lingüística y otros destinados a la docencia de áreas no lingüísticas en lengua extranjera; así como cualquier propuesta adecuada surgida desde el propio profesorado.

Destacan las actividades de cooperación entre centros de la región, con el fin de intercambiar experiencias, recursos, ideas y así poder unificar criterios.

Esta formación se realiza en los Centros del Profesorado de la región.

La formación permanente en relación al proyecto bilingüe de las Islas Canarias abarca diferentes posibilidades: Programa de Apoyo al Aprendizaje de Lenguas Extranjeras, cursos CLIL, cursos de competencia comunicativa en lengua inglesa, seminarios, jornadas y estancias en el extranjero.

Además, existen actividades de formación que integran las dos principales innovaciones educativas de este país, como son las TIC y metodología CLIL.

El Programa es evaluado por el propio centro y por la administración educativa anualmente. No existe evaluación por parte de instituciones externas acreditadas.

5.2.13. Comunidad Autónoma de La Rioja

En esta región coexisten dos programas claramente diferenciados, a los que pueden optar los centros educativos y ser seleccionado en sólo uno de ellos (Consejo Escolar de Madrid, 2010).

Ambos programas tienen como finalidad principal mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en la Comunidad Autónoma de la Rioja.

Por una parte, el Proyecto de Innovación Lingüística en Centros (PILC), iniciado en el curso 2004/2005 y con metodología CLIL, cuenta con más de 60 centros de primaria y secundaria en 2012.

Se diseñó con el fin de fomentar el aprendizaje de una segunda lengua mediante la impartición de áreas no lingüísticas a través de dicha lengua extranjera.

La singularidad de este programa es la posibilidad de desarrollo que tiene en dos modalidades.

La modalidad A implica que los docentes empleen la lengua extranjera para instrucciones sencillas, comandos, rutinas, saludos, etc. y si el nivel del grupo-clase lo permite, a lo largo del curso se pueden desarrollar pequeñas partes del currículo en la lengua extranjera.

La modalidad B añade a la modalidad anterior la docencia de contenidos del currículo íntegramente en la lengua extranjera del proyecto.

Los centros participantes de este proyecto reciben una dotación económica extra y disponen del servicio de auxiliares de conversación.

Por su parte, los docentes que participan en el programa reciben un curso de inmersión lingüística en el extranjero así como ayudas individuales para la realización de actividades de formación en idiomas. En la Modalidad B, los profesores cuentan con una reducción horaria de una sesión semanal, para realizar las tareas propias de coordinación, preparación de materiales y programación.

El profesor debe contar con el nivel necesario y la consiguiente acreditación de competencia lingüística equivalente al nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia.

Para ello, cuenta con un sistema de formación de acceso propio, dirigido a mejorar dicha competencia con diferentes talleres de conversación, cursos en metodología CLIL y otras actividades de formación relacionadas.

Además, existe una serie de cursos de reciclaje lingüístico, de perfeccionamiento, estancias en el extranjero y cursos on-line.

Como se ha indicado anteriormente, existe otro programa de enseñanza bilingüe en esta región, es el denominado Secciones Bilingües (Resolución de 15 de marzo de 2010 de la Consejería de Educación Cultura y Deporte de la Rioja).

Nace con posterioridad al Proyecto de Innovación Lingüística en Centros; es más, nace del análisis de los resultados y actuaciones del PILC, junto a nuevas propuestas desde la Consejería de Educación.

Se inicia en el curso 2008/2009, con el fin de impulsar una mejora en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. Emplea, al igual que el otro programa de esta región, la metodología CLIL, de modo que los alumnos cursan al menos dos áreas no lingüísticas en una segunda lengua a lo largo de su formación académica.

El proyecto se implanta en los diferentes centros de educación primaria desde el Primer Curso, avanzando progresivamente cada año, hasta cubrir por completo la etapa educativa.

Los centros cuentan con un presupuesto extra para cubrir los gastos ocasionados por la compra de recursos materiales necesarios y con auxiliares de conversación.

Los requisitos que deben cumplir para poder participar en este programa son contar con el número suficiente tanto de alumnos como de profesores con el nivel de competencia necesario acreditado. Es imprescindible contar con la aprobación del Consejo Escolar y el claustro.

Este programa también cuenta con su propia red de formación.

Existen unas jornadas de iniciación y cursos en colaboración con las Escuelas Oficiales de Idiomas de la región en 3 modalidades: on-line, presenciales y estancias en el extranjero.

El Programa PALE facilita una serie de actividades dirigidas a desarrollar las competencias lingüísticas en lenguas extranjeras de los docentes. Estas actividades pueden ser: talleres de conversación, ayudas económicas individuales y cursos de inmersión lingüística.

El Programa es evaluado por el propio centro y por la administración educativa anualmente. No existe evaluación por parte de instituciones externas acreditadas.

5.2.14. Comunidad Autónoma de Madrid

Aunque el objeto de estudio de esta tesis doctoral es el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid, que se estudia en profundidad en el capítulo 6, es necesario repasar brevemente los programas de enseñanza bilingüe que se imparten en esta región, además del ya citado.

La enseñanza bilingüe en esta región comienza en 1996 con el Convenio MEC-British Council, que se encuentra implantado en 10 centros de educación primaria en 2012 (Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2010).

En 2004, se crea el Programa de Colegios Bilingües, que aplica a la totalidad del centro. Se imparte entre un 30% y un 50% del horario lectivo en la lengua extranjera y todas las asignaturas son susceptibles de ser impartidas en la lengua extranjera, excepto Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura y además, Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural se imparte en lengua extranjera con carácter obligatorio.

En 2006, se crean las Secciones Lingüísticas en educación secundaria. Se encuentra implantado en 28 centros de la región. En las Secciones de francés se imparten una o dos asignaturas no lingüísticas en lengua extranjera, preferentemente

Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza, nunca Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura.

En el caso de Secciones de inglés, se imparten en dicha lengua un mínimo de 3 asignaturas no lingüísticas.

Los docentes que desean participar en el programa deben obtener la habilitación lingüística y disponen de un amplio programa de formación permanente y para la habilitación. Además, existe la figura del auxiliar de conversación.

En el caso del Convenio MEC-British Council, existe una supervisión del mismo por el propio British Council, así como en las Secciones de secundaria por inglés.

El Programa de Colegios Bilingües, como se explica más adelante, lleva un sistema propio de certificación para el alumnado.

5.2.15. Comunidad Autónoma de la Región de Murcia

El primer antecedente de enseñanza bilingüe en esta región corresponde a la implantación en el curso 1996/1997 del currículo integrado proveniente del Convenio MEC-British Council, al igual que el resto de regiones que firmaron dicho convenio.

Existen dos centros públicos de educación primaria con este programa implantado en la Región de Murcia (Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2010).

Como se ha indicado en un apartado anterior, el objetivo primordial de este programa es la obtención simultánea de los títulos académicos españoles y británicos al finalizar la enseñanza obligatoria, así como la colaboración entre docentes españoles y británicos.

Por su parte, en educación secundaria, la enseñanza bilingüe comenzó en 2001 con la modalidad español-francés, en 2003, la modalidad español-inglés y en 2006, la modalidad español-alemán. Posteriormente, en 2008, se produjo la regulación del Programa Secciones Bilingües y en 2009, se creó el Programa Secciones Bilingües Mixtas (Orden de 25 de mayo de 2009, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia).

La situación actual en esta etapa es la siguiente: alrededor de 20 centros con la modalidad español-inglés, 10 centros con la modalidad español-francés, un centro español-alemán y 10 centros mixtos.

Posteriormente, en el curso 2009/2010, se diseñó e implantó un programa de enseñanza bilingüe para educación primaria propio de la región, el denominado Programa de Colegios Bilingües Región de Murcia, en la modalidad español-inglés y que en 2012 contaba con más de 25 centros adscritos.

El objetivo de este programa es desarrollar la competencia comunicativa básica del alumnado en una lengua extranjera, para poder expresarse y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.

Esta modalidad de enseñanza bilingüe consiste en la docencia de al menos el 25% del horario lectivo en una lengua extranjera. Para cubrir esa carga lectiva en lengua extranjera, se pueden impartir contenidos de las siguientes áreas no lingüísticas: Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, Educación Artística y Educación Física.

El programa se implanta en el Primer Curso de educación primaria y avanza progresivamente cada curso escolar, hasta cubrir por completo la etapa educativa.

La administración educativa de la Región de Murcia ofrece una serie de medidas para favorecer el buen desarrollo de este programa, entre ellas, destacan: una serie de orientaciones didácticas para el profesorado, un plan de formación, mayor presupuesto, los auxiliares de conversación, dotación TIC para los centros y desarrollo de proyectos e intercambios entre centros y a nivel internacional.

Los requisitos que deben cumplir los centros para poder optar a participar en el programa son bastante similares a los propios de otras regiones; contar con la aprobación del Consejo Escolar y del claustro, tener el número necesario de docentes con nivel acreditado, etc.

Un requisito novedoso en esta región es la necesidad de que un número mínimo de maestros de ese centro presenten una solicitud individual de participación en el Plan de Formación de la Consejería de Educación, Formación y Empleo. Ese número dependerá de las unidades del centro, siendo la horquilla entre 2 y 4 docentes.

Este Plan de Formación tiene una duración de 170 horas y se realiza en dos fases; la primera es una formación en metodología en enseñanza bilingüe y la segunda, una inmersión lingüística, con el fin de mejorar la competencia comunicativa en la lengua extranjera. La asistencia a esta formación tiene carácter obligatorio.

Los docentes por su parte, deben certificar un nivel B2 en la lengua extranjera, de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia.

Los alumnos pueden someterse voluntariamente a un proceso de evaluación externa a cargo de Trinity College de Londres, que queda reflejado en su expediente académico.

El Programa es evaluado por el propio centro y por la administración educativa anualmente. No existe evaluación por parte de instituciones externas acreditadas.

5.2.16. Comunidad Foral de Navarra

La enseñanza bilingüe en esta región comienza en 1996 con la implantación del Convenio MEC-British Council en 5 centros de educación primaria y uno de educación secundaria.

En la Comunidad Autónoma de Navarra, se desarrolló en el curso 2006/2007, con carácter experimental, el Programa de Secciones Bilingües de Francés para educación secundaria y en 2007/2008, las Secciones Bilingües español-inglés. Finalmente, en 2009, se elaboran y se regulan los Programas Plurilingües para centros de educación infantil y primaria (Resolución 401/2009, de 21 de agosto, de la directora General de Ordenación, Calidad e Innovación del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra).

La razón para ello fue seguir las recomendaciones de la Unión Europea para la mejora de la competencia lingüística en lengua extranjera de los ciudadanos de la región y su movilidad en Europa.

Con la experiencia acumulada en este programa durante estos dos cursos, se diseñó el Programa Plurilingüe para Centros de educación infantil y primaria de modelo A y G (en estos centros, se imparte la docencia en castellano y el euskera es una asignatura, aunque en el modelo G no se imparte euskera).

Este programa se inició en el curso 2009/2010 y se ha implantado en alrededor de 20 centros de la región (Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2010).

El objetivo fundamental de este programa es mejorar la competencia lingüística del alumno en la lengua extranjera, tal como se ha indicado anteriormente.

La elección del término plurilingüe para denominar al programa se debe a la presencia de dos o más lenguas en una persona, con su correspondiente

interrelación y transferencia entre ellas. Se busca desarrollar los aspectos comunes de las lenguas, así como el repertorio de cada una de ellas.

El Departamento de Educación de Navarra desarrolla el Programa Plurilingüe a partir del currículo vigente, adaptándole a la docencia de varias lenguas extranjeras y empleando principios metodológicos específicos de la enseñanza bilingüe (CLIL).

Se emplea la metodología CLIL para favorecer el equilibrio entre aprendizaje de contenidos y de lengua.

Cada centro selecciona las asignaturas y los contenidos de la misma que se van a impartir en la lengua extranjera, en función de las características de cada centro; aunque mayoritariamente, se eligen las áreas de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, Matemáticas y Educación Artística, además claro está, de la asignatura de la propia lengua extranjera.

En el caso de los centros pertenecientes al modelo A, al contar con el euskera como asignatura, la docencia de las lenguas sigue un planteamiento didáctico integrado y coordinado (se desarrollan actividades para integrar las diferentes lenguas).

Para conseguir la integración de las diferentes lenguas, existe una organización fijada desde la administración de la carga lectiva de cada una de ellas: 50% (modelo A) o 65% (modelo G) del horario se imparte en lengua castellana, 35% en lengua inglesa y el restante en euskera.

Algunas particularidades de este modelo de enseñanza bilingüe son:

- en educación infantil, sólo se permite a un docente impartir los contenidos en lengua inglesa.
 - En educación primaria, la asignatura de la lengua extranjera sólo puede ser impartida por el especialista.
 - Para la docencia de los contenidos no lingüísticos en lengua extranjera, se debe contar con la especialidad correspondiente y con la habilitación lingüística exigida por la administración educativa de esta región.
-

Como en el resto de regiones del país, existe una red de formación de acceso y permanente en relación directa con el programa bilingüe de cada comunidad autónoma.

Los docentes que desean participar en el programa deben acreditar la competencia lingüística requerida.

Dentro de las acciones enmarcadas en la formación de acceso, se encuentran actividades destinadas a la mejora de la competencia lingüística, el reciclaje lingüístico y otras dirigidas a la formación metodológica específica en CLIL.

Para la formación permanente, se ha desarrollado el Plan de Formación del Profesorado desde la Dirección General de Ordenación, Calidad e Innovación de la región.

El Programa es evaluado por el propio centro y por la administración educativa anualmente. No existe evaluación por parte de instituciones externas acreditadas.

Los alumnos de la modalidad español-francés de educación secundaria pueden presentarse a las pruebas DELF (*Diplôme d'études en langue française*) y los de la modalidad español-inglés a las pruebas IGCSE (*International General Certificate of Secondary Education*).

5.2.17. Comunidad Valenciana

La Comunitat Valenciana persigue un sistema educativo plurilingüe (castellano, valenciano y lenguas extranjeras) y para ello, desarrolla una serie de programas de inmersión lingüística y educación bilingüe (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2005).

En esta región, se desarrollan dos programas integrados de aprendizaje de lenguas extranjeras, con el fin de mejorar la competencia lingüística de los alumnos:

- el Programa de Educación Bilingüe Enriquecido en educación primaria, para la incorporación precoz de una lengua extranjera, como lengua vehicular.
- El Programa de Educación Plurilingüe en educación infantil, para la primera aproximación a la lengua inglesa.

El Programa de Educación Bilingüe Enriquecido (PEBE), se inició en el curso 1998/1999, en 50 centros de educación primaria de la región, alcanzando

prácticamente los 300 centros en 2012 (Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2010).

Este programa busca mejorar la enseñanza bilingüe con la introducción como lengua vehicular de la lengua extranjera en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El programa se implanta en el Primer Curso de educación primaria, avanzando progresivamente cada año, hasta completar la etapa por completo.

La lengua castellana y la valenciana se consideran áreas, mientras que la lengua extranjera se emplea como lengua vehicular en temas transversales en primer lugar y posteriormente, se amplía su uso a más contenidos de áreas no lingüísticas.

Los centros educativos de la región que deseen participar en este programa de enseñanza bilingüe deben contar, en primer lugar, con la autorización de la administración del Diseño Particular de Programa.

A su vez, el Consejo Escolar debe aceptar este Diseño Particular de Programa así como el compromiso del equipo directivo y claustro del centro para aplicar el programa y así garantizar la continuidad del aprendizaje iniciado hasta la finalización de la etapa educativa en el centro.

Obviamente, es necesario contar con los recursos humanos (profesorado habilitado) y materiales necesarios para el correcto desarrollo del programa.

El sistema de formación específico de este programa es gestionado por la Consejería de Educación de la Comunidad Valenciana. Se organizan actividades para la mejora de la competencia comunicativa del profesorado en la lengua extranjera, otras sobre metodología de aplicación del plurilingüismo, integración de lenguas, de lenguas y contenidos así como visitas y estancias en el extranjero con el fin de adquirir y perfeccionar la competencia en lengua extranjera.

En esta región, existe también el convenio con el Ministerio de Educación para la formación del profesorado especialista de educación primaria participante en el programa, el denominado Programa PALE.

El otro programa de esta comunidad autónoma, el Programa Plurilingüe en educación infantil, se inició en el curso 2008/2009 y en el curso 2012/2013, se imparte en más de 330 centros de educación infantil de la Comunitat Valenciana

(Orden de 19 de mayo de 2009, de la Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana).

El objetivo primordial es aproximar al alumnado del segundo ciclo de educación infantil de la región a la lengua inglesa.

En este programa, se introduce gradualmente la lengua inglesa en las aulas de alumnos de 4 años, con la metodología propia de este programa, es decir, un método integrado de contenidos y lengua.

Se dedica hasta una hora y media semanal, distribuida en sesiones de 30 minutos, a la lengua inglesa en todos los centros, no importando el predominio lingüístico del alumnado (valenciano o castellano).

Los centros deben elaborar el nuevo Diseño Particular del Programa atendiendo a las orientaciones curriculares proporcionadas por la administración así como a los objetivos y contenidos mínimos para la etapa de Infantil y por supuesto, de acuerdo a las características y necesidades del centro y sus alumnos.

Como ya se ha expuesto, este Diseño Particular debe ser aprobado por el Consejo Escolar para poder solicitar la participación en el programa.

Entre los requisitos que se necesitan para ser seleccionado como centros participante, además de los ya comentados, contar con el número necesario de docentes de educación infantil habilitados en lengua inglesa o el especialista de lengua inglesa.

Asimismo, es necesario que el claustro se comprometa a aplicar el Diseño Particular y a participar en los programas de formación que se propongan.

La Consejería de Educación de la Comunidad Valenciana, con el fin de facilitar la aplicación del Diseño Particular del Programa y su correcto funcionamiento, ofrece diferentes medidas de apoyo y recursos:

- convocatoria de actividades de formación.
 - Seminarios y jornadas de buenas prácticas referentes al programa.
 - Dotación económica con carácter extraordinario para los centros participantes.
 - Elaboración de materiales curriculares propios del programa.
 - Asesoramiento técnico al docente.
 - Ofrece materiales didácticos y recursos convenientes.
-

La red de formación para este programa es común al otro programa implantado en esta región que se ha descrito anteriormente, el Programa de Educación Bilingüe Enriquecido.

En educación secundaria, desde 2009, existe el Programa Plurilingüe en educación secundaria, que afecta a 25 centros de la región. Se imparte un máximo de dos materias en la lengua extranjera.

En todos los programas de la región, los docentes necesitan una habilitación lingüística mediante la acreditación de una titulación lingüística adecuada o en caso contrario, son acompañados en el aula por un profesor especialista en lengua extranjera.

El programa es evaluado por el propio centro y por la administración educativa anualmente. No existe evaluación por parte de instituciones externas acreditadas.

A continuación, se incluye una tabla con las principales características de los programas bilingües propios de las Comunidades Autónomas (excepto el Convenio MEC-British Council, puesto que es común para todo el territorio español y se trata en un apartado específico, concretamente 5.1).

Tabla 5:

Síntesis de las características principales de los modelos de enseñanza bilingüe de las diferentes comunidades autónomas.

| <u>Región</u> | <u>Modelo (primaria)</u> | <u>Lenguas</u> | <u>Etapas Educativas</u> | <u>Asignaturas en segunda lengua (primaria)</u> |
|----------------------------|--------------------------|---|--|---|
| Andalucía | Sección | <ul style="list-style-type: none"> • Inglés • Francés • Alemán | <ul style="list-style-type: none"> • infantil • primaria • secundaria | <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento del Medio • Otra a elegir. |
| Aragón | Sección | <ul style="list-style-type: none"> • Inglés • Francés | <ul style="list-style-type: none"> • infantil • primaria • secundaria | <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento del Medio |
| Asturias | Sección | <ul style="list-style-type: none"> • Inglés • Francés | <ul style="list-style-type: none"> • primaria • secundaria | <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento del Medio • Ed. Artística o Ed. Física |
| Cantabria | Sección | <ul style="list-style-type: none"> • Inglés • Francés • Alemán | <ul style="list-style-type: none"> • infantil • primaria • secundaria | <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento del Medio • Otra (excepto Lengua y Segunda Lengua Extranjera) |
| Castilla- La Mancha | Sección | <ul style="list-style-type: none"> • Inglés • Francés | <ul style="list-style-type: none"> • infantil • primaria • secundaria | <ul style="list-style-type: none"> • 2 materias no lingüísticas a elegir. |
| Castilla y León | Sección | <ul style="list-style-type: none"> • Inglés • Francés | <ul style="list-style-type: none"> • infantil • primaria • secundaria | <ul style="list-style-type: none"> • 2 materias no lingüísticas a elegir. |

Fuente: Elaboración propia a partir de la información recopilada.

Tabla 5.1.

Continuación Tabla 5 (Síntesis de las características principales de los modelos de enseñanza bilingüe de las diferentes comunidades autónomas).

| <u>Región</u> | <u>Modelo</u> | <u>Lenguas</u> | <u>Etapa</u> | <u>Asignaturas</u> |
|-----------------------|---------------|--|--|--|
| Cataluña | Centro | <ul style="list-style-type: none"> • Inglés | <ul style="list-style-type: none"> • infantil • primaria • secundaria | <ul style="list-style-type: none"> • Una materia o parte de varias. |
| Euskadi | Centro | <ul style="list-style-type: none"> • Inglés • Francés • Alemán | <ul style="list-style-type: none"> • infantil • primaria • secundaria | <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento del Medio |
| Extremadura | Sección | <ul style="list-style-type: none"> • Inglés • Francés • Portugués | <ul style="list-style-type: none"> • primaria • secundaria | <ul style="list-style-type: none"> • 2 materias no lingüísticas a elegir. |
| Galicia | Sección | <ul style="list-style-type: none"> • Inglés • Francés | <ul style="list-style-type: none"> • primaria • secundaria | <ul style="list-style-type: none"> • Sin especificar. |
| Islas Baleares | Sección | <ul style="list-style-type: none"> • Inglés • Francés • Alemán | <ul style="list-style-type: none"> • primaria • secundaria | <ul style="list-style-type: none"> • 1 materia no lingüística. |
| Islas Canarias | Sección | <ul style="list-style-type: none"> • Inglés • Francés • Alemán | <ul style="list-style-type: none"> • primaria • secundaria | <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento del Medio o Educación Artística. |
| La Rioja | Sección | <ul style="list-style-type: none"> • Inglés • Francés | <ul style="list-style-type: none"> • primaria • secundaria | <ul style="list-style-type: none"> • 2 materias no lingüísticas a elegir. |
| Madrid | Centro | <ul style="list-style-type: none"> • Inglés | <ul style="list-style-type: none"> • infantil • primaria • secundaria | <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento del Medio. • Cualquier asignatura (excepto Matemáticas y Lengua) |

Fuente: Elaboración propia a partir de la información recopilada.

Tabla 5.2.

Continuación Tabla 5 (Síntesis de las características principales de los modelos de enseñanza bilingüe de las diferentes comunidades autónomas).

| <u>Región</u> | <u>Modelo</u> | <u>Lenguas</u> | <u>Etapas</u> | <u>Asignaturas</u> |
|----------------------|---------------|---|--|--|
| Murcia | Centro | <ul style="list-style-type: none"> • Inglés • Francés • Alemán | <ul style="list-style-type: none"> • infantil • primaria • secundaria | <ul style="list-style-type: none"> • 25% de una asignatura no lingüística. |
| Navarra | Centro | <ul style="list-style-type: none"> • Inglés • Otra | <ul style="list-style-type: none"> • infantil • primaria • secundaria | <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento del Medio • Matemáticas • Ed. Artística |
| C. Valenciana | Proyecto | <ul style="list-style-type: none"> • Inglés | <ul style="list-style-type: none"> • primaria • secundaria | <ul style="list-style-type: none"> • Temas transversales. |

Fuente: Elaboración propia a partir de la información recopilada.

Capítulo 6

6. Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid

En el contexto europeo y nacional de promoción del multilingüismo, la Comunidad de Madrid, desde el año 2004, está favoreciendo el bilingüismo a través del Programa de Colegios Bilingües. Su implantación es progresiva, incorporándose centros año tras año.

La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid puso en marcha el Programa de Colegios Bilingües en el curso 2004/2005, en 26 colegios públicos. En el curso 2011/2012, existían en la Comunidad de Madrid 372 centros de educación primaria (96 de ellos concertados) y 64 institutos comenzaron a impartir la enseñanza bilingüe en sus aulas, debido a la llegada de la primera generación de alumnos bilingües de primaria (FACEPM, 2011). Además, según esta fuente, el número de alumnos que cursan o participan en este Programa supera los 70.000 en centros públicos y los 20.000 en centros concertados. Más de 2500 docentes poseen la habilitación lingüística y colaboran alrededor de 1000 auxiliares lingüísticos. La previsión de centros públicos con el Programa implantado para el curso 2013/2014 es de 318 colegios, cerca de 80.000 alumnos implicados así como 1.000 auxiliares participantes y cerca de 2.700 docentes habilitados para la enseñanza bilingüe en la región (Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, 2014).

Este Programa desarrolla junto con el inglés, otras lenguas europeas (francés y alemán) desde una esfera bilingüe, tanto en la etapa de educación primaria como en educación secundaria.

Siguiendo lo establecido en la Orden 5958/2010, de 7 de diciembre, “...*La Comunidad de Madrid se ha comprometido activamente en la incorporación del inglés como segunda lengua por estar plenamente convencida de que el dominio de este idioma es una herramienta imprescindible para que nuestros alumnos alcancen, gracias a un programa basado en la igualdad de oportunidades en una escuela pública de calidad, una formación que les permita competir en el ámbito laboral en las mejores condiciones y lograr un excelente futuro personal y profesional.*”.

6.1. Descripción

El Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid es un proyecto de enseñanza bilingüe, que se aplica en centros educativos públicos y concertados de educación primaria y secundaria de la Región de Madrid.

Según la Comunidad de Madrid, un colegio bilingüe es aquel donde se imparte la enseñanza bilingüe español-inglés, de acuerdo a lo establecido en la Orden 5958/2010 y por lo tanto, los alumnos de dichos centros, reciben entre el 30 y el 50% de su horario lectivo en lengua inglesa. Por tanto, todos los alumnos de un colegio bilingüe en la región, cursan sus estudios en español-inglés.

A diferencia del modelo de Secciones Bilingües, ampliamente extendido en otras Comunidades Autónomas, el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid, se implanta en los centros educativos de forma completa, es decir, a todas las unidades de 1º de educación primaria de dicho centro, y posteriormente, año tras año, va ascendiendo a los cursos superiores hasta completar toda la etapa. Además, existe cierta flexibilidad a la hora de desarrollar el Programa, pues cada centro debe elaborar su propio proyecto bilingüe y por ejemplo, puede elegir las materias que van a ser impartidas a través de la lengua extranjera (con algunas excepciones que se verán más adelante). No se pueden modificar aspectos básicos del currículo regulados en los Reales Decretos de enseñanza mínimas en educación primaria.

La financiación del Programa por parte de la administración se calcula en función del número de unidades bilingües y el grado de implantación del Programa. El importe se destina a sufragar gastos derivados de la enseñanza bilingüe, como son los auxiliares de conversación, recursos didácticos y gastos de funcionamiento.

6.1.1. Objetivos generales del Programa

En dicho documento oficial, BOCM nº 17 de 21 de enero de 2011, que recoge la Orden 5958/2010 antes mencionada, se explicitan los objetivos generales del Programa para el alumnado participante en el mismo.

“Al terminar la educación primaria los alumnos serán capaces de:

- *utilizar competentemente dos lenguas: inglés y español, a través de las diferentes asignaturas curriculares;*
-

-
- *adquirir nuevos conocimientos a través del uso del inglés como herramienta de aprendizaje;*
 - *valorar el inglés y otras lenguas en general, como medios de comunicación y entendimiento entre las personas de diferentes lugares y culturas, y ganar así conciencia cultural;*
 - *usar experiencias previas en otras lenguas para adquirir las destrezas lingüísticas en inglés de un modo más rápido, eficaz y autónomo;*
 - *demostrar el deseo de aprender;*
 - *adquirir confianza en su capacidad para aprender y comunicarse en inglés;*
 - *utilizar diferentes recursos, incluidas las TIC, con una autonomía cada vez mayor, como medios para obtener información y comunicarse en inglés;*
 - *evaluar su progreso en el proceso de aprendizaje basándose en sus logros de años anteriores y a través de las diferentes asignaturas impartidas en inglés.”*

6.1.2. Metodología empleada

Como ya se ha mencionado anteriormente, el enfoque pedagógico empleado es el método AICLE (Aprendizaje Integral de Contenidos y de Lengua), en inglés CLIL (Content and Language Integrated Learning). La idea central es la utilización de la segunda lengua (en este caso, la lengua inglesa) como vehículo de comunicación y como herramienta de aprendizaje (por ejemplo: todas las instrucciones se darán a través de la lengua inglesa).

Los centros participantes en el Programa de Colegios Bilingües reciben una dotación económica extra para sufragar los gastos derivados de la implantación del mismo; una dotación tecnológica con el fin de facilitar el desarrollo del programa, consistente en ordenadores y pizarras digitales; y una serie de materiales curriculares y didácticos específicos elaborados por la Consejería de Educación. Además, los centros bilingües disponen de un coordinador del Programa y de auxiliares de conversación. Los docentes pueden recibir formación específica y orientaciones didácticas, los alumnos tienen la posibilidad de obtener

un certificado lingüístico internacional y los centros pueden participar en diferentes proyectos internacionales.

Como se extrae de las Orientaciones para el Desarrollo del Currículo del Área de Lengua Inglesa en Colegios Bilingües, BOCM nº 17, 21 de enero de 2011 (http://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2011/01/21/BOCM-20110121-15.PDF), provenientes de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid; a través del uso exclusivo de la lengua inglesa en el aula, junto con la utilización de diferentes recursos, se consigue desarrollar una conciencia intercultural y una mayor autonomía en los alumnos. Así, adquieren una competencia comunicativa en la lengua extranjera y se acostumbran a trabajar con ella.

6.1.3. Carga lectiva en lengua inglesa

Las áreas de Lengua Inglesa y Conocimiento del Medio se imparten obligatoriamente en lengua inglesa a lo largo de toda la etapa y cualquier área, excepto Matemáticas y Lengua Castellana, es susceptible de ser impartida íntegramente en lengua inglesa, siguiendo el currículo establecido por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid; de tal modo que, un mínimo del 33% del currículo se imparte en la lengua extranjera.

La enseñanza del inglés como asignatura tiene carácter instrumental y se imparte una hora al día, cinco horas a la semana.

La enseñanza de estas asignaturas (entendidas como contenidos transversales) a través de la lengua extranjera, genera un clima de inmersión lingüística que facilita la adquisición de la deseada competencia comunicativa en lengua inglesa y a la vez que adquieren la lengua extranjera mientras estudian otras áreas.

El área del idioma, es decir, las clases de lengua extranjera deben ser impartidas por el profesorado especialista en lengua extranjera, mientras que, las áreas no lingüísticas, deben ser impartidas por docentes con la denominada habilitación lingüística, pudiendo ser especialistas de lengua extranjera para las áreas de Conocimiento del Medio y Educación Artística-Plástica, hecho que sucede generalmente.

6.1.4. Coordinador del Programa Bilingüe en cada centro

Al igual que sucede en otros programas bilingües de otras regiones del país, destaca la figura del coordinador del Proyecto Bilingüe de cada centro, que es designado por el director, con carácter anual.

El coordinador debe ser un maestro especialista en Lengua Extranjera y en posesión de la habilitación lingüística para el desempeño de puestos bilingües. Se encarga de tareas tales como revisar el Proyecto Curricular, Programación General Anual y Memoria final de curso del centro (con la ayuda del resto de compañeros especialistas bilingües), supervisar a los auxiliares de conversación, organizar la realización de las pruebas de evaluación externas, seleccionar recursos y materiales para el Programa y coordinar el desarrollo del mismo con reuniones semanales.

6.1.5. Auxiliar lingüístico

Otra figura relevante en el proyecto bilingüe es el auxiliar de conversación. Por norma general, son jóvenes extranjeros con o sin carrera finalizada y hablantes nativos de lengua inglesa. Algunos de ellos, proceden de un convenio entre la Comunidad de Madrid y países cuya lengua materna es el inglés, el denominado Convenio Fulbright, que exige a estos participantes altas notas académicas. Otros, en cambio, vienen a través de una subvención del Ministerio de Educación, como en muchas de las Comunidades Autónomas que disponen de un programa de enseñanza bilingüe (Blog de novedades y opinión de FETE-UGT Madrid, mayo 2014).

Aportan tanto sus conocimientos lingüísticos como información directa del país en torno a sus tradiciones, cultura, costumbres, etc.

Su horario de trabajo es de 16 horas semanales y su presencia en el centro varía en función del tamaño del mismo (número de líneas y unidades), oscilando entre 2 y 6 auxiliares.

Reciben una formación inicial antes de comenzar el curso escolar, con el fin de orientarles en su tarea en los centros y facilitarles la adaptación al país y a su trabajo. A lo largo del curso, se realizan otras jornadas con carácter informativo.

En el curso 2010/2011, más de 700 auxiliares participaban en el proyecto bilingüe de esta región (Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2010).

Tal y como recoge FETE-UGT en su blog de novedades, con fecha de 29 de mayo de 2014 (Blog de novedades y opinión de FETE-UGT Madrid, mayo 2014), los auxiliares lingüísticos o también denominados auxiliares de conversación, no son profesores sino jóvenes universitarios (con o sin sus estudios finalizados) cuya lengua materna es el inglés (en este caso) y su situación legal en España es la de estudiante. Por lo tanto, son un apoyo para el profesor titular, ya que no tienen plena competencia docente.

6.1.6. Procedimiento para la implantación del Programa en los centros educativos

Para participar en el Programa, los centros deben solicitarlo con anterioridad a la Dirección de Área Territorial de Educación (en adelante, DAT), correspondiente a la localización del centro. Existe una serie de requisitos que se deben cumplir para incorporarse al Programa, como son contar con el apoyo de Consejo Escolar y claustro del centro; participación de los maestros en los planes de formación de la Consejería de Educación, participación en los procesos de evaluación del Programa y proponer a un especialista en la lengua extranjera del centro como coordinador del Proyecto Bilingüe del colegio.

Se puede observar que los requisitos son muy similares a los propios de otras comunidades autónomas.

En dicha solicitud, cada centro que desee solicitar la autorización para implantar el Programa de Colegios Bilingües, debe incorporar la siguiente documentación:

- el centro debe presentar un proyecto bilingüe con toda la información relativa a la implementación del Programa en el centro, que se adaptará a lo previsto en el Anexo II de la Orden 635/2013, de 6 de marzo de 2013 de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte; que establece el procedimiento de autorización de la modalidad de enseñanza bilingüe en centros concertados de la región para el curso 2013/2014, pero que comparte los aspectos fundamentales con los centros educativos públicos a
-

la hora de solicitar el Programa (ver Anexo II del presente trabajo de investigación).

- Experiencias educativas de enseñanzas de idiomas y recursos disponibles para facilitar el desarrollo del Programa en el centro (ver Anexo III).
- Listado de docentes del centro con la especialidad de lengua extranjera (ver Anexo IV) y con la habilitación lingüística, si los hubiese (ver Anexo V).

La valoración técnica del proyecto lo realiza la Dirección General de Becas y Ayudas a la Educación, de acuerdo a los siguientes criterios (FACEPM, 2011):

- Calidad del proyecto bilingüe (hasta 40 puntos).
 - Aspectos formales: presentación, orden, claridad y grado de elaboración de los documentos presentados.
 - Calidad del contenido del proyecto.
 - Objetivos generales y contenidos de las áreas impartidas en lengua inglesa.
 - Metodología: principios metodológicos, actividades comunicativas, recursos didácticos y atención a la diversidad.
 - Criterios y procedimientos de evaluación.
 - Calidad e innovación de los documentos elaborados.
 - Experiencias previas.
 - Realización de experiencias educativas en otro idioma.
 - Participación en proyectos conjuntos con países de habla inglesa.
 - Viabilidad del proyecto bilingüe.
 - Número de alumnos destinatarios de la enseñanza bilingüe.
 - Número de profesores habilitados.
 - Número de auxiliares de conversación en lengua inglesa en función del número de unidades.
 - Nivel de conocimiento de la lengua inglesa por parte del resto del profesorado.
-

Los centros autorizados recibirán la notificación mediante una Orden de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte para comenzar con la implantación en el Primer Curso de educación primaria.

6.1.7. La habilitación lingüística docente

Por otra parte, los maestros especialistas que deseen participar en el programa bilingüe, deben contar con la debida certificación, denominada Habilidad Lingüística Bilingüe, emitida por la administración educativa regional; para poder impartir en lengua inglesa asignaturas no lingüísticas: Conocimiento del Medio, Educación Artística, etc. Es decir, se exige cierto nivel de competencia lingüística del profesorado para poder participar en el Programa.

La habilitación conlleva una retribución extra a los docentes, en función del número de horas de participación en el proyecto bilingüe.

Los docentes que van a comenzar su participación en el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid reciben una formación inicial o de entrada, que les permite adquirir la habilitación lingüística bilingüe necesaria para poder impartir docencia en lengua inglesa de asignaturas diferentes a la Lengua Extranjera, es decir, Conocimiento del Medio, Educación Artística y otras.

El primer paso para la obtención de la denominada Habilidad Lingüística es determinar el nivel de competencia lingüística de cada docente y para ello, se realiza una prueba oral y escrita a los profesores. Existen casos de exención para la realización de esta prueba, como son los docentes con licenciatura en Filología Inglesa o Traducción e Interpretación en lengua inglesa o con certificados de aptitud en dicha lengua de nivel medio- alto, es decir, Nivel Avanzado de la EEOOII (C1 o C2), ISE III y IV de Trinity College de Londres o nivel Advanced o Proficiency de Cambridge.

En función de estos resultados, existen dos vías de formación.

Por una parte, los docentes con mayor nivel, realizan una formación consistente en una estancia de 4 semanas a finales de cada curso, en un país de habla inglesa, con cursos de 25 horas semanales sobre metodología, aspectos culturales y lingüísticos del idioma en una universidad de la zona. Además, a su vuelta y ya en el primer trimestre del siguiente curso, reciben una formación en metodología

CLIL de 30 horas impartido en Madrid, por especialistas de la región. Por otra parte, los docentes con un nivel inferior, antes de realizar la formación anteriormente mencionada, reciben un curso de refuerzo lingüístico de 100 horas en Madrid, impartido por personal de British Council.

Tras asistir a la explicada formación, los docentes deben impartir clase durante un curso académico (a modo de prácticas) y entonces, reciben la habilitación lingüística bilingüe. Para conservar dicha habilitación, se debe impartir docencia en lengua inglesa en el Programa en un periodo inferior a tres años, en caso contrario, se pierde la habilitación y se debe comenzar el proceso de nuevo.

A partir del curso 2010/2011, este proceso para obtener la habilitación fue sustituido por la superación de unas pruebas lingüísticas orales y escritas, con la inmediata obtención de la habilitación.

En esta región, también existe una red de formación permanente para los docentes del Programa, consistente en cursos de perfeccionamiento de la lengua o reciclaje lingüístico y sobre metodología CLIL. Existe la posibilidad de realizar estancias en el extranjero o en Madrid, con diferentes tiempos de duración, con el fin de ajustarse lo máximo posible a las necesidades de cada docente.

Además, la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid dispone de un Plan de Formación en Lengua Inglesa, que pretende ofrecer una formación de calidad ajustada a las necesidades de los docentes participantes en el Programa. Se puede consultar toda la información referente al curso escolar 2013/2014 (se actualiza cada curso académico), en la siguiente dirección:

<http://gestiondmejora.educa.madrid.org/planingles2014/>.

6.1.8. Evaluación del Programa

La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid realiza evaluaciones anuales a los centros bilingües de la Región de Madrid, mediante el análisis realizado a las memorias de final de curso que entrega cada centro a la finalización de cada año académico. A partir de esta información, se toman las medidas necesarias con el fin de mejorar el desarrollo del Programa para el curso próximo.

Además, en el caso del alumnado, el Programa ofrece evaluaciones externas de su nivel de competencia llevadas a cabo por instituciones nacionales e internacionales de reconocido prestigio que certifican, en cada caso, el nivel lingüístico de cada alumno tras la aplicación de una prueba. Estas evaluaciones se realizan a la finalización de cada ciclo, es decir, en 2º, 4º y 6º curso de educación primaria.

6.2. Currículo

- La L.O.C.E. (810/2002, 23 de diciembre), determina la necesidad en formación de las destrezas y capacidades comunicativas en lenguas comunitarias, siendo educación infantil y educación primaria períodos decisivos para ello.

En su artículo 66, establece la autonomía de las diferentes administraciones educativas y centros para ofrecer proyectos que refuercen ciertos aspectos del currículo, tales como el lingüístico.

De acuerdo a todo esto, la Comunidad de Madrid se compromete a favorecer el desarrollo de la lengua inglesa como lengua extranjera, factor imprescindible para convertirse en ciudadano europeo.

- La L.O.E. 2/2006, 3 de mayo, establece en su artículo 2, la necesidad de capacitar al alumnado para la comunicación en una o más lenguas extranjeras.

También se incluye entre los objetivos de educación primaria (Art. 17 f.), la necesidad 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.

Con el fin de facilitar el aprendizaje de la lengua extranjera, la Comunidad de Madrid viene ofreciendo la enseñanza bilingüe en algunos centros públicos.

A continuación, se exponen tres cuadros con información relativa a las destrezas generales, actividades y lengua a la que los alumnos se exponen en cada ciclo, proviene del documento citado anteriormente en este apartado relativo a las Orientaciones para el Desarrollo del Currículo en Colegios Bilingües, la Orden 5958/2010 de 7 de diciembre, por la que se regulan los colegios públicos bilingües

de la Comunidad de Madrid, BOCM núm. 17, pág. 36-66; viernes 21 de enero de 2011.

Tabla 6:

Aspectos lingüísticos a trabajar por los alumnos de primer ciclo de primaria.

| COMPREENSIÓN Y EXPRESIÓN ORAL | COMPREENSIÓN ESCRITA | EXPR. ESCRITA | LENGUA A LA QUE LOS ALUMNOS ESTÁN EXPUESTOS |
|---|--|--|--|
| <p>Comprender palabras clave y frases sobre hábitos y rutinas, acciones, posición de objetos, la clase, instrucciones breves, canciones y rimas, preguntas sencillas y comprender el deletreo.</p> <p>Decir hola y adiós y dar información personal sencilla, hablar sobre gustos y sobre los miembros de la familia.</p> <p>Hacer y responder a preguntas sencillas sobre el nombre, edad, familia, quiénes son las personas, dirección, teléfono, nacionalidad, dónde vive la gente, cómo es alguien, lo que a la gente le gusta y lo que están haciendo, vida diaria, aficiones, hábitos y rutinas.</p> <p>Hacerse entender: emplear gestos, decir ¿cómo?, ¿disculpa?, no lo sé, para obtener información.</p> <p>Describir personas, animales, objetos y lugares; indicar la colocación de objetos, situaciones y personajes; contar una historia con dibujos; relatar acontecimientos sencillos; recitar rimas y poemas sencillos.</p> <p>Interactuar con el profesor en conversaciones sobre personas y lugares, actividades cotidianas, cantidades, cosas que se pueden contar y no contar; posesiones, aspecto físico y sentimientos; estados y acontecimientos del pasado, cuándo algo sucedió; con qué frecuencia algo sucede, cómo haces algo; lo que otros están haciendo, explicar agentes e instrumentos que intervienen en las acciones (con, por).</p> <p>Usar estructuras simples para ofrecer, sugerir, solicitar, indicar preferencia, comparar, expresar incapacidad, contrastar, dar explicaciones, expresar obligación y pedir permiso.</p> <p>Dar indicaciones y direcciones sencillas</p> | <p>Reconocer palabras que compartan un patrón común, palabras que rimen y fonemas finales.</p> <p>Leer y deletrear palabras con grupos consonánticos múltiples.</p> <p>Leer y deletrear palabras de uso frecuente, incluyendo palabras con irregularidades comunes, nombres y pies de foto de uso corriente en el aula.</p> <p>Leer y comprender un diálogo corto, una postal, nombres de objetos, frases cortas (incluyendo preguntas).</p> <p>Leer rimas y poemas.</p> <p>Leer historias con dibujos cortos y cotidianos.</p> <p>Leer y seguir instrucciones sencillas y carteles.</p> <p>Leer y seguir instrucciones fáciles.</p> <p>Comprender la idea general de textos informativos sencillos, descripciones fáciles y cortas y definiciones</p> | <p>Copiar y escribir palabras aisladas, frases y oraciones.</p> <p>Escribir palabras, tarjetas con nombres (de objetos o dibujos), frases y pies de foto.</p> <p>Escribir información personal (nombre, dirección), palabra deletreada y números 1-20.</p> <p>Escribir un texto sencillo, no más de 20 palabras, según un modelo (por ejemplo escribir listas, invitación, notas, completar textos, pequeños libros de historias).</p> <p>Utilizar mayúscula y puntos, signos de interrogación y comillas.</p> | <p>Gramática</p> <p>Nombres: Nombres comunes en singular y plural, incontables, contables y cantidades.</p> <p>Pronombres.</p> <p>Adjetivos: tamaño, forma, color; demostrativos; determinantes; posesivos; comparativos y superlativos.</p> <p>Formas verbales: (en afirmativo, negativo e interrogativo): to be, imperativo, presente simple, presente continuo; pasado simple (regular e irregular), preguntas wh-, modales (habilidad), pedir permiso, imposibilidad, obligación, ofrecimientos, sugerencias, preferencias), modelos de oraciones (verbo + infinitivo, verbo + -ing, ir + ing, like/enjoy + ing), oraciones relativas (that).</p> <p>Adverbios: tiempo, frecuencia, modo, grado.</p> <p>Preposiciones: movimiento, tiempo, lugar.</p> <p>Vocabulario/temas</p> <p>El abecedario, nosotros mismos, familia, amigos y vecinos, edad, aspecto, ropa, sentimientos, posesiones, colores, materiales y objetos, localización y posición, tamaño, los sentidos, comida y bebida (alimentación sana), acciones, actividades, habilidades, deporte y ocio, el tiempo, las vacaciones, países, profesiones y trabajos, casas (menaje y habitaciones), el colegio y la clase, lugares y el entorno (la casa, el parque, el zoo, la granja, el parque temático, el polideportivo, el colegio, el hospital, los bomberos, el ayuntamiento, las fábricas, el campo, la playa, las ciudades, los pueblos), medios de transporte, la salud (importancia del ejercicio físico), el cuerpo humano y su funcionamiento, los animales (domésticos, salvajes y mascotas), las plantas, el aire y el agua, la naturaleza, paisajes, la tierra, el sol y el firmamento, inventos y descubrimientos, comunicaciones, los días y meses, fechas, las horas, números 1-50, ordinales 1º-31º.</p> <p>Pronunciación</p> <p>Pronunciar correctamente palabras relacionadas con el vocabulario mencionado anteriormente (con dos consonantes- bl, br, cl, cr, dr, fl, fr, gl, gr, nd, pl, pr, sl, sm, sn, sp, st y consonantes múltiples - shr, spl, spr, squ, str), palabras consonante-vocal-consonante y las combinaciones de vocales que producen un sonido vocálico largo, usar contracciones (I've, I'm), usar patrones básicos de entonación y acento en palabras, frases cortas y preguntas sencillas.</p> |
| <p>Conciencia socio-cultural: Usar formas educadas: pedir por favor, dar las gracias, saludos, despedidas, presentaciones, disculparse, tomar conciencia de las diferentes costumbres al saludar (por ejemplo besarse, estrechar la mano), preguntar cómo está alguien, usar algunos gestos, festividades y días especiales, usar las formalidades requeridas para dar gracias, disculparse, hacer peticiones, aceptar y rehusar, tomar conciencia de las formalidades requeridas al visitar a alguien.</p> <p>Valores: La gente y grupos diferentes, respetar las semejanzas y diferencias entre la gente, cuidarse a uno mismo, a la familia y a los otros, ayudar en casa (salud y seguridad en el hogar), en la clase, compartir y jugar juntos, cuidar la naturaleza y el medio ambiente, respetar y tratar a los animales con cuidado</p> | | | |

Fuente: Adaptadas de Orden 5958/2010 de 7 de diciembre, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid.

Tabla 6.1:

Aspectos lingüísticos a trabajar por los alumnos de segundo ciclo de primaria.

| COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ORAL | COMPRENSIÓN ESCRITA | EXPRESIÓN ESCRITA | LENGUA A LA QUE LOS ALUMNOS ESTÁN EXPUESTOS |
|---|---|---|--|
| <p>Comprender palabras clave/frases/información de diálogos grabados, monólogos, conversaciones cara a cara entre amigos, familiares / el público, en un estilo informal y neutro.</p> <p>Unirse a conversaciones, solicitar repetición o clarificación, reformular lo que se dijo, comprobar significa-do/intención, aprender la ortografía y el deletreo; pedir/dar/significado de palabras, pedir confirmación (por ejemplo: Es rojo, ¿verdad?).</p> <p>Hacer/conestar preguntas sobre uno mismo, los otros, los objetos, las situaciones, la vida diaria, actividades (rutinas, hábitos) (in)capacidad, fechas, procesos temporales, hacer planes, explicar/dar razones, expresar opiniones, necesidades y deseos, hablar de (in)probabilidad e (in)posibilidad, expresar grados de certeza/duda, dar gracias, hacer/ aceptar/ rechazar solici-tudes sencillas, formular/responder a sugerencias, invitaciones, pedir/aceptar disculpas, dar consejo, avisos, expresar prohibiciones, acuerdo, desacuerdo, contradecir, alagar, compadecer.</p> <p>Pedir la descripción de algo-alguien, razones para hacer algo, indicar dimensión (how tall, how long), identificar/describir personas (aspecto físico, cualidades) objetos (forma, tamaño, peso, color, propóposito, uso), expresar grados de diferencia, finalidad y causa.</p> <p>Pedir y dar direcciones e indicaciones sencillas.</p> <p>Describir hechos</p> <p>Hacer una presentación sencilla y corta después de haberla ensayado, sobre un tema familiar</p> <p>Entender y contar historias sencillas.</p> | <p>Entender vocabulario clave y muy frecuente.</p> <p>Comprender y conectar palabras con definiciones.</p> <p>Utilizar los conocimientos contextuales, gráficos, gramaticales, fonéticos para entender el significado de algunas palabras nuevas dentro de un contexto</p> <p>Comprender frases, textos, poemas y diálogos escritos cortos.</p> <p>Entender las formas de solicitar información.</p> <p>Comprender la idea principal e información clave de avisos y anuncios, artículos de periódicos y revistas, correos electrónicos, anuncios, folletos turísticos, instrucciones, recetas, anotaciones de un diario, entradas de enciclopedias simplificadas.</p> <p>Enteder el argumento principal y algunos detalles de una historia.</p> <p>Comprender textos de no ficción y localizar información utilizando el índice, página de contenidos, números de página, títulos y subtítulos</p> | <p>Completar espacios con una palabra</p> <p>Escribir encabezamiento pies de foto y glosarios.</p> <p>Escribir oraciones sencillas con la puntuación correcta.</p> <p>Utilizar apóstrofes para deletrear contracciones.</p> <p>Rellenar impresos dando información personal y escribir los números del 1 al 100.</p> <p>Escribir palabras clave en una carta breve, una nota, un correo electrónico o en un diario.</p> <p>Escribir un breve mensaje a un amigo.</p> <p>Utilizar un modelo para escribir descripciones de personajes y relatos breves con presentación, nudo y desenlace, diálogos y obras sencillas.</p> <p>Escribir palabras cortas y usuales con relativa corrección fonética (aunque la corrección ortográfica no sea exacta)</p> | <p>Gramática</p> <p>Pronombres: you impersonal, pronombres indefinidos</p> <p>Nombres/frases nominales, nombres abstractos y compuestos, doble.</p> <p>Adjetivos: de materiales, forma, tamaño, evaluativos, contrarios, de cantidad y medida, frecuencia, comparativos y superlativos, cualidad, orden de los adjetivos, participios como adjetivos.</p> <p>Formas verbales: presente simple para explicar sistemas y procesos, con sentido de futuro, presente continuo, pasado simple, pasado continuo, pretérito perfecto compuesto para acciones recientes inacabadas, futuro, pasiva en presente y pasado, infinitivos y gerundios tras verbos y adjetivos, o tras preposiciones, como sujetos y objetos, modales, expresar habilidad, may (posibilidad), need (necesidad), needn't (ausencia de necesidad), interrogativos: What (referido a la hora), What is (John) like? What does x taste, sound, feel, look like?, tag questions, oraciones subordinadas tras sure, certain, siguiendo a know, think, believe, hope, say, tell, when, where, because.</p> <p>Adverbios: grado (enough, too), tiempo (sometimes, never, always), lugar(any/every/somewhere), modo y frecuencia (regular and irregular forms), secuenciadores (first, next, etc.), posición de los adverbios.</p> <p>Preposiciones: movimiento, tiempo, lugar, locuciones - at the end of, by car, for sale, on holiday, etc.</p> <p>Vocabulario/temas</p> <p>Higiene personal (el cuerpo), los sentidos, patrones, materiales, comunicaciones (ordenadores, teléfonos, cartas, tarjetas), tiempo libre, Aficiones, deportes, vacaciones, el tiempo y las actividades propias de cada estación, lugares del entorno (biblioteca, restaurante, centro comercial), direcciones, áreas escolares, consejos sobre seguridad (en el colegio, cocinando, con experimentos, en trabajos manuales, en casa, en la carretera), alimentos (su cultivo y producción), seres vivos (animales en peligro), profesiones y el mundo laboral, compras, precios/cantidades, tradiciones/leyendas, números 1-1000, horas y fechas.</p> <p>Pronunciación</p> <p>Pronunciar sonidos, palabras y frases con claridad.</p> |
| <p>Conciencia socio-cultural: Festividades y días especiales (elegir el más apropiado para esta edad, por ejemplo: San Valentín, Día del Medioambiente, Guy Fawkes' Day, Adviento, Carnaval, Día de San Patricio, Día Mundial del Libro), saludos en diferentes países, normas de comportamiento en público (guardar la cola, al hacer compras, presentar a la gente, dirigirse formalmente a alguien, por ejemplo Mr., Ms., etc.), tradiciones, fantasía.</p> <p>Valores: Tener en cuenta a los demás, ser ordenado, cuidar los objetos personales, respetar la naturaleza (reciclar, reutilizar, no arrojar basuras), ayudar a los mayores y a los minusválidos, trabajar en equipo, y en grupo, proteger animales en peligro</p> | | | |

Fuente: Adaptadas de Orden 5958/2010 de 7 de diciembre, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid.

Tabla 6.2:

Aspectos lingüísticos a trabajar por los alumnos de tercer ciclo de primaria.

| <u>COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ORAL</u> | <u>COMPRENSIÓN ESCRITA</u> | <u>EXPRESIÓN ESCRITA</u> | <u>LENGUA A LA QUE LOS ALUMNOS ESTÁN EXPUESTOS</u> |
|---|---|---|--|
| <p>Comprender palabras clave, frases e información detallada en conversaciones directas y grabadas que incluyan frases cortas con instrucciones, indicaciones, explicaciones, presentaciones y anuncios públicos.</p> <p>Comprender el sentido de una conversación y la actitud e intenciones del hablante.</p> <p>Pedir y dar aclaraciones.</p> <p>Comprender y dar más información, datos o detalles en torno a un tema.</p> <p>Parafrasear lo que ha sido dicho e informar sobre lo que otros han dicho.</p> <p>Pedir y dar opiniones personales e impresiones, expresar intención, propósito, obligación y necesidad.</p> <p>Dar avisos y prohibiciones, expresar obligación o ausencia de la misma.</p> <p>Hacer comparaciones y expresar grados de diferencia.</p> <p>Dar respuestas razonadas y expresar sensaciones físicas y emocionales.</p> <p>Mantener conversaciones sencillas en torno a acontecimientos del presente, pasado o futuro (priorizando la comunicación aunque se cometan ciertos errores).</p> <p>Sacar conclusiones sencillas y hacer recomendaciones.</p> <p>Describir procesos sencillos incluyendo, cuando sea necesario, información técnica básica.</p> <p>Hacer presentaciones orales, con cierto grado de complejidad, y responder a preguntas sobre temas familiares y cercanos al alumno.</p> <p>Participar en debates informales en grupo para planificar, investigar, predecir, explicar, evaluar, seleccionar, distribuir e informar.</p> | <p>Comprender información general en diarios, biografías, cartas, correos electrónicos, artículos de periódicos y revistas, panfletos, folletos y publicidad.</p> <p>Comprender textos de ficción, poesías e historias de diferentes culturas, lecturas graduadas de textos clásicos; mitos, leyendas, cuentos tradicionales y guiones teatrales.</p> <p>Identificar el propósito de diferentes textos (por ejemplo: convencer, enseñar o entretener), así como la actitud, opinión e intención del escritor.</p> <p>Comprender la idea principal en carteles, mensajes, notas, postales, correos electrónicos e información de páginas de Internet.</p> <p>Comprender y deducir información detallada y específica en textos descriptivos y narrativos.</p> <p>Comprender información clave en etiquetas (envoltorios) y en determinados textos, por ejemplo: información sobre productos y servicios, en museos, en la compra de libros,....</p> <p>Leer e interpretar guiones teatrales y ser consciente de las diferencias en el trabajo de un mismo autor.</p> | <p>Hacer anotaciones en la agenda o diario de clase.</p> <p>Escribir cartas cortas dando información personal y general.</p> <p>Describir actividades diarias y rutinas escolares, dar respuestas ante situaciones concretas, así como expresar deseos y lamentaciones.</p> <p>Describir gente, personajes, objetos y lugares.</p> <p>Escribir mensajes cortos, historias y cartas informales (alrededor de 40 palabras).</p> <p>Escribir diferentes tipos de textos dirigidos a un receptor concreto y con un determinado propósito (por ejemplo: notas, listas, informes sobre experiencias, noticias, historias, poemas, cartas, dibujos animados, diálogos, explicaciones, instrucciones y procesos como experimentos o recetas de cocina).</p> <p>Escribir diálogos, guiones teatrales sencillos y reseñas cortas de libros.</p> <p>Escribir los números del 1 al 1000.</p> <p>Escribir frases usando conectores sencillos tales como and, but, because, after, before, that... en textos que van desde una producción controlada hasta una producción libre</p> | <p>Gramática</p> <p>Nombres: locuciones sustantivas con expresiones en pasado y futuro.</p> <p>Pronombres: pronombres reflexivos y enfáticos y pronombres relativos.</p> <p>Adjetivos y adverbios de cantidad: locuciones adverbiales de cantidad, comparativos y superlativos.</p> <p>Formas verbales: presente simple con intención de futuro, presente continuo para hablar de planes y actividades futuras, pretérito perfecto compuesto, costumbres en el pasado, pretérito imperfecto, formas verbales del estilo indirecto, tres tipos de oraciones condicionales, will para informar y predecir sobre el futuro, causativo, so/nor con auxiliares, verbos modales could, might, must, need to, might, don't have to, ought to, expresiones de preferencia, infinitivos de intención.</p> <p>Locuciones preposicionales</p> <p>Vocabulario</p> <p>Actividades con verbos con preposición sencillas, ocasiones especiales, celebraciones, entretenimientos</p> <p>moda, salud y bienestar, contexto escolar y de aprendizaje de una lengua extranjera, , servicios, información sobre empaquetado, medio viajes, moneda, medios de transporte por el mundo, normas y reglamentos de otros países, civilizaciones antiguas y recientes, espacio exterior, música y teatro de distintas partes del mundo.</p> <p>Pronunciación</p> <p>Pronunciar formas débiles y contracciones utilizar el acento oracional para aclarar el significado, utilizar la entonación básica y rasgos del estilo directo a nivel de oración....</p> |
| <p>Conciencia socio-cultural: Festivales, celebraciones y competiciones, fiestas patronales, jornada laboral, normas y reglamentos.</p> <p>Valores: Respetar a las gentes de otros países y culturas, comprender y reflexionar sobre las semejanzas y diferencias entre la propia y las demás. Sensibilizarse con los valores de otras Culturas</p> | | | |

Fuente: Adaptadas de Orden 5958/2010 de 7 de diciembre, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid.

Este mismo documento enumera los criterios de evaluación a aplicar al alumnado, al final de la educación primaria, con el fin de determinar el nivel de competencia lingüística adquirido en la lengua extranjera.

Se transcriben literalmente:

“DESTREZAS DE COMPRENSIÓN ESCRITA: Soy capaz de...

- *Comprender vocabulario clave y frecuente en diferentes tipos de textos escritos.*
- *Captar la idea principal en artículos de periódicos y revistas.*
- *Deducir por el contexto el significado de palabras desconocidas.*
- *Hacer una lectura rápida para detectar y encontrar información relevante*
- *En cartas personales, comprender suficientemente bien aquellas partes que se refieren a acontecimientos, sentimientos y deseos como para poder cartearse con un amigo regularmente.*
- *Disfrutar y comprender el argumento de una historia y el sentido en un poema.*
- *Leer y escenificar poemas breves y pequeñas obras.*

DESTREZAS ESCRITAS: Soy capaz de...

- *Escribir con claridad textos breves sobre contenidos escolares y temas relacionados con mis experiencias e intereses.*
- *Escribir una reseña sencilla sobre una película o un libro.*
- *Transmitir mensajes breves a los amigos por correo electrónico o móvil, o solicitar información a través de los mismos medios.*
- *Escribir una redacción corta sobre mí mismo.*
- *Responder o pedir información más precisa sobre anuncios o diferentes productos (videojuegos, móviles,...).*
- *Utilizar las nuevas tecnologías para presentar información por escrito.*

PRODUCCIÓN E INTERACCIÓN ORAL: Soy capaz de...

- *Mantener una conversación o un debate sobre temas que me resultan familiares o que me interesan.*
 - *Pedir y seguir instrucciones detalladas.*
 - *Expresar emociones y sentimientos.*
 - *Manifestar acuerdo y desacuerdo educadamente.*
 - *Hacer presentaciones orales.*
-

COMPRENSIÓN ORAL: Soy capaz de...

- *Comprender tareas y presentaciones orales cortas.*
- *Seguir un discurso oral dirigido a mí y articulado con claridad en una conversación cotidiana aunque a veces tenga que pedir que me repitan ciertas palabras o frases.*
- *Seguir el argumento de conversaciones que se desarrollan a mi alrededor, siempre que el discurso sea claro.*
- *Comprender los elementos principales de una grabación sobre temas de interés personal realizados suficientemente despacio y de una manera clara.*
- *Comprender información técnica y científica básica.”*

Al final del mismo documento, se incluye el horario semanal que se dedica a cada asignatura en los colegios bilingües de educación primaria de la región.

Tabla 7:

Horario semanal dedicado a cada materia.

| | Número de horas semanales | | | | | |
|--|---------------------------|-----|---------------|-----|--------------|-----|
| | Primer ciclo | | Segundo ciclo | | Tercer ciclo | |
| Áreas | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º |
| Conocimiento del medio natural, social y cultural | 2,5 | 2,5 | 3 | 3 | 3 | 4 |
| Ed. Artística | 1,5 | 1,5 | 1,5 | 1,5 | 1,5 | 1,5 |
| Ed. Física | 2 | 2 | 1,5 | 1,5 | 1,5 | 1,5 |
| Educación para la ciudadanía y los derechos humanos | - | - | - | - | 1,5 | - |
| Lengua castellana y literatura | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| Lengua extranjera (inglés) | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,5 | 5 |
| Matemáticas | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Religión | 1,5 | 1,5 | 1,5 | 1,5 | 1,5 | 1,5 |
| Horas de libre asignación (*) | 1 | 1 | 1 | 1 | - | - |
| Recreo | 2,5 | 2,5 | 2,5 | 2,5 | 2,5 | 2,5 |
| Total | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 |

Nota. (*) Se añaden a las materias que se imparten en inglés.

Fuente: Orden 5958/2010 de la Comunidad de Madrid.

6.3. Evolución

En los siguientes gráficos, elaborados por el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2010), a partir de los datos proporcionados por la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza de la Consejería de Educación, se observa claramente la evolución del Programa en diferentes ámbitos: número de centros,

unidades, profesores y alumnos implicados en el Programa, así como los recursos presupuestarios asignados al mismo en los últimos años.

A continuación, se analiza la situación de los centros en cuanto a Número de unidades, Número de alumnos, Número de profesores habilitados, Número de auxiliares de conversación y Evolución del presupuesto asignado al Programa.

En la siguiente figura, se observa la evolución del número de centros participantes en el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid, indicando el número total de centros por curso escolar y la correspondiente adscripción a las diferentes Direcciones de Área Territorial.

En el curso 2004/2005, el Programa constaba de 26 centros participantes y ya en el curso 2009/2010 (último año que incluye el gráfico), el número había ascendido a 250 centros; por lo que se puede deducir que el número de centros participantes ha ido creciendo progresivamente cada año, con una media de aproximadamente 40 colegios nuevos que se incorporan al Programa.

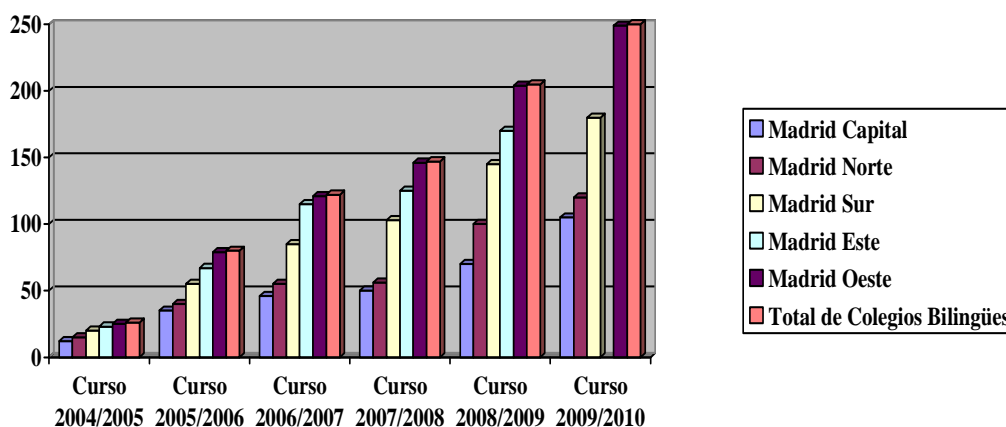


Figura 3: Evolución del número de centros bilingües en la región.

Fuente: Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2010:29).

En esta tabla, se observa el número de centros participantes por curso escolar y organizado por Titularidad del centro (pública y concertada) y por Dirección de Área Territorial (Madrid Capital, Madrid Norte, Madrid Este, Madrid Sur y Madrid Oeste).

Se detalla la información presentada en el gráfico anterior de una forma muy clara, destacando el curso 2005/2006 por un gran número de centros (54 colegios) que se incorporan al programa y los cursos 2008/2009 y 2009/2010 por la incorporación por primera vez de 25 y 44 colegios concertados, respectivamente.

Tabla 8:

Evolución del número de centros bilingües por curso académico y por Titularidad y Dirección de Área Territorial.

| Curso | | 2004/ 2005 | 2005/ 2006 | 2006/ 2007 | 2007/ 2008 | 2008/ 2009 | 2009/ 2010 |
|--|---|-------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Colegios Públicos Bilingües | Madrid Capital | 9 | 29 | 45 | 52 | 64 | 72 |
| | Madrid Norte | 3 | 8 | 13 | 17 | 20 | 25 |
| | Madrid Sur | 8 | 21 | 29 | 35 | 43 | 48 |
| | Madrid Este | 4 | 14 | 21 | 25 | 27 | 30 |
| | Madrid Oeste | 2 | 8 | 14 | 18 | 26 | 31 |
| | Total | 26 | 80 | 122 | 147 | 180 | 206 |
| | Colegios Concertados Bilingües | Madrid Capital | - | - | - | - | 16 |
| Madrid Norte | | - | - | - | - | 1 | 1 |
| Madrid Sur | | - | - | - | - | 2 | 5 |
| Madrid Este | | - | - | - | - | 2 | 2 |
| Madrid Oeste | | - | - | - | - | 4 | 4 |
| Total | | - | - | - | - | 25 | 44 |

Fuente: Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2010:30).

La propia Comunidad de Madrid, elaboró este mapa para ilustrar gráficamente la evolución y presencia de los centros bilingües de educación primaria (276 en total en ese momento) y educación secundaria (64), en toda la región para el curso 2011/2012.

En cualquier caso, tal y como expone FET-UGT en su blog (<http://leeyopina.wordpress.com/2014/05/29/ugt-denuncia-un-nuevo-acto-de-propaganda-de-figar/>), aún existen zonas en la Comunidad de Madrid que no cuentan con centros

bilingües, ya que la extensión del Programa de Colegios Bilingües no está completo.

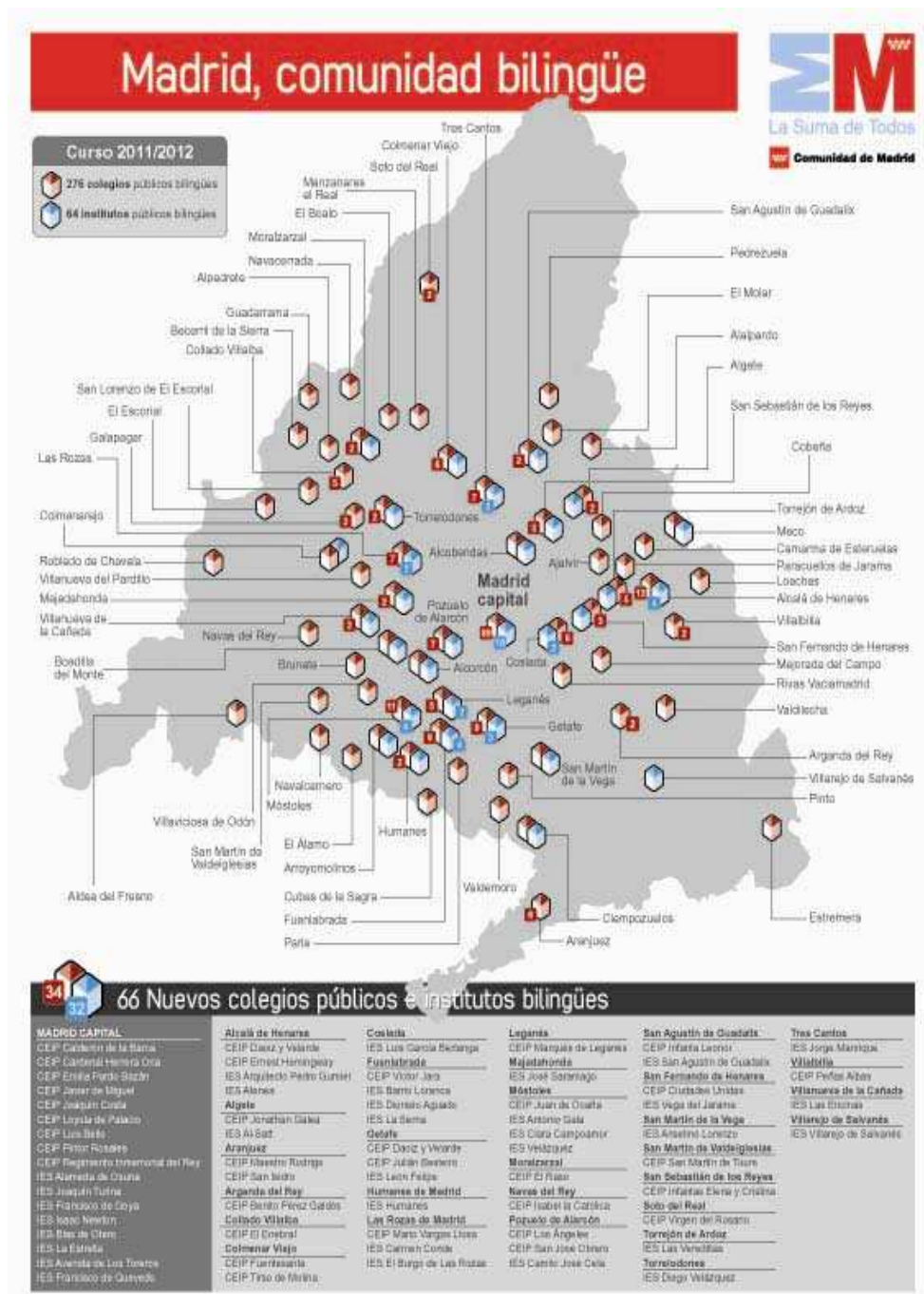


Figura 4. Situación de los centros bilingües en la Comunidad de Madrid para el curso 2011/2012.

Fuente: www.madrid.org

El siguiente gráfico indica la evolución del número de unidades (aulas) que se incorporan al Programa. Cabe recordar que cada centro presenta un número

concreto de unidades en función de la cantidad de aulas que posee por nivel educativo, es decir, por curso (por ejemplo, 3 unidades en 1º de educación primaria o 2 unidades en 5º de primaria).

Además, el gráfico muestra las unidades asociadas al nivel educativo al cual pertenecen: 1º, 2º, 3º, 4º, 5º ó 6º de educación primaria.

El gráfico muestra las 63 unidades que comenzaron el Programa en el curso 2004/2005, hasta llegar a las 1651 unidades del curso 2009/2010.

Como resulta obvio, puesto que el Programa comienza en el Primer Curso de educación primaria, existe un mayor número de unidades asociadas a los cursos más bajos de la etapa, especialmente 1º y 2º. Los años académicos con una mayor incorporación de unidades al Programa son 2007/2008, con casi 400 unidades y el curso 2009/2010 con alrededor de 500 unidades, muy superior a los 3 primeros años de implantación del Programa, con 63, 160 y 261 unidades.

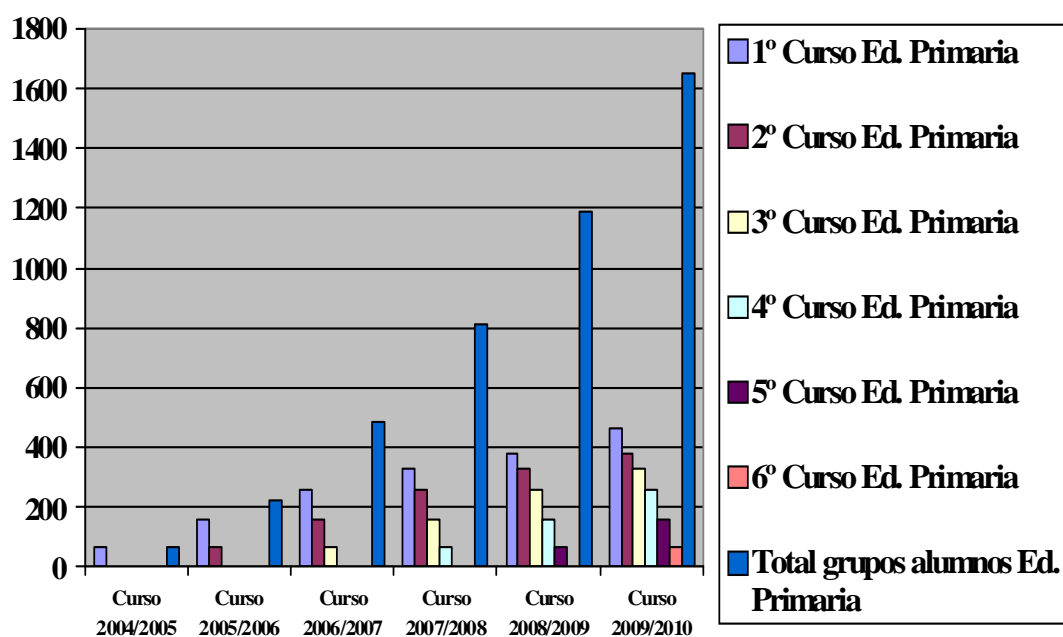


Figura 5: Evolución del número de grupo de alumnos bilingües en la Comunidad de Madrid.

Fuente: Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2010:31).

En este gráfico, se muestra la evolución del número de grupos de alumnos participantes en el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid, desde el curso 2004/2005, que comenzó con un total de 1290, hasta el curso 2009/2010, que se llegó a los 42.268 estudiantes.

Al igual que sucede en gráficos anteriores, se observa un claro aumento del número de alumnos participantes cada año, de forma progresiva se incrementa el número de centros, unidades y alumnos participantes del Programa.

Año tras año, aumenta el número de alumnos y centros interesados en el Programa y así lo demuestra que cada año, se incrementa el número de alumnos y centros que se adscriben al Programa.

Existe una aceleración en la implantación del Programa por la incorporación de nuevos centros cada año académico y por la progresión del mismo ya implantado en los centros a cursos superiores del mismo colegio, afectando a un número mayor de unidades y por ende, de alumnos participantes.

En datos, en el curso 2004/2005 se incorporaron al Programa 1290 alumnos, en el curso 2006/2007, lo hicieron 5545 y en el curso 2009/2010, comenzaron el Programa 14.248 nuevos alumnos.

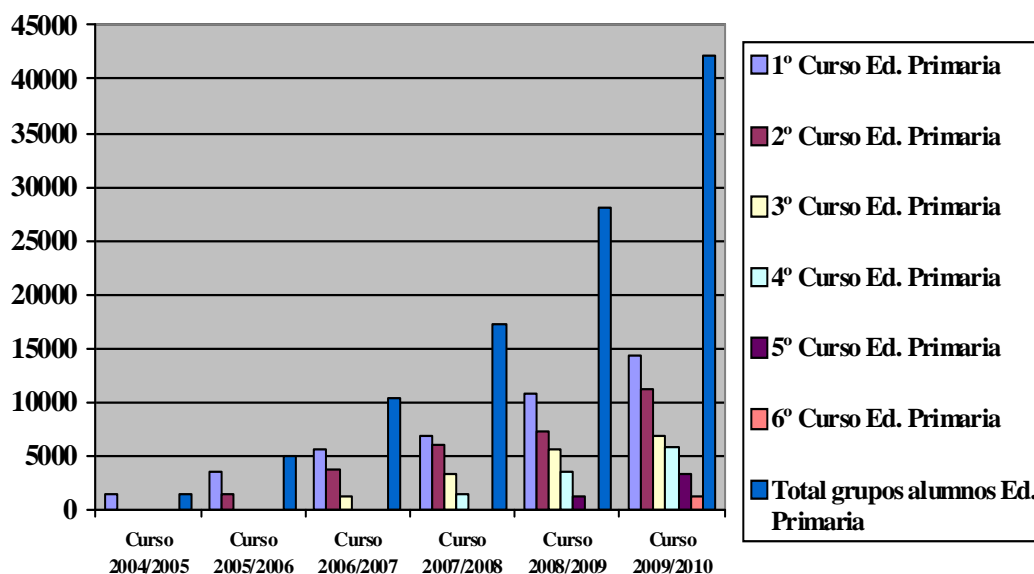


Figura 6: Evolución del número de alumnos bilingües.

Fuente: Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2010:31).

En la siguiente tabla, se detallan los datos correspondientes al gráfico anterior, acerca de la evolución del número de alumnos participantes en el Programa, indicando el número de alumnos por año académico, por nivel educativo que cursa y por titularidad del centro.

Tabla 9:

Evolución del número de alumnos bilingües.

| Curso | | 2004/ 2005 | 2005/ 2006 | 2006/ 2007 | 2007/ 2008 | 2008/ 2009 | 2009/ 2010 |
|---|--------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Colegios Públicos Bilingües | 1º | 1290 | 3490 | 5545 | 6726 | 8756 | 10654 |
| | 2º | | 1365 | 3600 | 5878 | 7196 | 9103 |
| | 3º | | | 1253 | 3373 | 5464 | 6685 |
| | 4º | | | | 1287 | 3553 | 5698 |
| | 5º | | | | | 1170 | 3283 |
| | 6º | | | | | | 1230 |
| | Total | | 1290 | 4855 | 10398 | 17264 | 26139 |
| Colegios Concertados Bilingües | 1º | | | | | 1990 | 3594 |
| | 2º | | | | | | 2021 |
| | 3º | | | | | | |
| | 4º | | | | | | |
| | 5º | | | | | | |
| | 6º | | | | | | |
| | Total | | | | | 1990 | 5615 |

Fuente: Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2010:32).

En el siguiente gráfico, se observa la evolución del número de docentes habilitados para participar en el Programa de Colegios Bilingües.

Como ya se ha mencionado anteriormente, el Programa exige al profesorado que desea participar una habilitación lingüística y se observa un aumento progresivo año tras año del número de profesores habilitados.

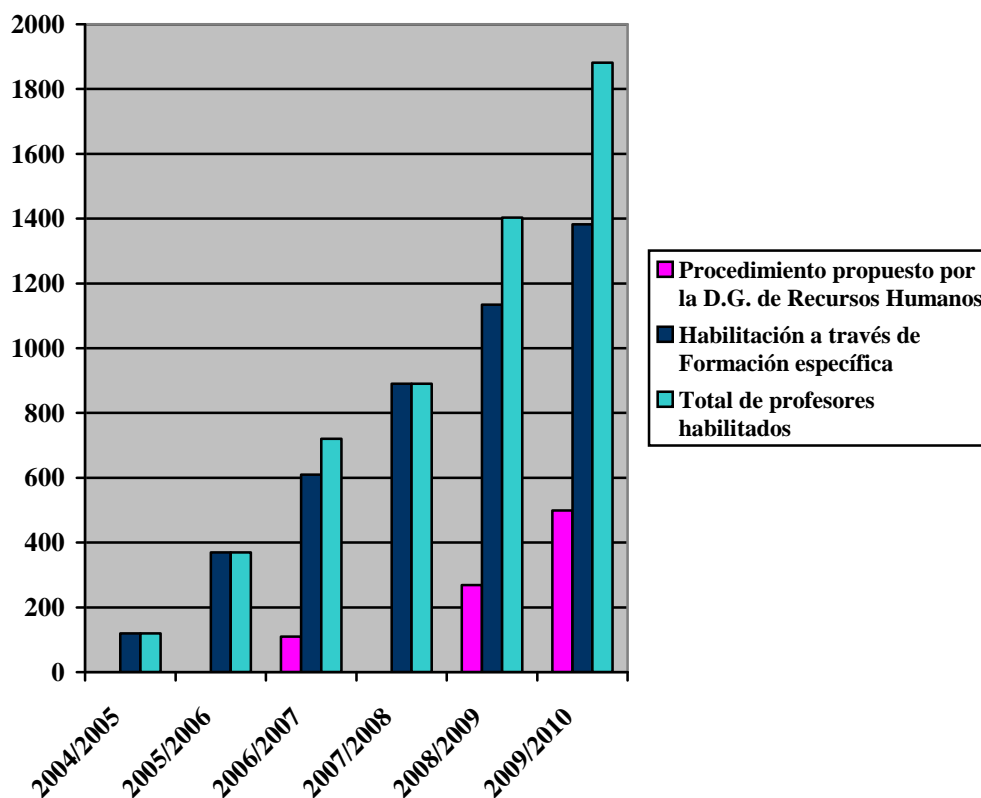


Figura 7. Evolución del número de docentes habilitados para el Programa.

Fuente: Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2010:34).

En el siguiente gráfico, se muestra el número de auxiliares de conversación que trabajan en el Programa de Colegios Bilingües, desde el curso 2004/2005, hasta el curso 2009/2010.

Al igual que ha sucedido con el resto de elementos que se han estudiado, el número de auxiliares de conversación del Programa ha ido creciendo cada año, a un ritmo de casi 100 auxiliares nuevos por curso académico.

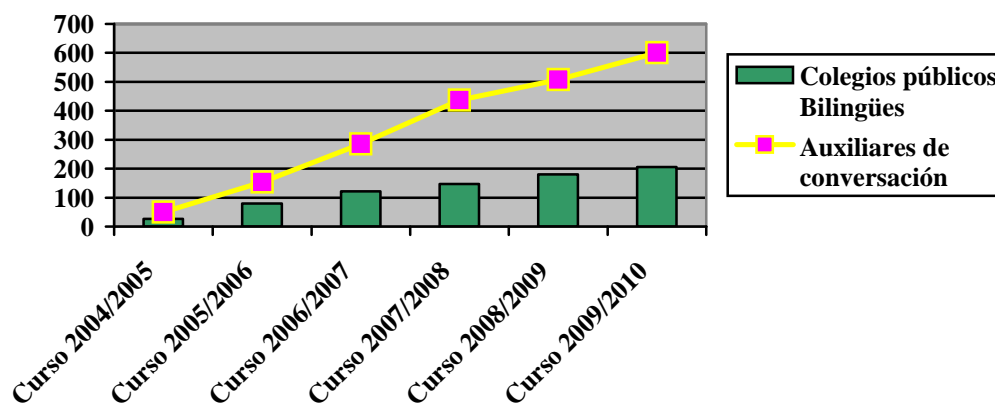


Figura 8. Evolución del número de auxiliares de conversación.

Fuente: Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2010:34).

En el siguiente gráfico, se muestra la evolución del gasto corriente realizado para desarrollar el Programa, es decir, gastos de formación inicial y permanente, gastos de funcionamiento de los centros participantes, retribución de los auxiliares de conversación, materiales didácticos, etc.

Aunque se observa un aumento del presupuesto año tras año, algo lógico por la incorporación de nuevos centros cada año, existe una desaceleración de la inversión en los últimos años, principalmente debido a un recorte en los presupuestos dedicados a la Educación en general.

En el curso 2004/2005, el presupuesto pasa de los 2.500.000€, un poco superior al del siguiente curso. En cambio, el curso 2008/2009, se dispuso de un presupuesto inferior a 1.000.000€ y alrededor de 1.200.000€ el siguiente curso.

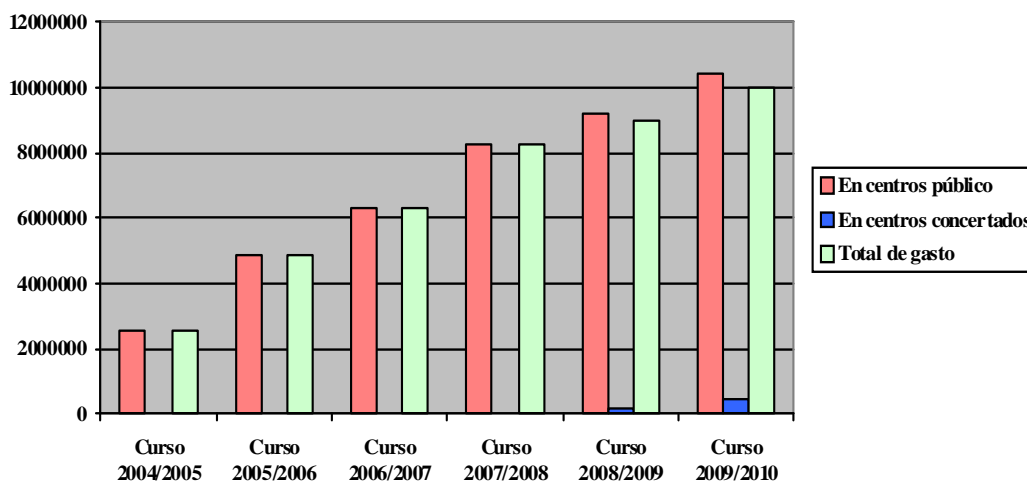


Figura 9. Evolución de la inversión económica para desarrollar el Programa.

Fuente: Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2010). *Los Programas de Enseñanza Bilingüe en la Comunidad de Madrid. Un estudio comparado*. Madrid: Consejería de Educación Publicaciones.

6.4. Aspectos organizativos

En esta sección, se indican y se explican brevemente las principales normas legislativas que afectan, organizan y gestionan el desarrollo del Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid. Dichas normas están ordenadas cronológicamente y por diferentes aspectos, empezando por el comienzo del Programa hasta las de mayor actualidad.

- Conclusiones del Consejo, de 19 de mayo de 2006, sobre el indicador europeo de competencia lingüística. DO C172 de 25.7.2006, p.1.
- Orden 796/2004, 5 de marzo, de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid (BOCM nº 58, 9 marzo). 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 (es el inicio del Programa).

En esta Orden se establece que, debido a la necesaria integración de España en el contexto europeo, existe la necesidad de adquirir mayores destrezas en lenguas europeas.

Con esta convocatoria, se seleccionan los centros de la región en los que se va a implantar la enseñanza bilingüe.

-
- Orden 1555/2004 de 22 de abril, del Consejero de Educación, por la que se resuelve la convocatoria 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 (BOCM nº 99 de 27 de abril).
 - Instrucciones conjuntas de las Viceconsejerías de Educación y de Organización Educativa, 29 de junio de 2009, sobre el comienzo escolar en los centros públicos de la Comunidad de Madrid para el curso 2009-2010.

Se dictan una serie de instrucciones para garantizar el adecuado comienzo de curso y una mejor gestión. Estas instrucciones son relativas al cupo de profesorado, comisiones de servicios, inclusión de personal en los diferentes programas, normas sobre gasto de personal, adjudicación de destinos y otros aspectos.

- Orden 4747/2009, 23 de octubre, para la selección de Centros de educación infantil y primaria (C.E.I.P.) y la implantación en los mismos del Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid para el curso 2010/2011.
- Orden 578/2010, 9 de febrero, por la que se resuelve la convocatoria para la selección de los C.E.I.P.s de la región en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés en educación primaria para el curso 2010-2011.

En esta orden, se ha seleccionado a los centros que implantarán el proyecto para dicho curso, teniendo en cuenta los requisitos especificados en la Orden 4747/2009 de 5 de noviembre y valorados por la comisión de Selección de dicha orden.

Cada año se publica la convocatoria de selección de centros y la resolución de dicha convocatoria con la lista de centros seleccionado. Aquí se muestra sólo un ejemplo de convocatoria (la primera que hubo en este caso) y una resolución de centros seleccionados.

- Orden 5958/2010, de 7 de diciembre, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid.
-

Este norma establece la organización de las enseñanzas bilingües en los Colegios Públicos Bilingües de la Comunidad de Madrid, así como los requisitos necesarios que deben cumplir los maestros participantes en este Programa.

- Resolución de 4 de febrero de 2011, de la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza, por la que se establecen las instrucciones a seguir para la incorporación de alumnos no procedentes de colegios públicos bilingües a la sección bilingüe de institutos bilingües.

Resuelve que, en casos de alumnos procedentes de colegios no bilingües, para acceder a las Secciones Bilingües de un instituto de educación secundaria en su primer curso, el alumno deberá acreditar un nivel en inglés equivalente al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, emitido por una institución de reconocido prestigio.

- Orden 5914/2011, de 22 de noviembre, 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 en educación primaria en el curso 2012-2013.

Esta orden regula la selección de 24 centros de nueva incorporación al Programa de Colegios Bilingües para el curso 2012/2013. Establece los requisitos que deben cumplir estos centros, los criterios de selección, así como el proceso de selección de los mismos

A continuación, se presentan dos normas que regulan la selección de centros concertados para la implantación del Programa de Colegios Bilingües. Dichos centros, se regulan por normas diferentes a los centros públicos.

- Orden 2055/2009, de 5 de mayo, de la Consejería de Educación, para la implantación de enseñanza bilingüe español-inglés en los centros concertados de la Comunidad de Madrid en el curso 2009/2010 (BOCM nº 122 de 25 de mayo).
 - Orden 4054/2009, de 27 de agosto, de la Consejería de Educación, por la que se resuelve la convocatoria de selección de centros concertados para la implantación de enseñanza bilingüe español-inglés en el curso 2009/2010 (BOCM nº 212 de 7 de septiembre).
-

La habilitación lingüística ha sido regulada por:

- Orden 1406/2006 de 14 de marzo, de la Consejería de Educación, por la que se regula el procedimiento de obtención de la habitación lingüística en idiomas extranjeros de profesores de centros públicos y de centros privados sostenidos con fondos públicos, de educación infantil y primaria y de educación secundaria, para el desempeño de puestos bilingües en el ámbito de competencias de la Comunidad de Madrid (BOCM nº 75 de 29 de marzo).
 - Orden 1672/2009, 16 de abril, se regula el procedimiento de obtención de la habilitación lingüística en idiomas extranjeros para el desempeño de puestos bilingües en centros de educación primaria y secundaria.
 - Resolución de 11 de mayo de 2009, de las Direcciones Generales de Recursos Humanos y de Becas y Ayudas a la Educación, por la que se convoca procedimiento de obtención de la habilitación lingüística en Lengua Inglesa, Francesa y Alemana, para el desempeño de puestos bilingües en centros públicos de educación infantil y primaria y de educación secundaria, y para la obtención de la habitación lingüística en lengua inglesa para el desempeño de docencia bilingüe en centros privados concertados de educación primaria de la Comunidad de Madrid (BOCM nº 119 de 21 de mayo).
 - Resolución de 30 de junio de 2009, por la que se regula el procedimiento para la cobertura de puestos bilingües en centros docentes públicos de la Comunidad de Madrid para el curso 2009/2010 (BOCM nº 58 de 6 de julio).
 - Resolución de 2 de noviembre, de la Dirección General de Recursos Humanos, por la que se convoca procedimiento para la obtención de la habitación lingüística en lengua inglesa para el desempeño de puestos bilingües en centros docentes públicos de educación secundaria de la Comunidad de Madrid (BOCM nº 272 de 16 de noviembre de 2009).
-

El complemento de productividad se regula por:

- Orden de 27 de enero de 2005, de la Consejería de Hacienda, por la que se regula el complemento de productividad por especial dedicación al centro, de los funcionarios docentes no universitarios que participan en los planes de enseñanza bilingüe español-inglés y de fomento de la práctica del deporte en los centros docentes (BOCM nº 31 de 7 de febrero).
 - Orden de 30 de marzo de 2009, por la que se establecen los criterios para la asignación del complemento de productividad por la participación en el Programa de bibliotecas escolares o en los cursos de formación exigidos en el marco de los programas de enseñanza bilingüe de la Comunidad de Madrid, y se modifica la Orden de 14 de noviembre de 2006, de la Consejería de hacienda, por la que se establecen los criterios para la distribución del complemento de productividad de los funcionarios docentes no universitarios de la Comunidad de Madrid por la participación en programas que implican especial dedicación al centro y en programas de educación bilingüe (BOCM nº 99 de 28 de abril).
-

Capítulo 7

7. Análisis de trabajos de investigación sobre la enseñanza bilingüe y principales aspectos que consideran

En este capítulo, se analizan primero 4 recientes estudios sobre grandes programas de enseñanza bilingüe a nivel nacional e internacional, resumiendo las ideas más relevantes para nuestro estudio.

En primer lugar, un estudio realizado por Eurydice, sobre los diferentes modelos educativos bilingües que existen en los países europeos, comparando numerosos aspectos entre ellos.

A continuación, se analiza la investigación realizada al Convenio MEC-British Council, el primer modelo de enseñanza bilingüe con lengua extranjera que se implantó en España de manera oficial.

En tercer lugar, el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid realizó un estudio de varios aspectos del Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid, comparándolo a su vez con otros modelos nacionales e internacionales. Se resaltan las conclusiones más interesantes, aunque este estudio se centra más en factores de rendimiento de alumnos y aspectos organizativos del Programa.

Finalmente, el Centro de Estudios Andaluces, a través de la Universidad Pablo Olavide de Sevilla, evalúa la situación de los centros educativos bilingües de Andalucía.

Posteriormente, se analizan dos estudios a pequeña escala acerca del Programa de Colegios Bilingües centrados en el profesorado, concretamente en sus expectativas antes de iniciar el proyecto y la percepción del mismo por parte de los equipos directivos de diferentes centros bilingües.

7.1. Eurydice

Tal y como se indica en la página web de la Unidad Española de Eurydice (<http://www.mecd.gob.es/eurydice>): “***Eurydice es la red europea de información sobre educación. Se trata de una red institucional creada por la Comisión Europea y los Estados Miembros en 1980 como mecanismo estratégico para impulsar la cooperación en el ámbito educativo, tanto a través del intercambio de información descriptiva de la organización y funcionamiento de los sistemas y las políticas educativas europeas, como de la realización de estudios comparados sobre temas de interés común. Sus dos objetivos fundamentales son:***

- **Generar información** sobre los procesos y políticas educativas puestas en marcha en los distintos países de Europa y **favorecer su intercambio** entre los responsables políticos europeos para la toma de decisiones en educación, tanto a nivel nacional como comunitario.
- **Proporcionar información a todos aquellos interesados** en el mundo de la educación en Europa (centros de formación del profesorado, centros de información educativa, personal docente e investigador, estudiantes, etc.).

Gracias a un estudio de Eurydice (2006), que se enmarca dentro de Plan de Actuación 2004-2006 de la Comisión Europea, podemos conocer los diferentes programas de bilingüismo de la metodología CLIL en las etapas de educación infantil, primaria y secundaria en centros públicos y concertados de los 30 países miembros de la Unión Europea.

En esta investigación, se entiende por metodología CLIL, aquella en la cual los alumnos reciben la docencia de varias materias curriculares en al menos dos lenguas diferentes, la lengua oficial del país y una lengua extranjera seleccionada. A continuación, se exponen de forma muy resumida las principales conclusiones de este estudio y que a su vez, son de mayor relevancia para nuestra investigación.

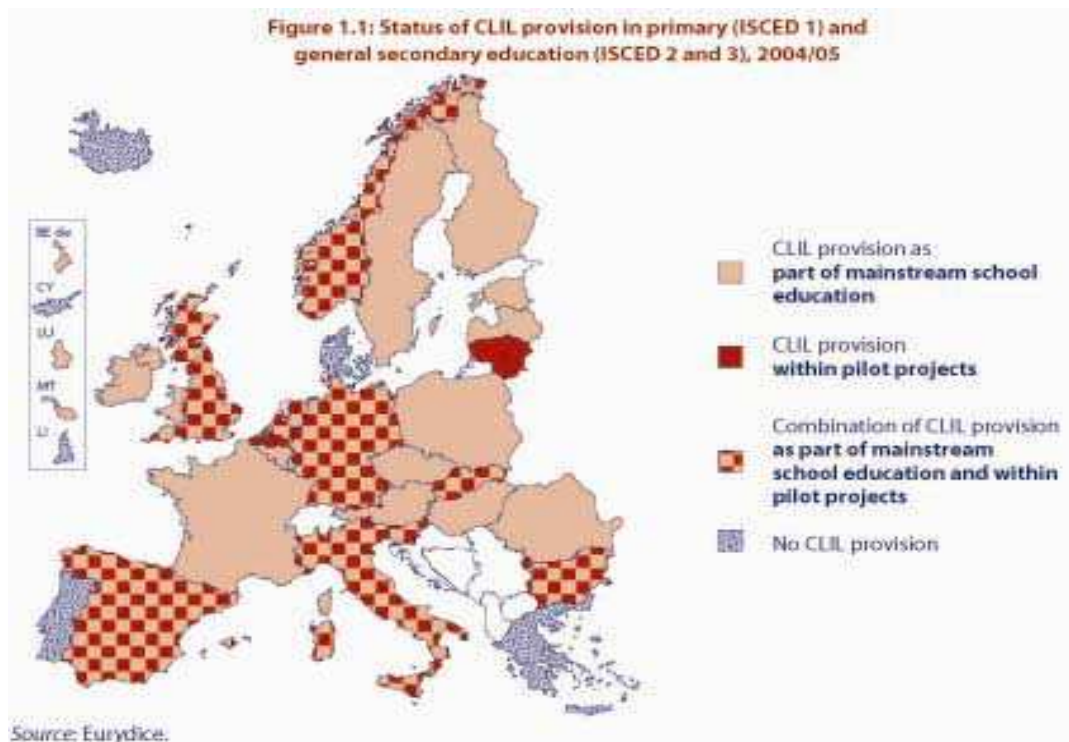


Figura 10. Grado de penetración de la metodología CLIL en Europa.

Fuente: Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning at School in Europe*. Bruselas: Autor.

La metodología CLIL, desde los años 90, forma parte de la mayoría de los sistemas educativos públicos de los países miembros de la Unión Europea en las etapas de educación primaria y secundaria, tal y como se observa en la figura anterior.

Aunque esto sea así, no se aplica esta metodología en todos los centros educativos de esos países, hecho que sólo sucede en Luxemburgo y Malta. Se oferta en un porcentaje de colegios, que según las estadísticas de Eurydice, se estima entre un 3-30% de alumnos que pueden acceder a este tipo de enseñanza.

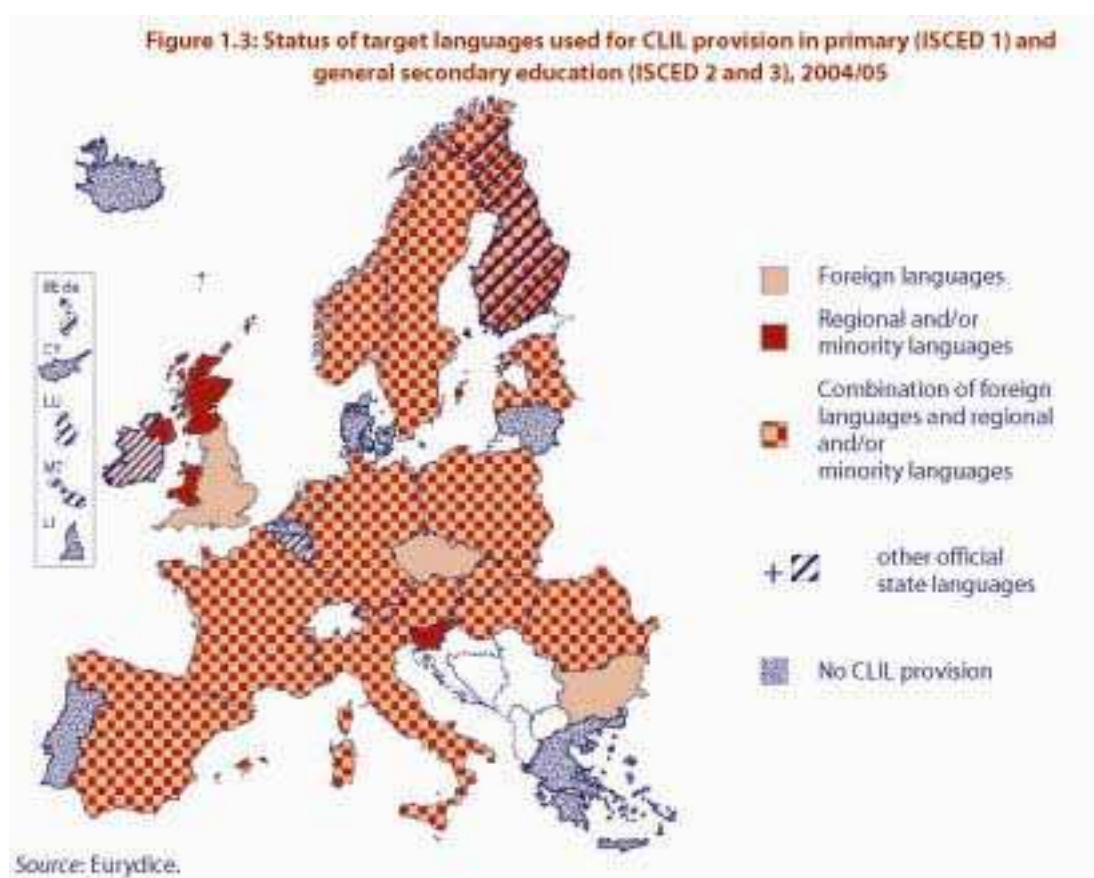


Figura 11. Lenguas empleadas en los proyectos bilingües de Europa.

Fuente: Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning at School in Europe*. Bruselas: Autor.

En la mayoría de los países, se han seleccionado lenguas extranjeras para trabajar con la metodología CLIL, aunque obviamente, existen numerosos casos en los cuales se trabaja con la lengua oficial del país y una lengua minoritaria o regional de ese mismo estado.

Como se observa en la figura, en la práctica totalidad de los países europeos existe una combinación de lenguas extranjeras y lenguas regionales en los tipos de provisión de enseñanza bilingüe a través de metodología CLIL.

Por ejemplo, en España existen modelos educativos en las comunidades autónomas con lengua vernácula en la cual se utiliza la metodología CLIL en programas de enseñanza bilingüe español-catalán, español-euskera, español-galego y español-valenciano. Pero a su vez, existen programas que incorporan la lengua extranjera a ese modelo.

Las principales lenguas extranjeras que se seleccionan para trabajar con ellas en los programas bilingües a nivel europeo son: inglés, francés y alemán.

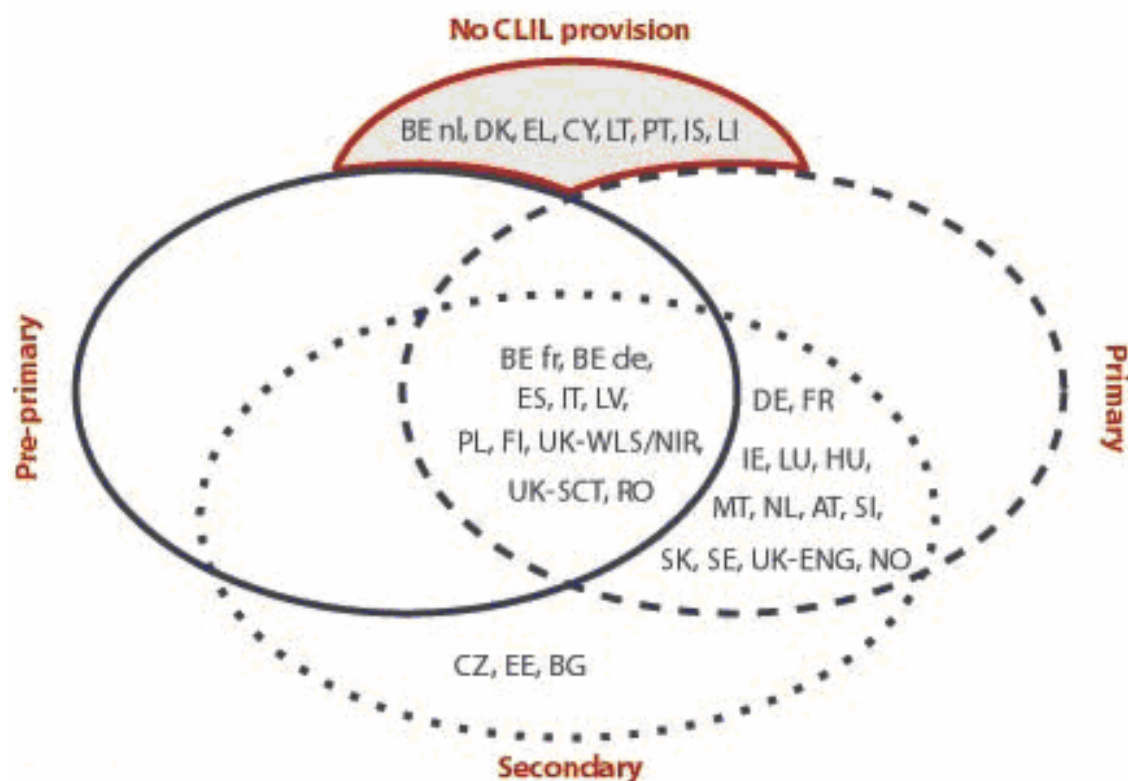


Figura 12. Etapas educativas con oferta de enseñanza bilingüe en los diferentes países europeos.

Fuente: Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning at School in Europe*. Bruselas: Autor.

Como se ha indicado anteriormente, en la mayoría de los países, este tipo de metodología se ofrece en las etapas de primaria y secundaria. En algunos estados, los alumnos pueden recibir este tipo de docencia desde la etapa de educación

infantil y en la cara opuesta, existen países que no ofrecen este tipo de metodología.

Tal y como se puede extraer de la figura anterior, existen los siguientes casos:

- en algunos países, la metodología se aplica en todas las etapas obligatorias, es decir, en infantil, primaria y secundaria. Es el caso de España, Italia, Polonia o Finlandia, entre otros.
- En otros casos, se aplica en primaria y secundaria y no en infantil. Por ejemplo: Alemania, Luxemburgo, Francia o Noruega.
- En la República Checa, Estonia y Bulgaria sólo existe en educación secundaria.
- Finalmente, en algunos países no se ofrece este tipo de metodología. Sucede en Lituania, Portugal, Letonia o Islandia.

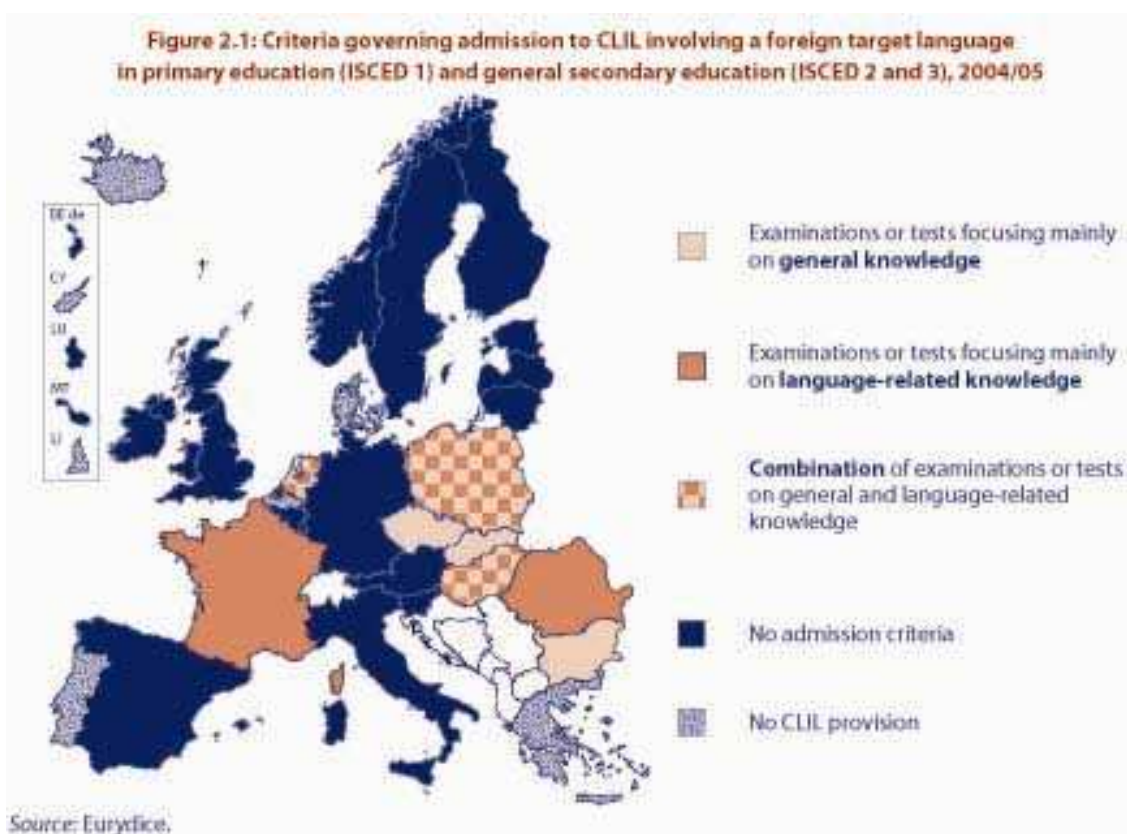


Figura 13. Criterios de admisión a la enseñanza bilingüe en Europa.

Fuente: Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning at School in Europe*. Bruselas: Autor.

Tal vez, éste sea uno de los aspectos en los cuales se identifique una menor homogeneidad en cuanto a los criterios de cada estado.

Algunos países han establecido requisitos para acceder a una educación bilingüe a través de metodología CLIL, aún tratándose de un sistema público de educación, que debe garantizar un acceso universal a la misma e igualatorio para todos los alumnos.

En estos casos, por norma general, se seleccionan a los alumnos en función de los resultados que obtienen en unas pruebas establecidas para este objetivo. La justificación principal para esta selección, es la alta demanda de este tipo de enseñanza, que no puede ser cubierta por la oferta disponible.

En la figura se observa que, países como España, Alemania, Italia o los países bálticos no realizan ninguna prueba de entrada y por lo tanto, todos los alumnos que lo deseen, pueden acceder a este tipo de formación.

Otros países, como Eslovaquia o Bulgaria, los estudiantes que quieren recibir una enseñanza de este tipo, deben superar unas pruebas denominadas de conocimientos generales, que versan sobre la lengua oficial del país y matemáticas, generalmente.

En Francia o Rumania, se evalúa el conocimiento del alumno en relación a la lengua seleccionada.

En otros estados, como Hungría u Holanda entre otros, las pruebas son una combinación de conocimientos lingüísticos y generales.

Tabla 10:
Objetivos de la enseñanza bilingüe por países.

| | BE fr | BE de | BE NI | CZ | DK | DE | EE | EL | ES | FR | IE | IT | CY | LV | LT | LU | HU |
|-------------------------------------|----------|----------|----------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Socio-economic aims | | ● | | ● | | ● | | | ● | | | | | | | | ● |
| Socio-cultural aims | ● | | | ● | | ● | | | | ● | | | | | | | ● |
| Language-related aims | ● | ● | | ● | | ● | ● | | ● | ● | | ● | | ● | ● | | |
| Educational-aims (learning ability) | ● | | | ● | | | | | | | | | | | | | |

| | M T | N L | A T | P L | P T | S I | S K | F I | S E | UK - EN G | UK - SC T | I S | L I | N O | B G | R O |
|-------------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------------------|--------------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Socio-econom. aims | | ● | | | | | | ● | ● | | | | | ● | ● | |
| Socio-cultural aims | | ● | ● | ● | | ● | ● | | | ● | ● | | | | | ● |
| Lang. related aims | | ● | ● | ● | | ● | ● | ● | ● | ● | ● | | | ● | ● | ● |
| Educational-aims (learning ability) | | ● | ● | ● | | ● | | ● | | ● | | | | | ● | |

NO CLIL provision CLIL offered routinely on a general basis Solely in pilot project

Fuente: Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning at School in Europe*. Bruselas: Autor.

En la anterior figura, se pueden observar los objetivos que persiguen cada uno de los países miembros de la Unión Europea (ver Anexo VI: siglas de países), al implementar un programa de enseñanza bilingüe con metodología CLIL en sus respectivos sistemas educativos.

Estos objetivos se pueden agrupar en 4 grandes bloques:

- objetivos socioeconómicos: preparar al alumnado para una sociedad internacional y por ende, facilitarle unas mejores previsiones para ingresar en el mundo laboral, respondiendo a las demandas de dicho mercado. Esto sucede en España, Hungría, Holanda, Finlandia, Noruega o Bulgaria.
- Objetivos socio-culturales: se valora la transmisión de valores hacia otras culturas y sus gentes, a través de la lengua extranjera. Es el caso de Bélgica, Francia, Hungría, Reino Unido, Rumania o Dinamarca, entre otros.
- Objetivos lingüísticos: se pone el énfasis en el desarrollo de las habilidades lingüísticas, con el fin de adquirir una adecuada competencia comunicativa en dicha lengua y poder emplear esa lengua con fines prácticos. Estos objetivos lingüísticos son perseguidos por la práctica totalidad de los programas bilingües CLIL de los países europeos.
- Objetivos educativos: se pone el interés en el conocimiento de las materias curriculares y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que facilita el desarrollo de la habilidad de aprendizaje. Bulgaria, Reino Unido, Finlandia u Holanda, figuran entre los países que tienen estos objetivos como propios del programa bilingüe.

Como se puede extraer de la figura mencionada o del párrafo anterior, algunos países persiguen más de un objetivo, por lo que, estos objetivos se complementan y no son excluyentes en sí mismos. Se trata de recomendaciones oficiales que realiza cada gobierno y que deben regir el sistema educativo (o el programa bilingüe) de cada país.

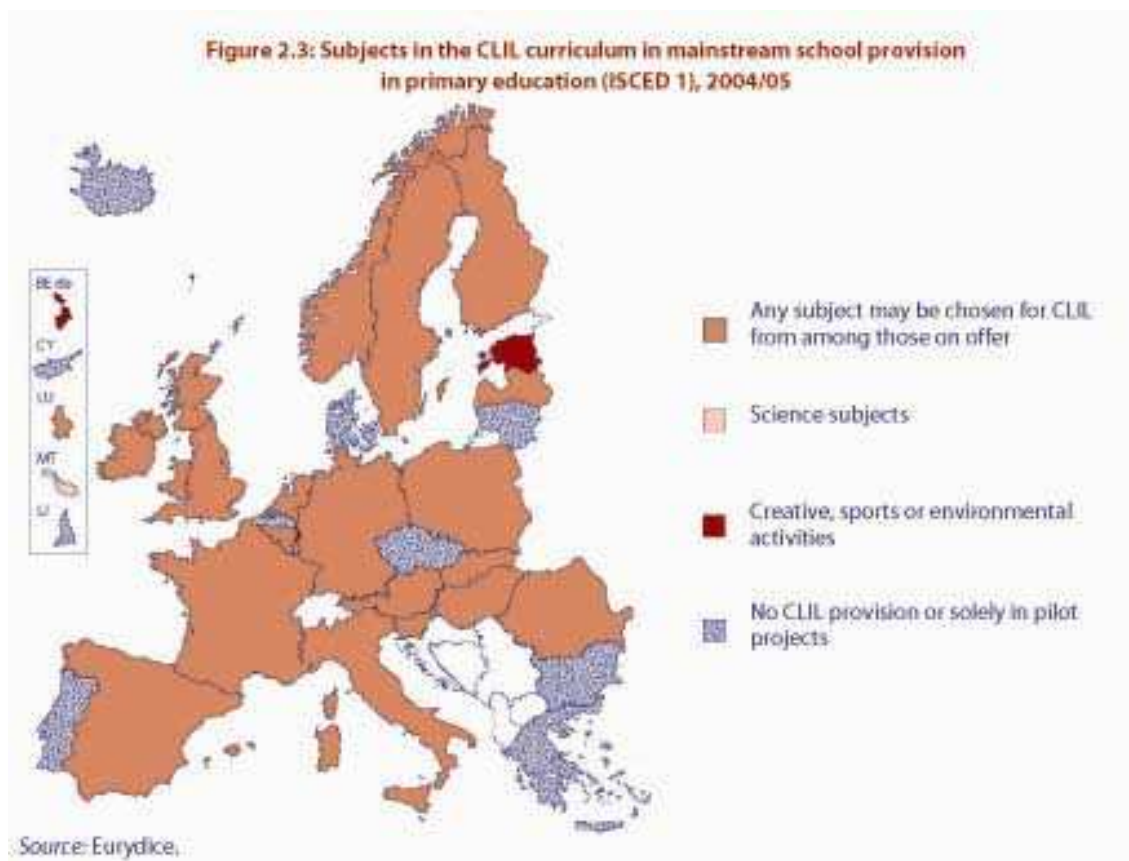


Figura 14: Materias impartidas en lengua extranjera en primaria.

Fuente: Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning at School in Europe*. Bruselas: Autor.

En la figura anterior, se muestran las asignaturas que pueden ser impartidas a través de la lengua extranjera, empleando la metodología CLIL en educación primaria.

Una primera conclusión, a simple vista de esta figura, es que en la mayoría de los países que utilizan programas bilingües con metodología CLIL, cualquier asignatura puede ser seleccionada para trabajar de esta manera.

En la siguiente figura, se exponen las asignaturas seleccionadas para trabajar con metodología CLIL en educación secundaria en los diferentes países europeos.

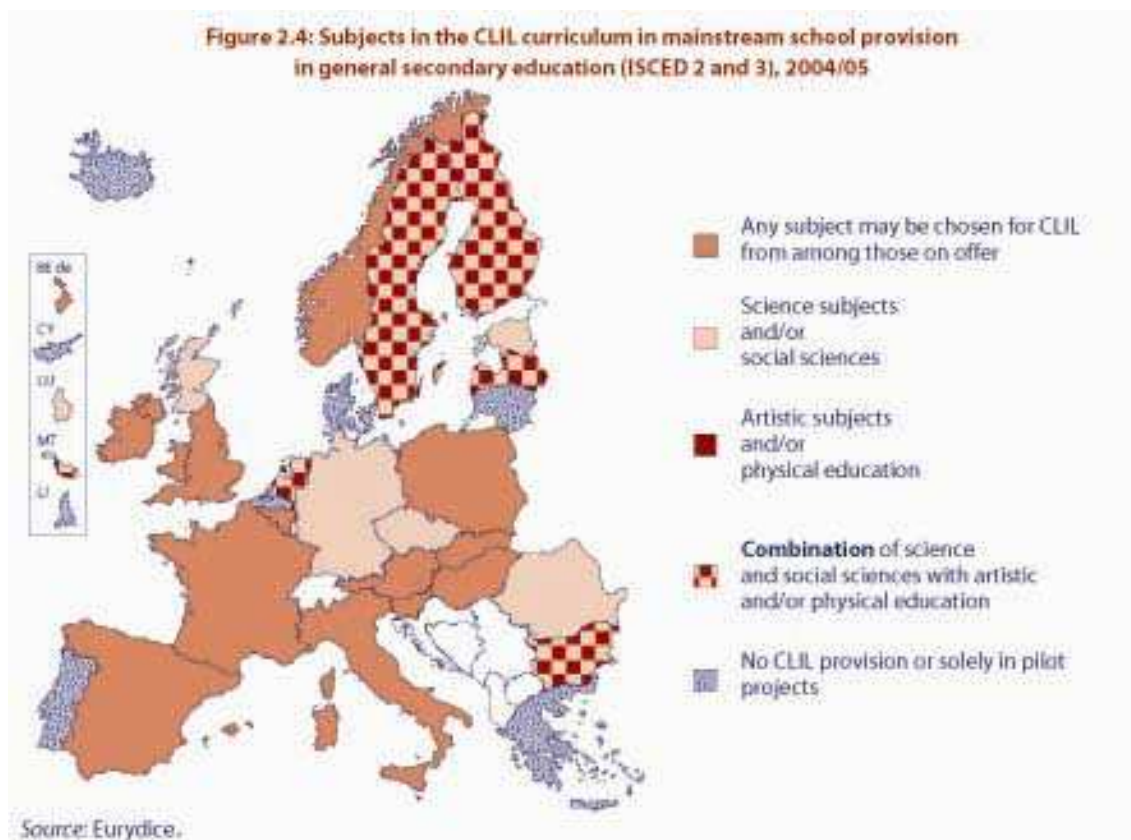


Figura 15. Materias impartidas en lengua extranjera en secundaria.

Fuente: Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning at School in Europe*. Bruselas: Autor.

Existen pocas diferencias en la selección de asignaturas para trabajar con CLIL entre la educación primaria y la educación secundaria de cada país.

En la figura, se puede observar que la tendencia continúa en esta etapa educativa. La mayoría de los países europeos estudiados defiende la libre elección de asignaturas para trabajar en el programa bilingüe. Éste es el caso de España (en sus programas bilingües autonómicos), Francia, Italia, Irlanda o Noruega.

De forma minoritaria, existen países con programas bilingües CLIL que sólo permiten trabajar en las asignaturas de Ciencias (Matemáticas, Biología, Física-Química y Tecnología) o Ciencias Sociales (Historia, Geografía y Economía), como sucede en Alemania, Rumania o Escocia; otros que se centran en las asignaturas de Educación Artística (Música y Plástica) o Educación Física y finalmente; otros que prefieren una combinación de los dos métodos anteriores (Bulgaria, Finlandia y Suecia).

En las figuras previas, se detalla una visión general de la elección de asignaturas para ser trabajadas en el programa bilingüe con metodología CLIL, pero puede variar de una región de un mismo país a otra, o incluso de un centro educativo a otro, pues los colegios e institutos disponen normalmente de una gran libertad a la hora de desarrollar sus programas bilingües. Lo mismo sucede con el tiempo empleado para el programa bilingüe (lengua extranjera para contenidos no lingüísticos). No existe ninguna recomendación a nivel europeo en esta materia. En algunos países se emplean 2-3 horas semanales al programa de media (por ejemplo Dinamarca) y en España, la media se encuentra entre las 7 y las 9 horas semanales.

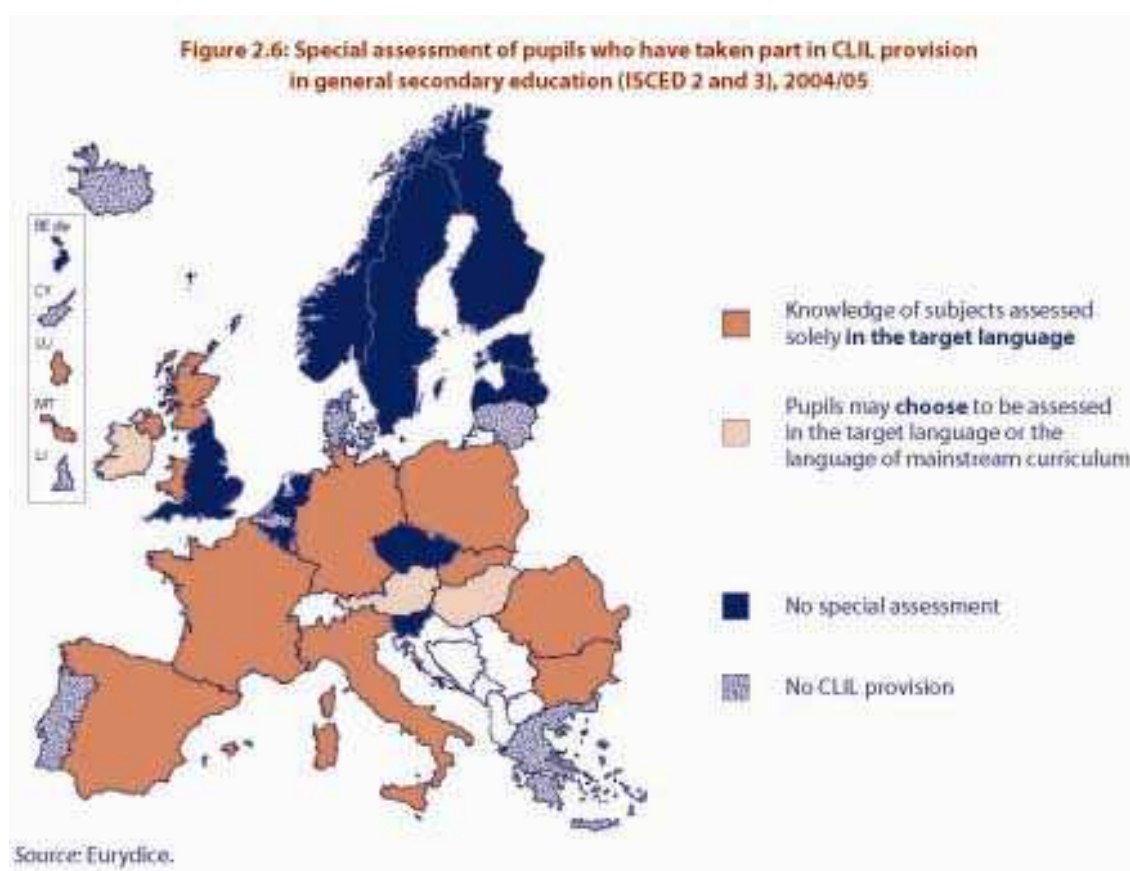


Figura 16: Lengua empleada para la evaluación del alumnado.

Fuente: Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning at School in Europe*. Bruselas: Autor.

En esta figura, se expone que los alumnos de más de la mitad de los países con programas bilingües CLIL, se someten a pruebas especiales para determinar su nivel de logro en dicho programa. Para ello, por regla general, se evalúan a través de la lengua del programa bilingüe, aunque existen países en los que permiten a

sus alumnos ser evaluados de su avance en el programa bilingüe CLIL a nivel lingüístico y a nivel de materias curriculares a través de su lengua nativa (Irlanda, Hungría o Austria).

En otros países, no existe ningún tipo de evaluación especial para el alumnado acerca de su evolución dentro del programa bilingüe CLIL; por ejemplo, en los 3 países nórdicos. En estos países, el esfuerzo realizado por el alumnado participante de estos programas se reconoce con una certificación a la finalización de cada etapa educativa.

Asimismo, un fenómeno de rápida expansión ha sido y está siendo la evaluación externa de los centros educativos de los diferentes países europeos objeto de análisis de este estudio. Esto puede ser debido a la reciente implantación de estos programas bilingües en los centros educativos de todos los países europeos y la necesidad de obtener datos e información de la evolución de dichos programas.

Esta evaluación difiere enormemente de unas regiones a otras, desde las realizadas por las propias administraciones educativas a través de los sistemas de inspección educativa, otras encargadas a agentes externos (universidades europeas, instituciones u organismos reconocidos a nivel internacional) o la llevada a cabo por el propio centro educativo, la denominada auto-evaluación.

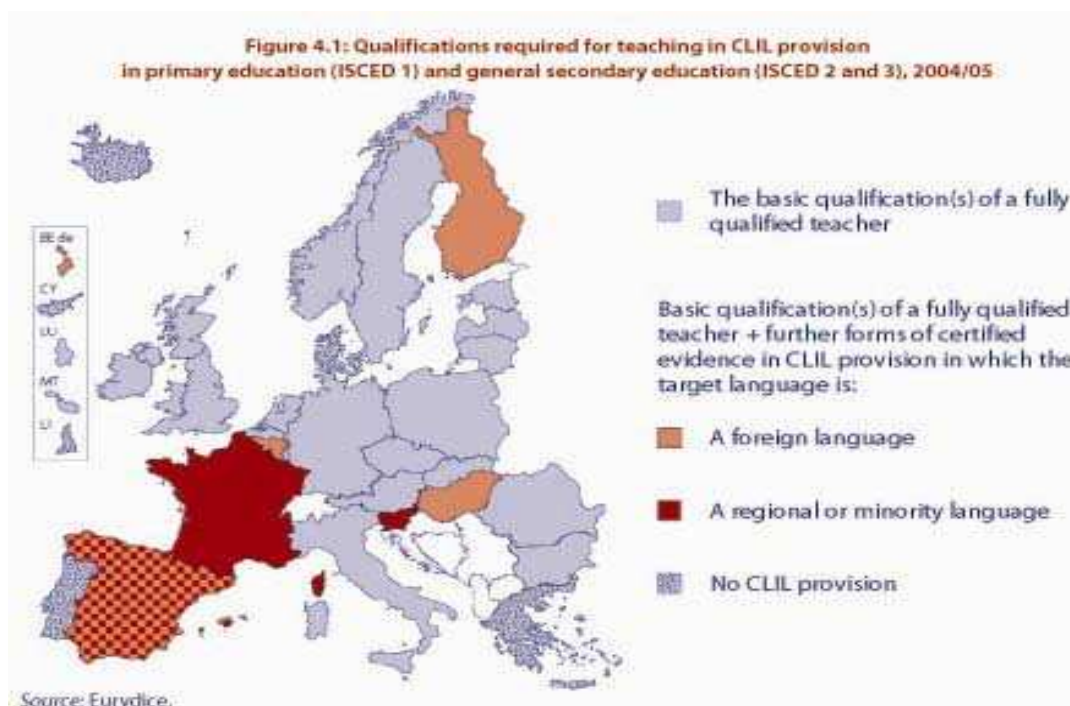


Figura 17. Requisitos de formación de los docentes “bilingües”.

Fuente: Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning at School in Europe*. Bruselas: Autor.

Como se ha tratado con anterioridad, los programas bilingües en general y aquellos en los que se emplea metodología CLIL en particular, exigen a los docentes una formación extra específica en didáctica a través de la lengua extranjera elegida para la enseñanza bilingüe. Con esta formación extra, se “asegura” la habilidad para impartir docencia de materias no lingüísticas usando como medio de instrucción la lengua extranjera del programa bilingüe, debido a la supuesta posesión de un mayor competencia lingüística en la lengua extranjera y un mejor conocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en este medio, así como de la propia lengua por parte de los profesores implicados en la enseñanza bilingüe.

Como indica la figura 17, en la mayoría de los países europeos con programas bilingües CLIL no es necesaria una formación extra o una certificación internacional para impartir docencia en estos proyectos. Es suficiente con la formación básica como docente adquirida al obtener la titulación correspondiente. Algunos países en esta situación son Noruega, Alemania, Italia o Rumania.

En el polo opuesto, se encuentran estados como España o Francia, en los cuales es necesario obtener, además de la titulación propia de docente, una acreditación de formación en metodología CLIL expedida bien por una institución internacional de reconocido prestigio y con convenio con el país que lo exige, bien por el propio sistema educativo del país que ofrece este tipo de formación y su reconocimiento oficial.

Este estudio reconoce que la mayoría de estas formas de acreditación se centran en identificar y mejorar las habilidades lingüísticas y el conocimiento de la lengua extranjera por parte de los docentes. No se basan en desarrollar habilidades para trabajar en entornos bilingües a través de metodología CLIL. Esto lo atribuye al reciente desarrollo de este tipo de enfoque educativo en los centros y la consiguiente progresiva adaptación de la formación a las demandas educativas de estos programas.

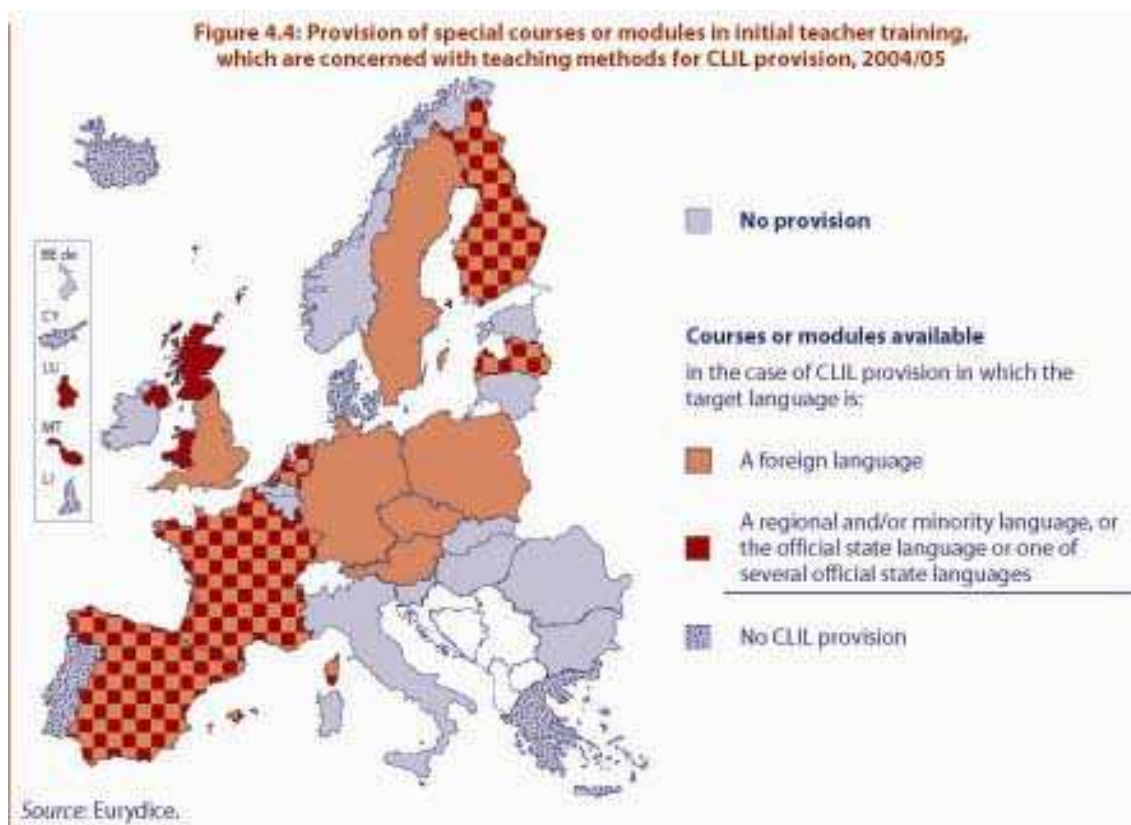


Figura 18. Formación inicial en metodología CLIL.

Fuente: Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning at School in Europe*. Bruselas: Autor.

En aproximadamente la mitad de los países europeos, se ofrecen cursos de formación inicial en metodología CLIL para docentes. Estos cursos son diferentes según el país e incluso, según la región dentro del mismo país, en relación con la duración del mismo y sus características.

En los países que cuentan con este sistema de formación inicial, existen cursos destinados a desarrollar habilidades para impartir docencia en este entorno a través de una lengua extranjera en algunos casos (Reino Unido o Alemania), o a través de lenguas regionales o minoritarias, en otros (España o Francia).

Existe una serie de dificultades a las cuales se están enfrentando las administraciones educativas de los países europeos, debido a lo novedoso de estos programas bilingües con metodología CLIL y a las específicas necesidades de los mismos.

Estas dificultades varían en función de cada país y sus características propias, pero los principales obstáculos que deben superar son: una restrictiva legislación que

impide realizar modificaciones necesarias importantes o que impone condiciones muy estrictas que dificultan el adecuado progreso del proyecto, un número limitado de docentes cualificados adecuadamente para impartir docencia bilingüe empleando metodología CLIL, falta de materiales específicos adaptados al currículo de cada país y los altos costos económicos de estos programas debido al sistema de formación docente, elaboración de materiales y certificaciones para alumnos y profesores.

Además, se presentan una serie de consideraciones acerca de la idoneidad de la implantación de estos programas bilingües en relación al desarrollo y adecuado mantenimiento de la lengua oficial de cada país, al nivel de conocimientos adquiridos en las áreas no lingüísticas impartidas en la lengua extranjera o acerca de las dificultades organizativas que genera dicha implantación.

Este estudio concluye que el empleo de la metodología CLIL para el aprendizaje integrado de lenguas y otras áreas curriculares, se está extendiendo rápidamente a nivel europeo, debido a los beneficios que conlleva para el alumnado por la consiguiente preparación para una sociedad multilingüe y multicultural que demanda una mayor movilidad, tanto de estudiantes como de trabajadores, que años atrás.

Es por esto que, existen numerosas iniciativas relacionadas con el aprendizaje lenguas y materias no lingüísticas en entornos bilingües a través de esta metodología en los diferentes países europeos.

A nivel europeo, existen diferentes tipos de proyectos en los que se usa este tipo de enfoque metodológico. En la mayoría de los países forma parte de la oferta educativa obligatoria y general (aunque no abarca a la totalidad de la población estudiantil, siendo en los casos más destacados un porcentaje del 20% de alumnos que reciben ese tipo de instrucción); en otros, únicamente en programas experimentales y algunos países aún no han desarrollado ningún tipo de programa de este tipo, tal y como se ha visto anteriormente.

Como ya se ha indicado en otras partes de esta fundamentación, la lengua inglesa es la predominante a la hora de escoger una lengua extranjera para un programa bilingüe. Prácticamente, todos los países que ofrecen un programa de este tipo, eligen la lengua inglesa como medio de comunicación para el mismo. En un número mucho menor de casos, se encuentran el francés, alemán, español o italiano.

La formación del docente es un factor clave y en muchos estados, debido a la reciente implantación de los programas bilingües, requieren una mejora en este sistema de formación. Se están desarrollando programas específicos de formación para entornos bilingües en la mayoría de los países con este tipo de enseñanza.

Para finalizar la revisión de este estudio y a modo de resumen, se enumeran a continuación algunas ideas relevantes extraídas del mismo:

- el multilingüismo forma parte de la identidad europea, ya que las lenguas son parte esencial de la cultura de cada país.
 - Las autoridades de los estados europeos han puesto el énfasis en la educación y en la idea de preparar al alumnado para la movilidad en una Europa multilingüística y multicultural. Por eso, desde Europa, se promueve conseguir que todos los ciudadanos europeos aprendan 2 lenguas extranjeras.
 - La enseñanza de diferentes materias a través de una segunda lengua, es decir, la enseñanza bilingüe, lleva implantada décadas en algunos centros educativos europeos.
 - Gracias a la enseñanza bilingüe, se prepara de mejor forma al alumnado para su vida en Europa y en una sociedad más internacionalizada.
 - Existen diferentes modelos de enseñanza bilingüe en Europa, de acuerdo a las características del sistema educativo y población de cada país.
 - Actualmente, la enseñanza bilingüe, básicamente se realiza a través de la denominada metodología CLIL o AICLE. Este enfoque persigue mejorar la competencia lingüística del alumnado, a la vez que se adquiere conocimiento específico de cada materia.
 - La principal lengua extranjera empleada en los diferentes proyectos de enseñanza bilingüe es el inglés.
 - Las pruebas de evaluación externa de la competencia del alumnado inmerso en este tipo de enseñanza es una práctica muy común en los países europeos.
 - Los docentes que deseen participar de este tipo de enseñanza, deben obtener una certificación de la administración competente que le habilite para esa tarea. Además, existe formación inicial y
-

continua relacionada con la enseñanza bilingüe en todos los sistemas educativos europeos.

- Las principales dificultades encontradas se relacionan con la formación docente, los recursos humanos y materiales, además de legislativos y didácticos.

7.2. Programa MEC-British Council

En 2010, se publicó un estudio sobre el Proyecto de Enseñanza Bilingüe MEC-British Council (Johnstone, 2010). Se trata de un estudio evaluativo y de satisfacción. Se evaluaron diferentes centros de primaria y secundaria mediante visitas y el envío de cuestionarios, evaluando un aspecto en cada centro, debido a la imposibilidad de recopilar datos de todos los centros educativos con este Programa implantado. Y se preguntó a diferentes estamentos de la comunidad por su satisfacción con el programa.

Los objetos de estudio y las diferentes posibilidades fueron:

- Rendimiento y logros del alumnado.
 - o Nivel de participación.
 - o Motivación.
 - o Exposición y uso de la lengua extranjera.
 - Nivel de competencia lingüística en inglés y progreso en español.
 - Consecución de los objetivos propuestos por parte del Proyecto Bilingüe.
 - Factores clave del proyecto.
 - o Interés de las familias.
 - o Voluntad política.
 - o Comienzo temprano.
 - o Carga lectiva.
 - o Curso de formación.
 - o Estrategias y actividades educativas.
 - Papel de los auxiliares lingüísticos.
 - Dotación de recursos materiales y tecnológicos.
 - Sostenibilidad del programa.
 - Formas de mejorar el contacto del alumnado con hablantes nativos.
 - Formas de ayudar a los alumnos que presenten dificultades y alumnos ACNEEs.
-

- Apoyo de la administración.
- Soluciones para las dudas o quejas de las familias.
- Dificultades del alumnado que se incorpora en cursos avanzados y posibles casos y causas de abandono.
- Áreas impartidas en lengua inglesa.
- Formación de habilitados y especialistas.
- Percepciones del alumnado.
- Percepciones del profesorado.
- Buenas prácticas de profesores.
- Expectativas y preocupaciones del profesorado.
- Recursos ofrecidos por la administración. Orientaciones, Cursos y Jornadas.
- Percepciones de las familias.
- Prácticas de los directores en la gestión del proyecto en los centros.
- Percepciones de los directores.

Los resultados del estudio fueron en general muy positivos en todos los ámbitos del mismo.

El alumnado mostraba una actitud muy positiva hacia el proyecto y la lengua extranjera, muy motivados, con una mayor sensación de éxito. Mostraban mejoría en las habilidades receptivas en la segunda lengua y no perdían competencia en la primera. Lo consideraban como algo muy positivo para su futuro académico y laboral, aunque declaraban que requería un gran esfuerzo. En su opinión, el uso de las TIC era escaso.

Las impresiones del profesorado eran positivas, considerando los principales beneficios del proyecto el aumento de la competencia en lengua inglesa y un estímulo para el desarrollo cognitivo. Desearían un contacto más estrecho con colegas de profesión para compartir ideas y recursos y un mayor apoyo para diseñar planes y prácticas lectivas. Dentro de las buenas prácticas docentes, se destaca la variedad de estrategias lectivas empleadas por el docente y el número de actividades realizadas.

Sus mayores preocupaciones eran el nivel de competencia en español y las dificultades para tranquilizar a las familias.

Por otra parte, las familias consideran beneficioso el proyecto por el dominio de la lengua inglesa, favorece una mayor tolerancia cultural y un mayor desarrollo personal, sin desdeñar las perspectivas profesionales que supone.

Destacan como negativo el menor esfuerzo que se dedica al estudio de otras asignaturas importantes.

Finalmente, los directores de los centros consideran positivo el proyecto por el mayor dominio del inglés, mejora las habilidades sociales y los futuros estudios y favorece a los alumnos con pocas posibilidades económicas. Como parte negativa, el dominio del español y el conocimiento de España.

De este estudio, es de interés para el presente estudio, entre otras cosas, lo siguiente:

- en el caso de las percepciones de los docentes del Convenio MEC- British Council, se analizan en relación a los siguientes aspectos: beneficios de la enseñanza bilingüe para el alumnado, recursos disponibles y mayor contacto entre profesionales. Estos tres aspectos también se consideran en la investigación que se detalla a lo largo de este documento, por lo que, apoya la relevancia de conocer mejor dichos factores.

A continuación, de igual modo que para el estudio anterior, se enumeran algunas de las conclusiones más relevantes del estudio sobre el Convenio MEC-British Council:

- la enseñanza bilingüe español-inglés, es una de las principales y más importantes innovaciones en educación a nivel internacional.
 - En este tipo de enseñanza, algunos participantes muestran preocupación ante posibles pérdidas de conocimiento y competencia en la lengua materna del alumnado. Los resultados demuestran que no existe dicho problema e incluso indican que existe un rendimiento superior del alumnado bilingüe respecto al no bilingüe en todas las áreas.
 - El apoyo visual es un recurso fundamental en la enseñanza bilingüe.
 - Los docentes emplean el inglés como medio de comunicación en el aula. Su competencia lingüística en dicha lengua es adecuada.
 - Los auxiliares de conversación son un recurso vital en la enseñanza bilingüe.
-

- El alumnado bilingüe se encuentra muy motivado y satisfecho y considera esta experiencia muy interesante y positiva a todos los niveles.
- La mayoría de las familias tiene una opinión muy favorable hacia esta enseñanza bilingüe y consideran que contribuye a mejorar el nivel de inglés de sus hijos.
- Los docentes consideran muy beneficioso este tipo de enseñanza bilingüe a nivel de desarrollo cognitivo, social y cultural de los alumnos, así como favorecedor de oportunidades para encontrar un buen empleo en el futuro. Además, da prestigio al centro.
- Los docentes demandan una mayor inter-conexión con otros centros y profesores bilingües para compartir información, recursos, actividades, dudas, etc.

7.3. Programa Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid

Como se ha mencionado al comienzo de esta sección, otro estudio (éste de carácter evaluativo), ha sido llevado a cabo sobre el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid (Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2010); se trata de una evaluación externa para este Programa, encargada de valorar diferentes aspectos del Programa, tales como la competencia lingüística alcanzada por los alumnos implicados.

Estas pruebas, que se aplican a los alumnos de centros bilingües seleccionados por los propios docentes, son costeadas por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, siendo los precios bastante altos (Blog de novedades y opinión de FETE-UGT Madrid, mayo 2014). Además, siguiendo esta referencia, no existe una evaluación completa de estas pruebas externas, ni del propio Programa por parte de la Comunidad de Madrid, y por lo tanto, aseguran que no se pueden identificar como un elemento clave para la evolución del Programa de Colegios Bilingües, ya que no se aplica a todos los alumnos bilingües.

En cualquier caso, a continuación, se recoge la información planteada en el estudio realizado por el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2010), centrado en los resultados obtenidos por los alumnos bilingües en dichas pruebas externas.

En un principio, estas pruebas eran realizadas por *Trinity College* (<http://www.trinitycollege.co.uk/>) pero en la actualidad, la realización de estas pruebas externas se organiza de la siguiente forma: al finalizar el primer y segundo ciclo de educación primaria, se aplican pruebas GESE (*Graded Examinations in Spoken English*) de Trinity College de Londres. Los alumnos de 2º de educación primaria se presentan a la prueba GESE-3 y, excepcionalmente, a la prueba GESE-2. Los alumnos de 4º de educación primaria, se presentan a la prueba GESE-5 y, excepcionalmente, a la prueba GESE-4.

En 6º de educación primaria, se aplican pruebas de la Universidad de Cambridge (*ESOL-Examinations*). Los alumnos se presentan a la prueba PETfs (*Preliminary English Test for School*) de nivel B1 y, excepcionalmente, a la prueba KETfs (*Key English Test for School*) de nivel A2. La Consejería de Educación realiza una prueba previa para determinar el nivel al que cada alumno debe presentarse (<http://spain.cambridgeenglish.org/exam/pet-schools/>, <http://www.cambridgeesol.org/spain/exam/ket-schools/>).

Esto queda determinado por la Orden 5958/2010 de 7 de diciembre, que regula los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid, y establece en su artículo séptimo, el marco para la realización de pruebas externas al finalizar cada ciclo de educación primaria.

Este estudio, fue encargado por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid a la Comisión Permanente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid. Se trata de un estudio comparado de los programas de enseñanza bilingüe a nivel nacional e internacional, el cual se publicó en 2010.

Para realizar el estudio, se obtuvo información y datos muy relevantes de diferentes fuentes, entre ellas, la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza (responsable de los programas bilingües en esta región), la Dirección General de Recursos Humanos, las Direcciones de Áreas Territoriales así como la colaboración de la Unidad Española de la red Eurydice.

Los resultados obtenidos en este estudio se muestran a continuación, adjuntando gráficos y tablas muy ilustrativas, acerca de la evolución de los diferentes elementos relevantes del Programa.

En los siguientes gráficos y tablas, elaborados por el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid en 2010, a partir de los datos proporcionados por la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza de la Consejería de

Educación, se observan los resultados de las pruebas de evaluación externas al Programa de Colegios Bilingües durante los cursos escolares 2007/2008 y 2008/2009 y de las pruebas de Conocimientos y Destrezas Indispensables (CDI) aplicadas a los alumnos de 6º de educación primaria en 2009.

En la siguiente tabla, se muestran los resultados de las pruebas aplicadas por Trinity College de Londres a alumnos de 2º y 4º curso de educación primaria de centros con el Programa de Colegios Bilingües implantado durante los dos cursos académicos mencionados anteriormente.

Se observa un alto número de alumnos que se han presentado a las pruebas externas, entre los que se encuentran matriculados en colegios bilingües, más de un 80% en ambos años para 2º curso de educación primaria y más de un 70% en el caso de los alumnos de 4º curso de primaria.

Otro dato a destacar es el siguiente, prácticamente el 99% de los alumnos presentados de ambos cursos y durante los dos años académicos estudiados, han obtenidos un resultado satisfactorio en estas pruebas, es decir, han aprobado.

Tabla 11:

Resultados de las pruebas realizadas por Trinity College.

| | Curso 2007/2008 | Curso 2008/2009 |
|--|--------------------|--------------------|
| 2º curso de educación primaria | | |
| Alumnos matriculados en los Colegios Bilingües | 5878 | 7196 |
| Alumnos presentados a las pruebas externas | 4705 | 6355 |
| Alumnos aprobados | 4680 | 6292 |
| % Alumnos presentados / Alumnos matriculados | 80 | 88,3 |
| % Alumnos aprobados / Alumnos presentados | 99,5 | 99 |
| % Alumnos aprobados / Alumnos matriculados | 79,6 | 87,4 |
| 4º curso de educación primaria | | |
| Alumnos matriculados en los Colegios Bilingües | 1287 | 3553 |
| Alumnos presentados a las pruebas externas | 919 | 2822 |
| Alumnos aprobados | 914 | 2791 |
| % Alumnos presentados / Alumnos matriculados | 71,4 | 79,4 |
| % Alumnos aprobados / Alumnos presentados | 99,4 | 98,4 |
| % Alumnos aprobados / Alumnos matriculados | 71 | 78,5 |

Fuente: Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2010). *Los Programas de Enseñanza Bilingüe en la Comunidad de Madrid. Un estudio comparado*. Madrid: Consejería de Educación Publicaciones.

En la siguiente figura, se observa la positiva evolución del porcentaje de alumnos que han aprobado las pruebas externas aplicadas por Trinity College, en relación con los alumnos matriculados durante los cursos 2007/2008 y 2008/2009.

En el caso de los alumnos de 2º de educación primaria, el porcentaje de alumnos aprobados del total de los alumnos matriculados en el Programa, pasa del 79,6% del curso 2007/2008, al 87,4% del curso 2008/2009.

Esta clara mejoría se repite en el caso de los estudiantes de 4º curso de primaria, con un 71% de aprobados en 2007/2008 y en 2008/2009 subiendo hasta el 78,5% de los alumnos matriculados.

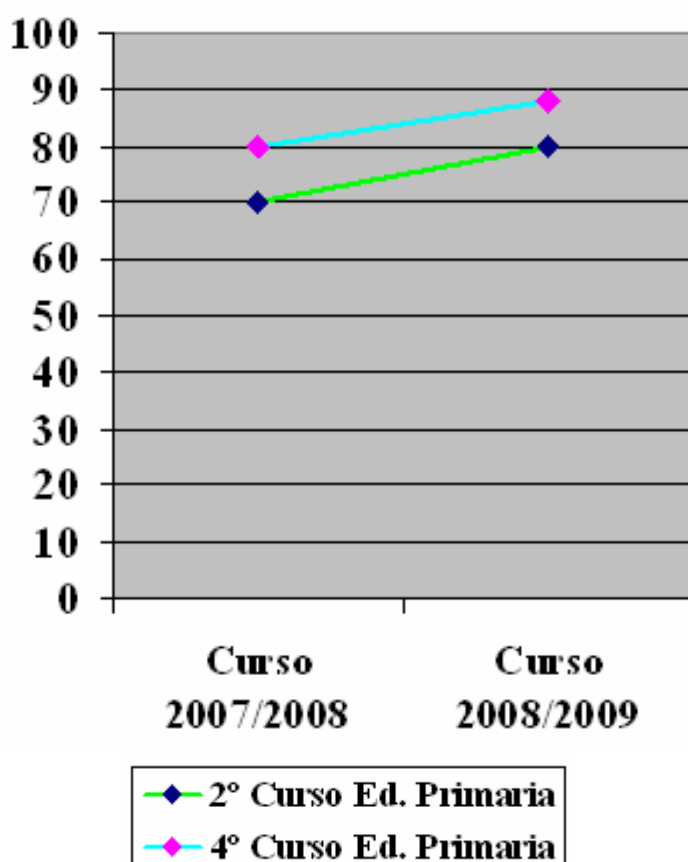


Figura 19. Evolución del alumnado que supera las pruebas de Trinity College.

Fuente: Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2010). *Los Programas de Enseñanza Bilingüe en la Comunidad de Madrid. Un estudio comparado*. Madrid: Consejería de Educación Publicaciones.

Con el fin de analizar el impacto del Programa en el alumnado a medio o largo plazo, se han comparado los resultados obtenidos por los alumnos de colegios bilingües en las pruebas aplicadas a los estudiantes de 6º curso de primaria,

denominadas CDI, en relación con los resultados obtenidos en esa misma prueba por alumnos de centros no bilingües.

Se debe destacar que los alumnos de centros bilingües que se reflejan en la tabla, no reciben la enseñanza bilingüe (ya que el Programa no había llegado aún a 6º de primaria en ese año), pero se evalúa (siempre desde la perspectiva del equipo investigador de dicho estudio) si existe una modificación del comportamiento de esos alumnos. Como se puede deducir, no se trata de datos que expliquen o confirmen de una forma objetiva las consecuencias de la implantación del Programa de Colegios Bilingües.

En cualquier caso, dicha tabla indica que los centros bilingües analizados puntúan por encima de los centros no bilingües en estas pruebas.

Tabla 12:

Resultados en las pruebas CDI de centros educativos de la Comunidad de Madrid.

| | Nota total (de 0 a 40) | % aprobados Lengua | % aprobados Matemáticas |
|------------------------------|-------------------------------|---------------------------|--------------------------------|
| 72 CEIP bilingües | 21,2 | 57,7 | 49,3 |
| 160 CEIP no bilingües | 18,9 | 50,4 | 38,8 |

Fuente: Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2010). *Los Programas de Enseñanza Bilingüe en la Comunidad de Madrid. Un estudio comparado*. Madrid: Consejería de Educación Publicaciones.

En la siguiente figura, se desglosan los centros bilingües analizados en la anterior tabla, en los diferentes distritos municipales de la Dirección de Área Territorial Madrid Capital.

Como se ha indicado en la tabla anterior, los centros bilingües obtienen mejores resultados que los centros no bilingües en las pruebas CDI de 2009 en la mayoría de los distritos municipales.

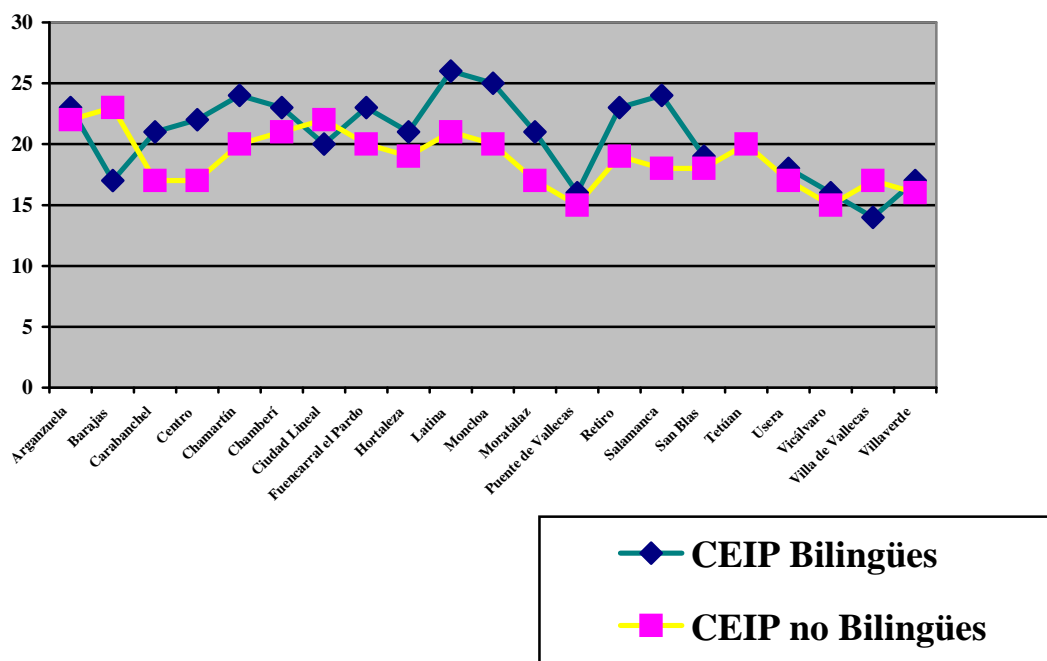


Figura 20. Resultados obtenidos en las pruebas CDI de los centros educativos de la región por distritos municipales.

Fuente: Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2010). *Los Programas de Enseñanza Bilingüe en la Comunidad de Madrid. Un estudio comparado*. Madrid: Consejería de Educación Publicaciones.

En los siguientes gráficos, se observa el número de solicitudes de admisión para alumnos de 3 años en centros participantes en el programa de Colegios Bilingües, para el curso 2010/2011, en relación con las vacantes ofertadas.

Este gráfico, representa el sentimiento de aceptación por parte de las familias del Programa de Colegios Bilingües, ya que existe una mayor demanda por parte de las familias para inscribir a los alumnos en centros bilingües.

Se muestran las vacantes para centros bilingües para el curso 2010/2011, y las solicitudes recibidas por dichos centros. Además, se distribuyen en distritos municipales.

Se observa, en la mayoría de los casos, mayor demanda que oferta de plazas disponibles.

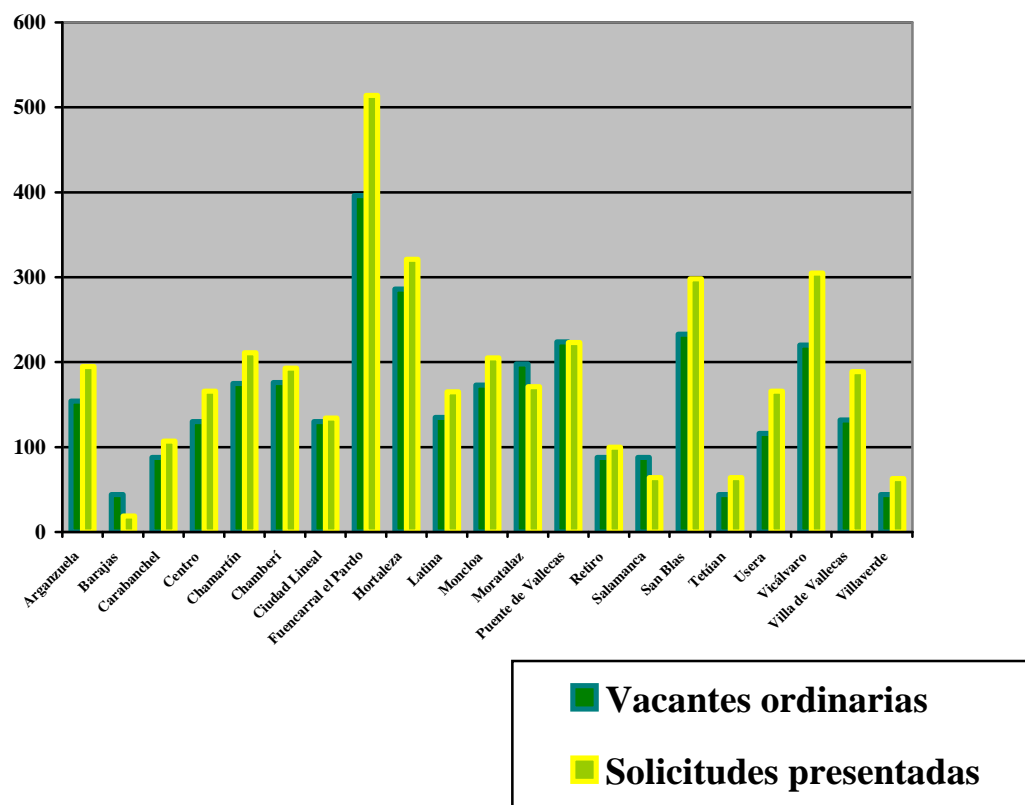


Figura 21. Vacantes y solicitudes de admisión a centros bilingües de Madrid capital por distritos municipales.

Fuente: Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2010). *Los Programas de Enseñanza Bilingüe en la Comunidad de Madrid. Un estudio comparado*. Madrid: Consejería de Educación Publicaciones.

En el siguiente gráfico (figura 22), se representa el Índice de Aceptación Familiar, obtenido a partir del cociente entre el número de solicitudes y el número de vacantes, de colegios bilingües y colegios no bilingües.

Se observa que, en el caso de centros bilingües, el Índice de Aceptación Familiar es en la mayoría de los distritos superior a 1, que quiere decir que el número de solicitudes es superior al de las plazas vacantes ofertadas y disponibles.

En cambio, para centros no bilingües, dicho índice es mayoritariamente inferior a 1, indicando justo lo contrario; en dichos centros, el número de vacantes es superior al de solicitudes.

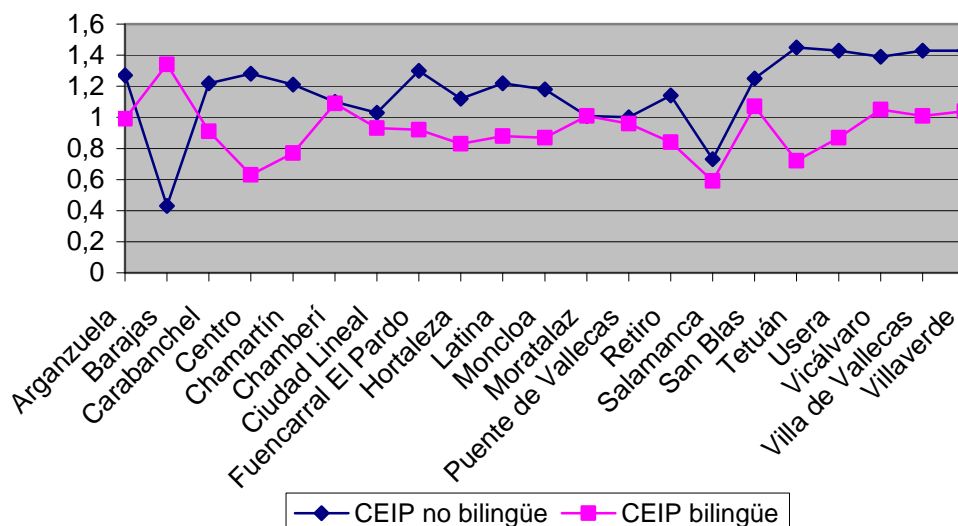


Figura 22. Aceptación de las familias en centros bilingües.

Fuente: Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2010). *Los Programas de Enseñanza Bilingüe en la Comunidad de Madrid. Un estudio comparado*. Madrid: Consejería de Educación Publicaciones.

Además de lo ya mencionado, al final del estudio elaborado por el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2010), incluye a modo de síntesis, los puntos fuertes del Programa de Colegios Bilingües identificados tras la realización de dicho estudio. Entre ellos, se incluyen los siguientes:

- 20% de alumnado de esta región cursa sus estudios de educación primaria en un modelo bilingüe, a fecha de dicho estudio.
- La enseñanza bilingüe se aplica a todo el centro y no en secciones.
- El Programa comienza en el Primer curso de la etapa educativa.
- La exposición a la lengua extranjera se eleva hasta el 50% del horario lectivo.
- La realización de pruebas externas sobre competencia lingüística a este alumnado a través de instituciones extranjeras.
- La habilitación lingüística del profesorado mediante pruebas y formación, que a su vez, es requisito imprescindible para participar en el Programa.
- El sistema de formación permanente del profesorado con estancias en el extranjero.
- Incentivación económica al profesorado participante en el Programa.

En contraposición a los resultados indicados por este estudio, se encuentran algunas voces en contra, como por ejemplo, las conclusiones ofrecidas por T. Ruiz Monteleón en su blog (<http://estadisticaeducativaparaturistas.blogspot.com.es/>). Este autor, compara los resultados obtenidos en las pruebas CDI del año 2011 por los alumnos de los 80 centros bilingües de ese momento y por los alumnos de los 80 mejores centros no bilingües. Antes de continuar, cabe resaltar que en principio, no parece muy justa dicha selección de centros y por ende, el análisis está sesgado.

Tras un proceso de análisis estadístico, extrae las siguientes conclusiones:

- se producen 6 veces más suspensos en las pruebas CDI en los centros bilingües, que en los mejores 80 centros no bilingües de la región.
- En Lengua Castellana y Literatura, los centros bilingües suspenden casi 4 veces más alumnado que los centros no bilingües. Lo mismo sucede en el área de Matemáticas.
- En el área de “Cultura General” de la prueba, se producen 4 veces más alumnos suspensos bilingües que los no bilingües.

Las causas aportadas por este autor para estos resultados, se basan en 2 aspectos fundamentales. Por una parte, los docentes de Lengua, con el Programa bilingüe, imparten su área a 2 grupos, lo que supone el doble de alumnos que anteriormente, siempre según su versión. Además, los alumnos bilingües, reciben la mitad de carga lectiva en su lengua materna, lo que, según el autor, supone una pérdida de conocimiento a nivel lingüístico de esta lengua y de contenido en dicha lengua (“cultura general”).

Con la inclusión de este pequeño estudio, se pretende aportar la existencia de diferentes perspectivas ante el Programa, así como la fragilidad de algunos estudios, en función del objetivo de los mismos y los datos que se toman para el análisis.

Para finalizar esta investigación y a modo de resumen, se incluyen las siguientes ideas relevantes:

- el enfoque AICLE se ha convertido en sinónimo de enseñanza bilingüe, como ya se ha visto en conclusiones de otros estudios, por ejemplo Eurydice (2006).
-

-
- El Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid ha alcanzado un alto nivel de desarrollo y alcance a nivel de centros y alumnos adscritos, así como de distribución territorial.
 - Destaca un porcentaje de aprobados cercano al 90% en las pruebas externas realizadas por Trinity College en 2º de primaria y cercanas al 80% en 4º de primaria en el año 2009. De igual forma, los alumnos bilingües obtuvieron resultados superiores a los no bilingües en las pruebas CDI.
 - Las familias muestran un alto apoyo al Programa, por la creciente demanda de plazas en centros bilingües.

7.4. Centros Educativos Bilingües Andaluces

Con el fin de valorar la implantación e implementación del Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía, la Consejería de Educación de esta región, encargó la elaboración de un informe de evaluación del Plan a la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla), a través del Centro de Estudios Andaluces. Dicho informe se ha publicado con el título “Bilingüismo y Educación. Situación de la Red de Centros Bilingües en Andalucía, Centro de Estudios Andaluces” (2009).

Este estudio analiza los niveles de desarrollo de la segunda lengua en el alumnado (mediante pruebas lingüísticas), la organización de las secciones bilingües así como su desarrollo en el aula (entrevistas con los coordinadores del programa en cada centro) y el nivel de satisfacción de los participantes en el programa de enseñanza bilingüe: alumnos, docentes y familias (mediante cuestionarios de opinión).

Aunque este estudio valora muy superficialmente la opinión de los docentes acerca del programa bilingüe, se centra más en aspectos estadísticos y de rendimiento. Se detalla a continuación.

Para alcanzar los objetivos de su investigación, los autores de la misma analizan 32 centros de educación primaria y 29 de secundaria. Sin embargo, en este caso, se va a centrar en los resultados relativos a la educación primaria, puesto que ésta es la etapa en la que se centra el trabajo investigativo desarrollado, acerca del Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid, como tema objeto de estudio.

Las principales conclusiones de este estudio son las que siguen:

- el objetivo principal del programa es el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, como el resto de programas bilingües conocidos. Los resultados en pruebas lingüísticas aplicadas al alumnado indican que se está consiguiendo, puesto que obtiene resultados superiores a los establecidos para su etapa educativa y al grupo control no bilingüe.
- Se observa un desarrollo equilibrado de las 5 destrezas comunicativas por parte del alumnado, así como de las competencias generales.
- Los resultados y rendimientos del alumnado corroboran los efectos positivos de este tipo de enseñanza bilingüe, desechando la idea de que pueda afectar al aprendizaje en las materias no lingüísticas.
- Este tipo de enseñanza incrementa el ritmo de adquisición de la lengua extranjera, obteniendo resultados positivos en un breve período de tiempo.
- Aunque se detalla más adelante, entre las principales necesidades del programa, aparecen una mayor formación del docente en diferentes ámbitos y una mayor disponibilidad de recursos específicos.
- La valoración por parte de los miembros de la comunidad educativa implicados en el programa, se puede considerar como positiva o muy positiva. Se profundiza más adelante.

Como ya se ha indicado anteriormente, existen 4 ejes temáticos en esta investigación de los Centros Bilingües Andaluces: competencias lingüística, organización del programa bilingüe y nivel de satisfacción,

Para valorar la competencia lingüística del alumnado, se les ha aplicado una serie de pruebas lingüísticas adecuadas a los niveles del Marco Común Europeo de Referencia. Los resultados obtenidos reflejan que los alumnos superan los niveles de referencia para su edad de forma holgada, con un desarrollo equilibrado de las 5 destrezas comunicativas y con unos resultados superiores a los del grupo control no bilingüe.

Dentro de este apartado se ha requerido la opinión a profesorado, alumnado, auxiliares de conversación y familias.

En relación con el profesorado (155 docentes entrevistados de educación primaria) se indica que:

- Edad: mayoría entre 31 y 40 años.
- Sexo: 74% mujeres.
- Experiencia docente: 46% con más de 15 años de experiencia y 30% con menos de 5 años.
- Situación administrativa: 40% con destino definitivo en el centro.
- Funciones dentro del programa: 37% son profesores de áreas no lingüísticas y 26% especialistas en la lengua extranjera.
- Nivel de competencia en lengua extranjera: 58% con certificación oficial y de ellos, un 61% con nivel B1 o B2 del Marco Común Europeo. Se observa una competencia lingüística muy desigual por parte de los docentes, desde algunos con nivel casi nativo a otros con bastante déficit en relación a los objetivos del Plan, aunque los positivos resultados en las pruebas aplicadas a los alumnos hablan muy favorablemente de la práctica profesional de dichos docentes; además de la dificultad para valorar la competencia lingüística del profesorado y la escasa experiencia en la aplicación de estos modelos de enseñanza bilingüe.
- Uso de la lengua extranjera: 80% la usa gran parte del tiempo en el aula.

Se analizan otros aspectos desde el punto de vista del docente:

- Perciben un uso mayoritario de la lengua por parte del discente en las destrezas escritas y la comprensión oral. Para la expresión oral, se emplea en mucha menor medida la lengua extranjera, con el consiguiente peligro de acercarse a un bilingüismo receptivo. Sólo se emplea en discursos breves con el docente.
 - Un alto porcentaje de docentes considera que a través del programa bilingüe, el alumnado obtiene una visión más completa del mundo, aumenta su conocimiento de destrezas y prácticas interculturales, desarrollan una conciencia intercultural, están más motivados y con una actitud más positiva hacia el aprendizaje. Además, desarrollan más sus estrategias de aprendizaje.
-

- Los docentes creen que el programa bilingüe supone un incremento de conocimiento en las áreas no lingüísticas impartidas en lengua extranjera y por tanto, no consideran que exista un descenso en el nivel de conocimientos adquiridos en dichas áreas con respecto a los grupos no bilingües, ni que aprender a través de la lengua extranjera afecte al aprendizaje de materias curriculares.
- Un 62% de los docentes cree que la competencia lingüística del alumnado (destreza de la lengua), inmerso en el programa bilingüe ha mejorado notablemente, no tanto así la competencia pragmática (uso de las funciones de la lengua), ni en la competencia sociolingüística (normas sociales del uso de la lengua).
- Este estudio indica que, en opinión del profesorado participante, ha aumentado considerablemente el conocimiento de expresiones referentes a las relaciones sociales y a las formulas de cortesía formales.

El alumnado (693 alumnos de educación primaria) indica que:

- Uso de la lengua extranjera: 35% lo usan gran parte del tiempo en el aula. Es comprensible este resultado debido al nivel de competencia del alumnado en esta etapa educativa.
- Rechazo a las actividades de producción escrita, por la dificultad que entraña y su insuficiente preparación. Muestran preferencia por las actividades de escuchar o hablar.

En opinión de los alumnos entrevistados, se extraen las siguientes conclusiones:

- los auxiliares usan la lengua extranjera un alto porcentaje del tiempo de clase, algo lógico por otra parte y los profesores especialistas la usan en gran medida, pero no alcanzado dichos niveles. Además, el uso no es uniforme entre las diferentes áreas, existiendo asignaturas con un uso mayoritario de la lengua extranjera.
 - Consideran que la enseñanza bilingüe aumenta la adquisición de todo tipo de competencias, el aprendizaje comunicativo y la capacidad de relacionarse a través de la lengua extranjera.
-

Los auxiliares de conversación indican que:

- Uso de la lengua extranjera: 85% del tiempo en el aula. Además, el alumnado en su presencia la usa en mayor medida, un 56% del alumnado de forma mayoritaria.
- Crean un clima de inmersión total y además generan cambios cuantitativos y cualitativos en el uso de la lengua extranjera en el aula.
- Emplean las funciones interaccionales y la comunicación cara a cara, es decir, el lenguaje básico para la comunicación, el denominado BICS.

Las familias (de 531 de alumnos de educación primaria) indican que valoran enormemente la educación de sus hijos, sus notas, las rutinas de estudios y trabajo diario y contar con los medios necesarios para una adecuada formación.

En cuanto a la organización del programa bilingüe a nivel de centro y de aula, gracias a las entrevistas con los coordinadores del programa en cada centro educativo, se han analizado las amenazas, fortalezas y debilidades de dicho programa, según su punto de vista.

En primer lugar, destacan la no existencia de un modelo claro y bien definido a aplicar y la escasa información de lo que supone e implica para todos un programa bilingüe. Otra debilidad que se menciona, es el poco tiempo disponible para desarrollar y organizar adecuadamente, así como la falta de material apropiado.

Por lo tanto, identifican como principal amenaza, la gran carga de trabajo que supone para el docente, además de demandar un sistema de formación adecuado y adaptado a las características del programa.

El punto fuerte del programa es la motivación del alumnado, en particular y de la comunidad educativa, en general.

Finalmente, en cuanto a las oportunidades que ofrece este tipo de enseñanza, destacan la apertura cultural, la mejora del proceso de aprendizaje del alumnado y el aumento de las oportunidades de incorporación al mercado laboral.

Entre las conclusiones más relevantes de estas entrevistas, destaca la necesidad de una plantilla más estable en los centros, para desarrollar de forma adecuada el programa. Consideran que existe una excelente coordinación entre los centros de educación primaria y secundaria, con reuniones informativas e intercambios de experiencias entre ellos.

Se valora como escaso el apoyo recibido desde la administración educativa correspondiente, ya que la enseñanza bilingüe es algo que va más allá de los centros educativos, puesto que implica a la sociedad y demanda más apoyo y recursos, además de unas directrices más claras para su implantación y el desarrollo de la integración curricular.

En relación con la enseñanza de la lengua extranjera como materia, los coordinadores bilingües creen que ha evolucionado, con unos objetivos más amplios y ambiciosos, con metodologías más innovadoras y enfoque comunicativo, se emplea la integración curricular, el papel de los auxiliares de conversación es fundamental, los recursos son principalmente de elaboración propia y se percibe un mayor uso de las TIC.

Para identificar y establecer el nivel de satisfacción de los miembros de la comunidad educativa (alumnos, docentes familias) que participan en este programa bilingüe, se ha tratado de conocer su valoración al respecto mediante una serie de cuestionarios de opinión.

Con respecto a la opinión del alumnado:

- El 70% del alumnado considera al programa bilingüe como una iniciativa muy positiva y un 26% como positiva.
- La principal ventaja del programa para ellos es el carácter lúdico del mismo y el uso didáctico de las canciones en la clase de lengua inglesa.
- Demandan ayudas para realizar viajes a países de habla inglesa, francesa o alemán (según la lengua de su programa bilingüe).
- Consideran necesario un uso mayor de las TIC.

Con respecto a la opinión del profesorado:

- Un 96% considera el programa como una iniciativa educativa positiva o muy positiva.
 - Consideran que ha habido un cambio positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, destacando la apertura cultural que le supone al alumnado, como una de las ventajas principales.
 - Entre las demandas principales, resaltan una mayor formación metodológica y lingüística, más recursos y la ampliación del programa a más alumnos.
-

Con respecto a la opinión de las familias:

- Un 98% de las familias valora el programa como positivo o muy positivo.
- La gran mayoría de las familias apunta como muy completo su conocimiento del programa, algo que choca frontalmente con la opinión al respecto de los docentes, que consideran escasa la información aportada acerca de las implicaciones del programa bilingüe.
- En su opinión, el conocimiento de la lengua extranjera es la principal aportación del programa y sus beneficios positivos futuros en la integración laboral.
- Demandan más profesores bien formados, mayor presencias de profesores nativos y más horas de docencia de la lengua extranjera.

A continuación, se incluyen algunas ideas relevantes extraídas sobre el Plan de Plurilingüismo de Andalucía:

- Para la enseñanza bilingüe se necesita una metodología más interactiva e innovadora. Exige un cambio metodológico.
 - La enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua debe desarrollar las competencias comunicativas del alumnado, al igual que sus competencias generales.
 - Los auxiliares de conversación son un recurso muy importante para la enseñanza bilingüe que se desarrolla en esta región. Conlleva cambios cuantitativos y cualitativos en el uso de la lengua extranjera.
 - El alumnado bilingüe obtiene mejores resultados en comparación con los no bilingües, ya que se realiza un mayor esfuerzo cognitivo en la enseñanza bilingüe.
 - Los docentes no consideran que exista una pérdida de desarrollo de la lengua materna del alumnado.
 - La apertura cultural que se desarrolla en el alumnado es un factor muy destacado por las familias, al igual que el mayor conocimiento de la lengua extranjera y los beneficios positivos en sus estudios futuros.
-

- La comunidad educativa se encuentra muy motivada hacia la enseñanza bilingüe, ya que ésta implica a toda la sociedad. Los niveles de satisfacción son altos.
- La enseñanza bilingüe supone una carga extra de trabajo para el docente, así como una necesidad de formación lingüística y metodológica.
- Los docentes demandan más recursos y más formación metodológica y lingüística, así como una mayor presencia de los auxiliares.

7.5. Síntesis de los estudios mencionados

Los 4 estudios aquí presentados abarcan por una parte, el análisis de 3 grandes programas bilingües nacionales: MEC-British Council (aplicación nacional), Centros Educativos Bilingües Andaluces y el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid; y, por otra parte, analizan los modelos bilingües que se están aplicando en los países europeos (estudio Eurydice). Por lo tanto, son una muestra que representa el tipo de estudios que se realizan sobre los programas de enseñanza bilingüe.

Tras la lectura de otros estudios realizados sobre este mismo tema, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- la mayoría de los estudios e investigaciones se centran en aspectos relacionados directamente con el alumnado: rendimiento y logros académicos, resultados en pruebas de evaluación externas, nivel de competencia lingüística en inglés, progreso en lengua materna, comparación con grupos control no bilingües, etc.
 - Otro foco de interés para los estudios son elementos puramente estadísticos: número de alumnos matriculados en estos programas, número de centros adscritos, número de profesores participantes y habilitados, número de auxiliares de conversación, nivel de implantación del programa en la región o zona de aplicación del mismo, inversión económica en el proyecto, dotación de recursos específicos, apoyo e implicación de la administración educativa correspondiente, entre otros.
-

-
- Muchos estudios analizan aspectos académicos como materias impartidas en la lengua extranjera, lenguas empleadas, objetivos del programa bilingüe, etapas educativas que abarca, formación del docente y requisitos, criterios de admisión al programa para el alumnado que lo desea, tipo de metodología empleada y tipo de evaluación aplicada al alumno, así como los criterios de evaluación aplicados.
 - En relación a la opinión de los miembros de la comunidad educativa hacia el programa bilingüe, la mayoría de los estudios se centran en conocer la opinión de profesores, alumnos y familias acerca del programa pero de una forma muy genérica y superficial.

Como se puede observar, existe mucha información acerca de la evolución muy positiva del alumnado bilingüe en cada uno de los modelos bilingües existentes en el mundo y del personal involucrado en el mismo, que presenta por línea general, una muy alta expectativa hacia el programa. En cambio, en cuanto a la opinión que se tiene acerca del programa, en los pocos estudios que lo tienen en cuenta, tan solo se pide una valoración general del mismo, es decir, si lo encuentran positivo o no, y en qué medida.

Por todo lo expuesto aquí y tal como se indica al principio de este bloque, existe un gran número de estudios que atienden a todos los aspectos mencionados, pero existe un gran vacío referente a la opinión, valoración y punto de vista del profesorado implicado en programas bilingües acerca del mismo y del resto de miembros de la comunidad educativa que participan de proyectos de enseñanza bilingüe.

El presente estudio busca aportar información en este vacío, es decir, conocer la valoración del docente de una forma más profunda a la normalmente recogida en la mayoría de estudios sobre proyectos bilingües, concretamente, la valoración acerca del Programa de colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid por parte de docentes participantes en dicho Programa.

Hasta aquí, se destaca el reducido número de estudios existentes, en general, hacia la valoración que hacen las personas (familias, profesionales, etc.) de los programas de enseñanza bilingüe. Por eso, la presente investigación se enmarca dentro de esta idea. Concretando hasta el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid, a continuación, se resumen un par de estudios

relacionados con esta idea, valoraciones del profesorado antes de iniciar el Programa y percepciones de los equipos directivos, que, añadidos al estudio Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2010), que trata las impresiones de las familias ante al Programa, insiste en la necesidad de intentar conocer la valoración del profesorado, tras un tiempo después de la implantación del Programa de Colegios Bilingües y es aquí, donde entra la presente investigación.

7.6. Otros estudios acerca del Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid

En esta sección, se exponen las conclusiones de dos pequeños estudios acerca de Programa de Colegios Bilingües. Uno de estos estudios, se centra en las expectativas de los docentes del Programa, antes de iniciar el proyecto de enseñanza bilingüe y el segundo estudio, analiza la percepción que tienen del Programa los equipos directivos de centros bilingües de la región.

Ambos estudios se encuentran directamente relacionados con la presente investigación, pues se centran más en las vivencias u opiniones del profesorado del Programa y no tanto en aspectos estadísticos del Programa o resultados académicos del alumno. Se puede decir que se encuentran dentro del mismo campo de investigación y, además, siendo tan escaso el número de estudios de este tipo y mucho más escaso, como es obvio, en el caso de estos estudios acerca del Programa de Colegios Bilingües desde la perspectiva del profesorado, las conclusiones de estas investigaciones son de gran relevancia.

Teniendo en cuenta esto, durante la siguiente exposición de las conclusiones de estos estudios, se intenta realizar una conexión entre estas conclusiones y otras ideas o características con algunos aspectos clave de la presenta investigación, que a su vez, desarrolla o genera el espacio para ubicar el presente estudio.

7.6.1. Expectativas del profesorado antes de iniciar el Programa

Durante el periodo previo al comienzo del Programa, curso 2003/2004, y por tanto, de organización y preparación para la implantación del Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid en centros de esta región, un grupo de investigación (Fernández, Pena, García & Halbach, 2005) se propone estudiar las expectativas de los docentes que van a llevar a cabo dicha implementación acerca de esta innovación educativa, es decir, conocer sus

percepciones, motivaciones y sentimientos hacia el Programa, justo antes de iniciarse.

La justificación para la realización de este estudio por parte del grupo de investigación está directamente relacionada con una de las razones para desarrollar la presente investigación, puesto que coinciden prácticamente en su totalidad. Tal y como recogen en su artículo Fernández et al (2005:162), la implantación de una innovación educativa de este tipo, es decir, un proyecto de enseñanza bilingüe: "... hay que ser conscientes de que...supone para el profesorado involucrado un gran número de exigencias y nuevos retos". Por eso, estos investigadores deciden realizar un análisis del punto de vista del profesorado del Programa acerca de la implantación del mismo, con el fin de conocer sus necesidades, dudas o inquietudes iniciales.

En este estudio participan docentes de cuatro colegios públicos de la región, de los 26 que van a desarrollar el Programa y se emplean como técnicas de recogida de información, cuestionarios y entrevistas semi-estructuradas a 11 docentes especialistas en lengua extranjera, principalmente, que se encontraban realizando el período de formación, denominado "habilitación lingüística".

Este estudio presenta tres áreas de interés sobre las que se aplican las técnicas de recogida de información y se extraen algunas conclusiones:

- Área de interés 1: conocer la visión de los profesores sobre la enseñanza bilingüe en general y sobre el Programa de Colegios Bilingües, en particular.
 - Los docentes consideran que el Programa responde a una necesidad existente de mejorar la calidad de la enseñanza pública y de mejorar la enseñanza de la lengua extranjera.
 - El objetivo final es dotar al alumnado del Programa con una formación adecuada a las demandas de la sociedad actual, mediante la adquisición de una competencia óptima en una lengua extranjera.
 - Los docentes presentan una visión favorable de la enseñanza bilingüe y del Programa de Colegios Bilingües.
 - Área de interés 2: conocer la evolución de su motivación a lo largo del proceso de formación que estaban realizando y las razones para la alta o baja motivación.
-

- El profesorado presenta una alta motivación inicial, ya que participan voluntariamente en el Programa de Colegios Bilingües, pero con una serie de dudas acerca de la manera de poner en marcha el Programa y acerca de la reacción de otros miembros de la comunidad educativa, como son la administración, las familias o el propio alumnado. Los aspectos que más preocupación generan entre los docentes son:
 - El desarrollo del Programa en el centro a nivel organizativo: tutoría de aula, la programación, algunas asignaturas, horas de coordinación para el Programa, intervención de la administración, continuación del Programa, entre otros.
 - Labor de los auxiliares de conversación.
 - Materiales curriculares.
 - Todas las preocupaciones existentes se deben al carácter innovador del proyecto. Muchas de ellas se resolverán con el propio desarrollo del Programa y lo harán los docentes por sí solos.
 - Área de interés 3: conocer la opinión de los docentes acerca de la formación recibida, si era suficiente, posibles mejoras, entre otros aspectos.
 - La mayoría de docentes se siente preparado para comenzar el proyecto y su valoración del sistema de formación es buena en general, pero existe una serie de críticas constructivas como son:
 - demanda de más información o ayuda en algunos aspectos: puesta en marcha del proyecto, mayor contacto con otros centros bilingües o una mayor formación en lengua inglesa.
 - Exige gran cantidad de tiempo y esfuerzo por parte de los docentes.
-

- Necesidad de formadores de profesorado de educación bilingüe, a nivel lingüístico y metodológico.
- En cualquier caso, la mayoría de docentes establece que, para juzgar la validez de la formación recibida, deben esperar a comenzar a trabajar para valorarlo.

Además de las conclusiones expuestas, los autores del estudio añaden que los docentes se encuentran ilusionados y motivados con su participación en el Programa, debido a la necesidad de mejorar la enseñanza de la lengua extranjera por parte de los especialistas.

El carácter innovador del Programa y las escasas referencias existentes tienen una doble cara. Por un lado, genera una altísima expectación y, por ende, motivación, pero por otro lado, dicha motivación pudiera verse afectada por esa gran desinformación.

Además de lo ya mencionado, a continuación, se recoge la información más relevante aportada por este estudio sobre las expectativas del profesorado que va a implantar el Programa de Colegios Bilingües:

- El aprendizaje de lenguas extranjeras es una prioridad en la enseñanza y por ello, en Europa se vienen desarrollando modelos de enseñanza bilingüe desde hace 30 años aproximadamente, aunque en España es un fenómeno más reciente.
- El dominio de una lengua extranjera es esencial en la sociedad actual y es lo que se persigue para el alumnado bilingüe, además de factores culturales.
- Este tipo de enseñanza supone un reto y una exigencia importante para los docentes implicados, aunque en líneas generales, presentan una alta motivación hacia el Programa.
- Los docentes consideran la enseñanza bilingüe como una mejora de la calidad de la enseñanza pública y del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.
- Los docentes necesitan actualizarse a nivel lingüístico y metodológico para desarrollar la enseñanza bilingüe, ya que conlleva un cambio metodológico; la lengua se convierte en un medio de comunicación, en una herramienta. Asimismo, demandan

más información sobre la puesta en marcha del proyecto y su posterior estructuración.

- El enfoque metodológico para desarrollar la enseñanza bilingüe se denomina AICLE/*CLIL* (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua/*Content and Language Integrated Learning*).

7.6.2. Percepción de los equipos directivos

Este otro estudio pretende analizar la visión que tienen los equipos directivos de centros educativos con el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid implantado, sobre el desarrollo del propio Programa, tras cinco cursos escolares desde el nacimiento del proyecto bilingüe en la región (Laorden & Peñafiel, 2010).

En este estudio, creen necesario y un buen momento para reflexionar y valorar la evolución del Programa, con el fin de identificar o conocer las ventajas y dificultades con las que se encuentran los equipos directivos de centros bilingües, así como las posibles deficiencias y sugerencias.

Al igual que ocurre con la investigación desarrollada en este documento acerca de la relevancia de la perspectiva de los docentes bilingües, los autores de este estudio acerca de las percepciones de los equipos directivos, consideran importante aportar dicha visión, así como analizar las necesidades y expectativas de dichos equipos, puesto que supone una aportación de datos y valoraciones sobre el Programa desde la esfera de sus protagonistas, ya que conocen de primera mano el proyecto. Además, es fundamental conocer las necesidades de los centros educativos y sus profesionales, para mejorar lo máximo posible el desarrollo de la enseñanza bilingüe. Esta razón va directamente relacionada con la investigación desarrollada en este documento, conocer la valoración que tienen del Programa sus docentes, para poder así comprender mejor el proyecto e intentar aportar las medidas necesarias para mejorarlo.

En esta línea, Pérez Márquez (en Laorden & Peñafiel, 2010), establece que tanto los profesores de inglés, los tutores y los auxiliares lingüísticos son piezas esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés.

Los autores de este estudio defienden que existe un escaso número de investigaciones acerca de las opiniones de los docentes en este campo, tal y como se expone en este documento y debido a esto, entre otras razones, realizan ese

trabajo con el fin de aportar conocimiento acerca de las percepciones de los equipos directivos acerca del Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid.

Se centran en aspectos como la formación recibida previa al Programa, recursos disponibles, organización de centro y sus expectativas de futuro. Con ello, persiguen obtener una imagen global de las percepciones de los directivos de centros bilingües, con el fin de proponer ideas que sean de utilidad para la aplicación del Programa.

Los autores de este estudio analizan las percepciones de 84 equipos directivos de centros públicos de la Comunidad de Madrid, mediante el envío de un cuestionario.

Los resultados de este estudio se presentan del siguiente modo: formación recibida por parte del equipo, recursos del centro, organización del centro, situación de los estudiantes con necesidades educativas especiales y valoración general.

Con respecto a la formación recibida del equipo directivo, se indica que la formación recibida es escasa y existe la sensación entre ellos, que es necesario una mayor formación en organización y funcionamiento del proyecto y no tanto en lengua inglesa.

Con respecto a los recursos del centro, los equipos directivos consideran necesario una mayor dotación de docentes para realizar labores de apoyo y disponer de más tiempo para coordinarse entre ellos. Además, se necesitarían espacios específicos para el Programa para aulas de desdoble, laboratorio, biblioteca, etc.

Con respecto a la organización del centro, los directivos indican que ha habido cambios organizativos con el fin de conseguir un mejor desarrollo del Programa. Existe una mayor coordinación, con mayor número de reuniones, nuevos horarios de profesores y nuevas programaciones de materias.

También afirman que existen casos de problemas en las relaciones interpersonales de los docentes, debido a la organización del Programa, que hace surgir conflictos entre ellos.

Con respecto a los alumnos con necesidades educativas especiales, los equipos directivos entrevistados, en una amplia mayoría, consideran que la implantación del Programa dificulta la intervención con este tipo de alumnado.

Para terminar, la mayoría de los equipos directivos considera que la implantación del Programa ha sido positiva para el centro, se ha mejorado el nivel de inglés del

alumnado, existe una mayor demanda de matrícula, así como un mayor prestigio del centro.

Sus expectativas son que el Programa se desarrolle con normalidad, mejorando progresivamente en conjunto y ampliando su cobertura de centros y de etapa educativas.

En definitiva, las conclusiones obtenidas por este estudio son que los equipos directivos de centros bilingües consideran que el Programa ha mejorado su centro, la calidad de sus docentes, el nivel de inglés del alumnado y el prestigio del centro e implicación de las familias. Por otra parte, demandan o consideran necesario una mayor formación de los docentes, más recursos y más posibilidades para intercambiar experiencias con otros centros bilingües

Antes de terminar este apartado, se considera necesario indicar que debido al gran interés/controversia suscitado con la implantación del Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid y sus resultados, emergen diversos estudios (como éstos), al igual que opiniones, críticas, breves análisis, foros de debates sobre este tema, entre otros.

A modo de resumen, se recogen las principales ideas aportadas por este estudio sobre la valoración del Programa, por parte de equipos directivos de centros bilingües de la Comunidad de Madrid:

- Los equipos directivos se muestran a favor del proyecto en su mayoría ya que, desde su punto de vista, el Programa supone una mejora para el centro y para el alumnado de igual forma.
 - Valoran el gran paso que supone evolucionar hasta la enseñanza en inglés desde la enseñanza del inglés, así como el esfuerzo e ilusión de docentes, alumnos y familias. Demandan una mayor formación para sus docentes.
 - Los equipos directivos consideran muy importante su implicación con el Programa para el buen futuro del mismo.
 - Reconocen que la enseñanza bilingüe necesita una mayor dotación de profesorado y de recursos materiales y espaciales, y de igual forma, una mayor coordinación entre los docentes. El papel del auxiliar lingüístico es fundamental y demandan una mayor presencia de esta figura en los centros bilingües. Consideran los
-

intercambios con otros centros como una propuesta muy positiva y beneficiosa.

- Los equipos directivos afirman que los alumnos ACNEES presentan más dificultades para seguir este tipo de enseñanza y es complicado atender sus necesidades correctamente.

7.7. Proceso de identificación de vacíos existentes en estudios para la elaboración de las preguntas de investigación del estudio

Se parte de una convicción personal, apoyada por muchos compañeros, que es la siguiente. Se considera que el profesorado es uno de los actores protagonistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y como tal, su opinión acerca de dicho proceso y todo lo que le rodea, es de especial importancia y debiera ser tenida en cuenta, en cualquier acto de debate y discusión educativa y no digamos en un proceso de cambio, mejora o reforma educativa. Además, para poder comprender la realidad educativa es fundamental conocer lo que sucede dentro de la escuela (Salgueiro, 1998:25), y los docentes son una excelente fuente de este tipo de información que debe ser siempre consultada. Lamentablemente, esto no sucede así en la mayoría de los casos. Por eso, la mayoría de los proyectos de innovación educativa se diseñan y se implantan sin conocer la valoración de las personas encargadas de llevarlos a cabo, los docentes y por supuesto, sin contar con su aprobación.

En relación a este punto, tal y como se ha mencionado anteriormente en este trabajo de investigación, es necesario contar con el apoyo del profesorado, movilizarles y que se encuentren motivados para que una reforma educativa alcance el éxito; o como asegura Pérez Gomar (1999), ninguna innovación es real si los docentes no la incorporan a su aula. En resumen, si los docentes no apoyan la innovación, ni la asumen como propia, se compromete el éxito de la misma y además, los docentes juegan un papel determinante en el desarrollo de una innovación educativa, por lo que es fundamental conocer sus necesidades, para colaborar con un sistema de formación adecuado a sus necesidades reales, Fernández et al (2005).

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta este momento y especialmente, lo resumido en la sección 7.5, aparece una serie de preguntas que buscan cubrir lagunas de información en esos puntos:

- si se considera al Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid una innovación educativa, ¿la implementación del mismo conlleva modificaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros que lo desarrollan?
- Este Programa aporta una novedad metodológica, como es el denominado CLIL, por lo tanto, ¿la puesta en práctica de este nuevo enfoque metodológico supone nuevas prácticas profesionales de los docentes? Tanto esta cuestión como la anterior se encuentran directamente relacionadas, porque al aplicar esta innovación educativa consistente en un modelo de enseñanza bilingüe, según la bibliografía relacionada y los estudios realizados entorno a proyectos bilingües, indican que éstos exigen una nueva metodología para desarrollar este tipo de docencia (como se ha venido explicando) y más aún, la propia normativa del Programa de Colegios Bilingües establece que se debe aplicar la metodología CLIL en este Programa. Por lo tanto, el punto de partida es éste, intentar un acercamiento al punto de vista del profesorado participante para conocer su valoración al respecto, es decir, si consideran que se ha producido un cambio en el modelo de enseñanza-aprendizaje y en sus prácticas profesionales, con la implantación de este modelo bilingüe.
- Si el Programa es una novedad en sí mismo en la región y además introduce una nueva metodología en la enseñanza de la lengua extranjera, ¿pueden los docentes identificar algunas características relevantes del mismo desde su punto de vista como profesional del Programa?

Estas tres cuestiones fueron las planteadas inicialmente pero posteriormente, tras el análisis de toda la documentación encontrada, se plantean otras dudas a las previamente consideradas.

- Ante el nuevo entorno educativo que se presenta, con nuevo Programa, nuevo tipo de enseñanza, nueva metodología, ¿están los docentes adecuada y suficientemente formados tanto a nivel lingüístico como metodológicos para llevar a cabo el desarrollo del Programa en óptimas condiciones?
 - Tal y como indica la Orden 796/2004, 5 de marzo, de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, cada uno de los centros participantes en el Programa recibe una dotación específica de recursos.
-

¿Consideran los docentes dicha dotación suficiente y necesaria para el adecuado desarrollo de la enseñanza bilingüe en sus centros?

- Al tratarse de una innovación de reciente implantación, es necesario, como en muchas otras, ir recogiendo información acerca del desarrollo de la misma, con el fin de mejorar el Programa en general e ir solucionando los posibles problemas o inconvenientes que vayan surgiendo. Además, los docentes son una excelente fuente de información directa y fiable, por lo que, desde la esfera del docente, ¿cuáles son los puntos fuerte del Programa? ¿y sus debilidades? ¿qué propuestas de mejora o sugerencias pueden aportar? ¿cuál es su valoración general del Programa como actores protagonistas del mismo?
- Con un enfoque tan novedoso, con tan poca experiencia en el mismo y la lógica necesidad de consultar dudas con compañeros, compartir información, trabajos, experiencias, etc. ¿existen los canales de comunicación suficientes entre docentes tanto del mismo centro como obviamente, a nivel inter-centros?
- Con referencias o en base a la propia experiencia personal de observación tanto como docente, como de asistente a cursos, charlas, seminarios relacionados con la enseñanza bilingüe en la Comunidad de Madrid, en numerosas ocasiones se aludía a la importancia de la colaboración total entre los diferentes miembros de la comunidad escolar para el correcto desarrollo del Programa, por lo que ¿consideran los docentes que están respaldados por las familias y la administración educativa, de forma suficiente?

El proceso seguido para elaborar estas cuestiones ha sido, en primer lugar la labor como docente del Programa del propio investigador, que ha permitido observar y participar en el Programa desde dentro, así como numerosas charlas y reuniones con docentes del mismo, que facilitaban su punto de vista, opiniones, propuestas, quejas, etc. Esto hizo valorar la necesidad de conocer más a fondo la enseñanza bilingüe en general, y el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid en particular. A continuación, se realiza una revisión de una gran cantidad de documentación relativa al bilingüismo y a la enseñanza bilingüe y se extrae la conclusión de que la enseñanza bilingüe actual exige una nueva metodología para responder a las nuevas características de este tipo de docencia, denominada CLIL,

con lo cual, se ve conveniente conocer la valoración del docente implicado en el Programa en este punto.

Además, tras la lectura de algunos documentos específicos de la enseñanza bilingüe, como en el caso de Barrios & García (2002), se afirma que la cualificación del profesorado participante, en estos proyectos de enseñanza bilingüe, es un problema por considerarla insuficiente o inapropiada, por lo que se decide intentar una aproximación a la opinión de los docentes entrevistados acerca de esta idea.

Posteriormente, se han revisado estudios acerca de programas bilingües a nivel nacional e internacional, por ejemplo Eurydice (2006) y Centro de Estudios Andaluces (2009) y se han detectado e identificado algunos puntos clave, que aparecen en la mayoría de las investigaciones de esta área, como son la formación específica docente, la dotación de recursos y el apoyo recibido desde las familias, sociedad y administración educativa, entre otras. En la mayoría de los estudios analizados, por no decir en la totalidad de los mismos, el análisis que se hace de estos factores es a nivel cuantitativo, es decir, evalúan el número de profesores habilitados con cursos de formación, número de cursos existentes, nivel y grado de dotación de los centros, pero no preguntan a los docentes por la idoneidad o la opinión de los profesores sobre estos elementos: si es suficiente y adecuada la dotación y la estructura de formación específica, etc. Entonces, es aquí, donde este estudio busca aportar información y por eso, se han elaborado estas preguntas de investigación. En resumen, se han detectado las áreas de mayor relevancia en relación con la enseñanza bilingüe que se han tratado en otros estudios pero a nivel cuantitativo (formación, recursos, apoyo recibido, principalmente) y se ha buscado información al respecto. Al no existir estudios que valoren estos aspectos desde el punto de vista del docente en la esfera de lo cualitativo, se considera necesario elaborar preguntas de investigación que busquen dar luz, si es posible, a estas incógnitas.

Con la presente investigación, se intenta aportar luz sobre estas cuestiones, en la medida de lo posible. Para ello, se explica en profundidad en el siguiente bloque, se emplea una metodología de investigación cualitativa, y se hace uso de análisis documental, entrevistas semi-estructuradas y grupos de discusión.

Para finalizar, y siguiendo la idea inicial de la investigación, cabe indicar que, como se ha reflejado con anterioridad, una de las principales razones para realizar

esta investigación, es el escaso número de estudios acerca de la visión o perspectiva de los docentes sobre la enseñanza bilingüe en general y el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid, en particular. Además, al escaso número de estudios se suma el dato de que la mayoría, o al menos un gran número de dichas investigaciones, emplean métodos cuantitativos (como muestra la pequeña representación de estudios reflejada antes), ampliando así más la necesidad de escuchar a los docentes de una forma más cercana. En la presente investigación, se pretende realizar una aproximación a la valoración de los docentes sobre el Programa y para ello, se basa en el paradigma cualitativo y más concretamente, en la etnografía, para poder aportar conocimiento desde una perspectiva aún menos usada. Con esto, no se persigue valorar más o menos un enfoque que otro, sino que se considera necesario realizar esta investigación con este tipo de metodología, para intentar obtener nueva información y colaborar en el proceso de conocimiento del Programa, desde la perspectiva o a través de los ojos de sus docentes.

En resumen, se ha identificado que existe un gran número de estudios sobre aspectos cuantitativos de proyectos de enseñanza bilingüe, como resultados académicos del alumnado, asignaturas impartidas en lengua extranjera, número de docentes bilingües, número de alumnos y centros bilingües y muchos otros datos más estadísticos. En mucha menor medida, se han elaborado estudios sobre las opiniones y valoraciones de las personas que participan en esos proyectos (docentes, familias, alumnos, etc.) y en la mayoría de ellos, se emplea metodología cuantitativa, es decir, no pueden expresar ampliamente su opinión, sino que deben responder a cuestionarios con respuestas pre-fijadas, por ejemplo. En el caso que ocupa esta investigación, el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid, se han realizado ya estudios muy completos acerca de esos aspectos estadísticos mencionados y muy pocos acerca de las valoraciones de personas implicadas. Concretamente, se han estudiado las percepciones de equipos directivos y de familias, faltando claramente trabajar para conocer la valoración del profesorado participante. Este estudio busca aportar información sobre la valoración de los docentes entrevistados acerca del Programa y conocer así mejor el propio Programa.

PARTE II
DESARROLLO DEL ESTUDIO

PARTE II. DESARROLLO DEL ESTUDIO EMPÍRICO

En esta parte del trabajo de investigación, se caracteriza el estudio empírico realizado a los profesores participantes en el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid. Se presenta el diseño metodológico y los resultados obtenidos, destacando las preguntas de investigación, los objetivos que guían y orientan el estudio y el procedimiento adoptado para abordarlos.

Se trata de una combinación de aspectos teóricos y prácticos, con el fin de definir y justificar la metodología de investigación empleada y describir el proceso seguido, así como los resultados obtenidos, respectivamente.

Se hace con la convicción personal (y apoyada por muchos otros, por ejemplo Salgueiro, 1998) de que conocer lo que ocurre en el interior de la escuela es fundamental para mejorar el conocimiento de la realidad escolar, en este caso, para ampliar el conocimiento del Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid, una forma muy apropiada es intentar aproximarnos a lo que sucede dentro de los centros bilingües de esta región.

Para realizar un análisis correcto y crítico de los centros educativos, se debe partir de las experiencias, ideas, intereses, interpretaciones y preocupaciones de los actores principales que lo constituyen (Ball, 1994).

Además, es fundamental conocer el punto de vista y la perspectiva de los docentes sobre las implicaciones de la puesta en marcha de una innovación educativa como es la enseñanza bilingüe en general y el Programa de Colegios Bilingües en particular (Fernández, Pena, García & Halbach, 2005).

Tras valorar otras opciones, se decide por intentar realizar una aproximación a las impresiones de docentes implicados en dicho proyecto de enseñanza bilingüe empleando para ello, los relatos de los participantes del Programa (docentes, familias y auxiliares de conversación) y su posterior análisis y reflexión. En esta parte del trabajo de investigación, se detalla el proceso de descubrimiento de este camino, es decir, de la búsqueda de información novedosa y relevante sobre la visión de los docentes habilitados acerca del Programa. Al mismo tiempo, se considera a los docentes como profesionales de la educación, que construyen su identidad según esta premisa y que son, a su vez, responsables de la puesta en marcha y ejecución de esta innovación educativa, denominada Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid. Por su parte, las familias

construyen su identidad en relación con su forma de concebir el medio escolar y mantienen una vinculación directa con los centros educativos a través de su experiencia escolar.

El estudio de las percepciones de los individuos de una organización implica el estudio de la propia organización; en este caso, el estudio de las percepciones de los participantes del Programa de Colegios Bilingües (familias, auxiliares y principalmente, docentes), conlleva el estudio del propio Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid como organización. Esto se basa en la idea de Ball (1994), que defiende que una organización se compone de las diferentes percepciones que tienen los individuos que la forman hacia ella y entre ellos mismos. En la presente investigación, el análisis se basa en la propia experiencia de los docentes, auxiliares y familias entrevistados cuando participan del funcionamiento del Programa a diario e intentar, desde ahí, articular sus perspectivas con el fin de describir el propio Programa.

Como se ha dicho en la Parte I del proyecto, no existen estudios sobre los centros educativos teniendo en cuenta las opiniones, ideas y experiencias de los participantes, generalmente se basan en observadores externos (Ball, 1994). Este autor recomienda investigar en la esfera de “lo que no se sabe” sobre los colegios, especialmente las micropolíticas de los centros educativos. La presente investigación pretende enmarcarse dentro de este ámbito, las perspectivas de los docentes sobre el Programa de Colegios Bilingües.

El objetivo es facilitar el seguimiento metodológico del estudio y para conseguirlo, se divide esta sección en dos capítulos.

En el primer capítulo de esta parte del estudio, el número 8 del trabajo de investigación, se expone el diseño del proceso de investigación, concretando las preguntas que orientan el estudio así como los objetivos de la investigación. Además, se explica la elección de la metodología empleada, así como el proceso completo del desarrollo de la investigación, es decir, se detallan las técnicas de recogida de información junto con sus características definitorias y el camino o proceso que lleva a su elección en primer lugar y en posterior instancia, su aplicación. En síntesis, se trata y se explica de forma teórica, las técnicas de recogida de información empleadas y además, la justificación o razones de conveniencia de la elección de dichas técnicas para el presente estudio.

En el segundo capítulo, el número 9, se expone cómo ha sido el proceso de recogida de información y las evidencias obtenidas. Después, se detalla el proceso de análisis de las mismas, con su posterior discusión y la formulación de las oportunas consideraciones al respecto.

En la Parte III de este trabajo de investigación, se exponen las conclusiones obtenidas tras el análisis, interpretación y discusión de los datos obtenidos en las técnicas de recogida de información aplicadas.

Capítulo 8

8. Diseño de la investigación y desarrollo de la etapa exploratoria

Tal y como se ha señalado en los capítulos 6 y 7 de la Parte I, el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid es un proyecto de innovación educativa desarrollado en esta región que, como se ha visto en la Parte I, se parece en algunos aspectos a otros programas de este tipo que se están realizando en España y en otras partes del mundo y es único y especial en muchos otros. Lo interesante de intentar un acercamiento a este Programa desde la perspectiva de sus docentes es, tal y como defiende Stake (1995), conocer sus aspectos comunes y similares a otros proyectos, así como a sus aspectos más únicos y especiales. Se persigue conocer y comprender sus historias, con las lógicas reservas hacia sus declaraciones (que forman parte de una percepción personal), pero con un gran interés en lograr una aproximación a sus vivencias (por la vivencia propia del investigador como protagonista y sufridor de las vicisitudes de este Programa, por las implicaciones para los niños con los que trabajó, por lo compartido con compañeros y comunidad educativa en esa andadura).

Tras la implantación del Programa de Colegios Bilingües en el curso 2004/2005 en centros educativos de la región, nace la necesidad de conseguir un acercamiento a la valoración que realizan los docentes que desarrollan dicha implantación hacia el Programa y sus elementos de mayor relevancia. Como afirma Stake (1995) acerca de un estudio que realizó sobre una Reforma Educativa en Chicago, con el presente estudio, no se pretende representar a todos los docentes de la región que participan en este proyecto, pero se espera encontrar ideas o información común, que sea de aplicación a todo el profesorado que desarrolla día a día este tipo de enseñanza bilingüe en centros educativos de la Comunidad de Madrid.

8.1. Preguntas de Investigación

Toda investigación depende o nace con una pregunta o un grupo de ellas, aunque durante el proceso, se puede ir ajustando la investigación en función de la información o hallazgos encontrados (Delgado & Gutiérrez, 1999). En este caso, sucede exactamente lo mismo, la investigación se organiza y se orienta en relación con la resolución, en la medida de lo posible, de las preguntas de investigación previamente establecidas y a continuación detalladas. Por lo tanto, como se

explica más adelante, el diseño de la investigación se ve influenciado y determinado por el marco que generan dichas preguntas de investigación. La formulación de dichas preguntas es una de las tareas más complicadas que debe abordar el investigador (Stake, 1995) y para conseguir un adecuado diseño, se debe basar en un conocimiento previo del tema objeto de estudio y permitir, posteriormente, su reformulación si no se genera la suficiente información.

Las preguntas de investigación deben guiar todo lo que el investigador realiza en el campo, desde obtener acceso al fenómeno hasta el proceso de triangulación.

Las preguntas no buscan tanto una explicación del fenómeno (el Programa de Colegios Bilingües) sino la comprensión del mismo, mediante la descripción de diferentes aspectos (Stake, 1995).

Por lo tanto, no se formulan hipótesis previas para posteriormente intentar su comprobación a través de la información recopilada, es decir, no se parte de unas ideas iniciales pre-establecidas que se pretenden confirmar, sino que se busca generar conocimiento a partir de los datos recogidos y su adecuado análisis. Además, esto aporta coherencia a la elección del enfoque etnográfico como método de investigación a aplicar.

Se parte de una pregunta de investigación (o varias, como en este caso), lo que supone una necesidad de conseguir comprensión acerca de la misma y se estudia un caso o el fenómeno en unas determinadas circunstancias con el fin de obtener luz sobre esa cuestión (Stake, 1995).

Como se indica en los apartados 7.5 y 7.6 de la Parte I de este trabajo de investigación, debido a la existencia de un enorme corpus de datos acerca de los programas bilingües existentes tanto a nivel nacional como internacional, en aspectos tales como los resultados académicos del alumnado participante, nivel y grado de aplicación de dichos programas y otros elementos puramente descriptivos (número de alumnos matriculados y profesores implicados y el correspondiente porcentaje, asignaturas que se imparten en la lengua extranjera, número de centros que desarrollan este tipo de enseñanza, criterios de acceso al programa bilingüe o requisitos de formación y estructura de formación continua del profesorado, entre otros), se observa la escasez de trabajos de investigación y estudios relacionados con la visión y valoración que tienen del programa bilingüe uno de los “grupos protagonistas” del mismo, los docentes, tal y como reflejan Fernández et al (2005) en su artículo. Al tratarse de una innovación, sería muy

deseable que en las evaluaciones de los programas y, en general, en los estudios para la comprensión de los mismos, se contase con estos importantes agentes, sus profesores. Quizá este tipo de aproximaciones aportara necesidades reales no contempladas en este tipo de proyectos.

En este estudio, las preguntas de investigación tienen un origen variado, una mezcla de los intereses personales como investigador, como docente de lenguas extranjeras en general y docente implicado en el desarrollo del modelo bilingüe en particular y la información acumulada tras lecturas de textos relacionados y el propio desarrollo de la práctica profesional.

Con el fin de dar respuesta a las preguntas de investigación que se exponen a continuación, se pretende describir y analizar la información facilitada por los docentes implicados en este tipo de enseñanza bilingüe principalmente, además de otros importantes miembros del Programa, como son las familias y los auxiliares lingüísticos que colaboran en dicho proceso.

En este estudio se pretende “escuchar” al profesorado directamente implicado en el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid, con el propósito de colaborar o aportar información sobre la realidad que viven estos docentes a diario, para poder desarrollar este tipo de enseñanza bilingüe en sus centros.

En este estudio, se pretende un acercamiento a la realidad que viven los docentes dentro del Programa de Colegios Bilingües, mediante la descripción y el análisis de lo que ellos perciben de dicha realidad, puesto que pertenece a una totalidad que describe al objeto desde la singularidad y significado de cada docente (Kosik en Salgueiro, 1998).

Como docente participante en el Programa de Colegios Bilingües, este trabajo diario, permitió obtener una vivencia personal del Programa, que puede llegar a tener rasgos, en cierta manera, de un proceso de observación participante en un centro, lo que ha permitido conocer o identificar el hecho de que existen ciertos aspectos relativos a la aplicación de este tipo de enseñanza bilingüe que promueve el Programa estudiado, alrededor de los cuales emergen diversidad de opiniones de los docentes y por ende, cierta dificultad para su organización en algunos casos y para su puesta en práctica, en otros. En una fase posterior, este proceso de observación especial, junto con la revisión documental facilitó el desarrollo de las preguntas de investigación.

A lo largo del proceso de investigación y de forma consistente con el enfoque etnográfico elegido, se han ido revisando, replanteando y reformulando las preguntas de investigación en un proceso cíclico, de recurrencia, en el cual se examinan constantemente los fundamentos teóricos, los interrogantes y las respuestas y se modifican si es necesario. En resumen, se plantea una serie de cuestiones iniciales que pueden ser modificadas, eliminadas o remplazadas en medio del estudio, si dichas preguntas no están funcionando y por ende, no se está consiguiendo el objetivo principal de comprender mejor el tema objeto de estudio (Stake, 1995).

Partiendo de la idea general de esta investigación, con la identificación de ciertas lagunas existentes en estudios de proyectos bilingües, en general y del Programa de Colegios Bilingües, en particular y a partir de las dudas emergidas tras la labor de fundamentación, tal y como se establecen al final de la Parte I del trabajo de investigación, y de la experiencia personal como docente participante en dicho programa durante los cursos 2008/2009, 2009/2010 y 2010/2011; se establecen inicialmente 3 cuestiones de investigación, que buscan aportar luz sobre áreas no muy trabajadas en otros estudios.

Estas tres cuestiones se pueden considerar el punto de partida de la presente investigación, y dichas cuestiones son:

- ¿Cuáles son las características principales del programa bilingüe en la Comunidad de Madrid desde el punto de vista de los docentes?
- ¿Ha supuesto el programa bilingüe cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje para el profesorado y desde su punto de vista?
- ¿Existen nuevas prácticas educativas debido a la implantación del programa bilingüe?

Éstas fueron las tres cuestiones iniciales; pero tras un largo periodo de documentación referente a programas bilingües en otras regiones, a estudios realizados sobre esos programas bilingües y la revisión de manuales de metodología didáctica, así como a una reflexión sobre la experiencia vital del investigador en el Programa, estas cuestiones fueron consideradas insuficientes y, al tratarse de un proceso dinámico, se añadieron más, con el propósito de ajustar más el estudio a las características del Programa y obtener la mayor cantidad de información relevante posible y, para ello, es necesario concretar más las

preguntas en las áreas de mayor relevancia o influencia para los docentes y para su práctica profesional y así ,enriquecer el estudio.

Se establecen estas preguntas de investigación como punto de partida, con el propósito de dar luz a algunas de ellas, si es posible, tras la aplicación de las técnicas de recogida de información que se proponen más adelante.

A continuación, se trata con un poco más de detalle esas 3 cuestiones iniciales, así como el resto de preguntas de investigación que guían el estudio.

Pregunta de Investigación 1.

- ¿Cuáles son las características principales del programa bilingüe en la Comunidad de Madrid desde el punto de vista de los docentes?

Al tratarse de un nuevo Programa, con una nueva metodología y nuevos elementos, como el auxiliar lingüístico, mayor carga lectiva en lengua inglesa y otros, es probable que los docentes que trabajan a diario en este tipo de enseñanza bilingüe, sean capaces de identificar o al menos, resaltar algunas características relevantes del Programa, desde su punto de vista como profesionales en esta área.

Pregunta de Investigación 2.

- ¿Ha supuesto el programa bilingüe cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje para el profesorado y desde su punto de vista?

Las dos primeras preguntas de investigación, tal y como se indica en el apartado 7.7. de la Parte I del trabajo de investigación, están estrechamente relacionadas y es necesario el intento de resolución, ya que la mayoría de los estudios defienden que la enseñanza bilingüe conlleva un cambio metodológico en los centros y por lo tanto, es importante intentar conocer la valoración del profesorado implicado al respecto.

Más concretamente, esta pregunta se justifica por la implantación de la innovación educativa denominada Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid, que puede conllevar una modificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las prácticas educativas de los docentes, debido a las características propias de la enseñanza bilingüe que presenta el Programa: algunas áreas no lingüísticas se imparten a través de la lengua extranjera empleando la denominada metodología CLIL, la figura de los auxiliares de conversación, mayor input o exposición a la lengua extranjera, entre otras.

Se puede indicar que esta pregunta es el origen para el resto de cuestiones, es decir, a partir de ella nacen las demás, que se centran en aspectos más concretos.

El éxito de una innovación educativa, como es este caso, reside en su aceptación por parte de los responsables de su implementación (docentes) y; además, todo proceso de cambio educativo requiere una adaptación metodológica por parte del profesorado.

Las dinámicas de cambio tienen consecuencias en la comunidad, en la que se pone en marcha este Programa. Los padres y madres de los estudiantes, además de aceptar una forma de desarrollo del currículo completamente distinta a la que venían viviendo con otros hijos, les acompañan en las tareas de refuerzo y apoyan un currículo, que con el paso de los cursos es más exigente. Si no dominan la lengua, el acompañamiento, apoyo y refuerzo en casa es una tarea casi imposible. Si los tutores no trabajan con las familias, la dificultad aumenta. Los niños asisten perplejos al año de inducción y a los cambios de tutor y ciclo, así como a la presencia en el aula de 5 o 6 profesores en un tiempo que debería ser globalizado, orientado a destrezas básicas, más que a contenidos y que debería comenzar con un acompañamiento más próximo. Los índices de reprobación aumentan, hay varios niños repetidores en un curso. No se sabe qué influencia tienen estas situaciones en el tipo de interacciones con sus profesores, ni el malestar que se genera en la comunidad. Tampoco cómo se sienten los docentes cuando las familias y los niños tienen más problemas que los que venían teniendo los maestros de primaria.

Esta razón es de igual aplicación para la siguiente cuestión.

Aunque ya se ha indicado que no se trabaja con hipótesis en esta investigación, se parte de una idea, que es el hecho de que se considera que existe un nuevo entorno de enseñanza-aprendizaje, con unas nuevas y diferentes características y por tanto, puede conllevar un cambio en las prácticas educativas docentes, debido a la implantación de la innovación educativa que es el Programa de Colegios Bilingües.

Además, al igual que el Proyecto Convenio MEC- British Council se consideraba una iniciativa que debía cambiar la metodología de enseñanza de idiomas (Johnstone, 2010), lo mismo se puede pensar del Programa de Colegios Bilingües. Muchas de las consideraciones planteadas por ese estudio (Johnstone, 2010),

sobre el Convenio MEC-British Council, pueden ser de aplicación al Programa objeto de estudio.

Pregunta de Investigación 3.

- ¿Existen nuevas prácticas educativas debido a la implantación del programa bilingüe?

Además de la justificación comentada para la cuestión anterior, en este caso se puede añadir que, puede ser lógico preguntarse si existen prácticas educativas diferentes para adaptarse a los posibles cambios producidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tras la implantación del Programa.

Las 10 cuestiones que se añaden a estas tres iniciales ya comentadas son:

Pregunta de Investigación 4.

- ¿Cuál es la valoración general del profesorado participante acerca del Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid?

Dando continuidad a la idea de la cuestión anterior, siguiendo una secuencia lógica, se considera oportuno preguntar la opinión profesional de los docentes acerca del nuevo entorno de enseñanza originado tras la implantación del Programa, con los posibles cambios o modificaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las prácticas educativas del profesorado.

Pregunta de Investigación 5.

- ¿Cuál es la opinión del profesorado acerca del papel del auxiliar lingüístico, su formación e implicación en el Programa?

En un plano más concreto, se pretende conocer la valoración del docente acerca del rol desempeñado por el auxiliar lingüístico y su formación previa en didáctica, ya que se trata de una pieza clave en el proceso de acercamiento de la cultura y costumbres de la lengua inglesa al aula, así como en funciones de desarrollo de la lengua, pues suponen un claro aumento del input de idioma y cultura en el alumnado, con potencial gran ayuda para los docentes.

Pregunta de Investigación 6.

- ¿Cuáles son los efectos de la enseñanza bilingüe para el alumnado participante desde el punto de vista docente?

Existen numerosos estudios que establecen los positivos beneficios (por ejemplo: buenos resultados académicos), de la enseñanza bilingüe en los alumnos participantes de la misma y concretamente, el estudio llevado a cabo por el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2010), como ya se ha tratado previamente, lo confirma para este caso. Aunque se trata de una evidencia, se pretende conocer cuál es la valoración de los docentes entrevistados en este punto, desde su perspectiva de trabajo diario en el Programa.

Se busca conocer la opinión del profesorado al respecto y ampliar, si es posible, con otro tipo de beneficios que no aparezcan en los estudios revisados y reflejados en la Parte I de este trabajo de investigación, si los hubiere.

Pregunta de Investigación 7.

- ¿Cuáles son los puntos fuertes del Programa?

Es de interés conocer los aspectos más potentes del Programa para los docentes, con el fin de identificar posibles puntos que pueden ser de aplicación en otros contextos educativos.

Pregunta de Investigación 8.

- ¿Qué propuestas de mejora aportan los docentes?

Como en cualquier otro programa o evento, es fundamental conocer las posibles deficiencias del mismo, desde el punto de vista del implicado, con el fin de poder mejorarlas a partir de la información y las sugerencias recibidas, o al menos, valorar la revisión de esos aspectos deficientes.

Pregunta de Investigación 9.

- ¿Existe una identidad profesional propia de los maestros habilitados bilingües?

El maestro habilitado bilingüe es una nueva figura que ha emergido con la implantación del Programa y es importante valorar si desde el punto de vista del profesorado, existe una serie de características comunes que les pueda llevar a desarrollar una identidad profesional propia. En su caso, qué repercusiones tiene

esta circunstancia en el trabajo coordinado con otros docentes en el curso, el ciclo y el centro.

Explicado de otra forma, se busca identificar si existe un sentimiento por parte de los docentes habilitados del Programa de Colegios Bilingües que les haga sentirse especiales dentro de sus centros. Además, ahondando en esta línea, se intenta conocer si se encuentran integrados en la dinámica de los centros, si se sienten parte de los equipos, como el resto de docentes o no.

Zeichner (en Galadí, 2010), propone que paralelo al desarrollo de una visión o sentimiento de identidad profesional colectivo, mediante la socialización, también se desarrolla un proceso de individualización personal. Por eso, el concepto de identidad es clave a la hora de comprender la figura del docente habilitado, ya que es consecuencia de sus vivencias y puede definir sus principales características (Hernández et al, 2011).

En esa misma línea, Fanghanel (2011) afirma que para conocer la identidad de un profesor universitario, hay que tener en cuenta los siguientes aspectos:

- los roles que desarrollan los docentes y la forma en la que lo hacen.
- Las emociones, creencias, sentimientos e historias que les rodean.
- Sus propias historias de vida, es decir, biografías personales y profesionales, así como su relación con la materia que imparten.
- Su actitud ante las prácticas educativas que desarrollan.
- El valor que otorgan al proceso de enseñanza-aprendizaje, a la educación en general y al alumnado.

Es por esto que, a través del presente estudio, se pretende una aproximación a diferentes factores que afectan al profesorado, como por ejemplo sus creencias, recursos o formación entre otros, y con ello, tal y como expone Fanghanel (2011), intentar conocer su identidad profesional como docentes bilingües, si la hubiese o lo consideran así.

Pregunta de Investigación 10.

- ¿Es suficiente, adecuada y adaptada a las necesidades del docente la formación metodológica y lingüística en enseñanza bilingüe, según criterio del profesorado?

Si se presupone la existencia de modificaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las prácticas educativas y se exige una nueva metodología

didáctica (CLIL), es necesario acercarse a la valoración de los docentes acerca de la formación recibida en esta materia, es decir, en enseñanza bilingüe; con el fin de poder tener más información a la hora de desarrollar futuras actividades formativas.

Pregunta de Investigación 11.

- ¿Disponen de suficientes posibilidades a la hora de intercambiar experiencias y conocimiento con compañeros de otros centros?

Como ya se ha tratado, la experiencia es fuente de conocimiento práctico, así como el trabajo con otros compañeros de profesión, por lo que es vital conocer si existen suficientes oportunidades para intercambiar información y experiencias, desarrollar trabajo colaborativo y compartir técnicas, estrategias, trabajos, etc.

Además, al tratarse de un proceso de innovación educativa, parece lógico pensar que debe existir algún tipo de vía para mantener contacto directo entre profesionales docentes, con el fin de intercambiar dificultades y posibles soluciones, valorar los avances realizados y en definitiva, comentar cualquier tipo de elemento que se considere de interés para el mejor desarrollo del Programa. Al tratarse de una innovación que busca la mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es recomendable valorar periódicamente su implantación para ir conociendo sus resultados y descubrir así, aspectos que retroalimentan y mejoran la propia innovación (Schmelkes, 2001). Además, otra razón para considerar la necesidad de algún tipo de plataforma que promueva el contacto entre docentes habilitados del Programa es, como establece Pérez Gomar (1999), para que la innovación sea real es necesario que los docentes lo incorporen a su aula y lo asuman como válido; para ello, la autoevaluación de su práctica es una condición necesaria y la puesta en común de su ejercicio profesional es muy útil para conocer el desarrollo de la innovación.

Pregunta de Investigación 12.

- ¿Se cuenta con el apoyo necesario de la administración educativa y de las familias? ¿Qué tipo de colaboración se establece con la comunidad?

La comunidad educativa se compone de diferentes miembros y en este estudio, se busca conocer, si en opinión de los docentes entrevistados, existe una buena colaboración entre los diferentes miembros de dicha comunidad, con el fin de

conseguir el mejor desarrollo posible del proceso de enseñanza-aprendizaje y por ende, que los alumnos tengan la mejor formación posible.

Además, numerosos estudios concluyen la relevancia de las micropolíticas en el funcionamiento de los centros educativos, ya no sólo entre los docentes sino, entre éstos y el resto de miembros de la comunidad educativa, tal y como se expone en el Capítulo 1 del presente proyecto de investigación. Las relaciones entre un centro y la administración educativa correspondiente, pueden llegar a dificultar iniciativas de cambio, mediante la falta de apoyo a las decisiones tomadas desde el propio centro, o no proporcionar tiempo suficiente para la correcta toma de decisiones, entre otras (Blase, 2002). Siguiendo las ideas de este autor, es fundamental conocer las relaciones de poder o políticas entre los diferentes miembros de la comunidad educativa (familias, administración, profesorado, alumnado, equipo directivo, comunidad, etc.) con el fin de conseguir un adecuado y exitoso desarrollo de la innovación educativa, en este caso, el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid. No valorar ni conocer esas relaciones de poder puede suponer que la innovación no alcance el éxito esperado.

Pregunta de Investigación 13.

- ¿Es suficiente la dotación de recursos que recibe cada centro, es decir, adecuada y adaptada a las necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje de este nuevo entorno bilingüe?

El Programa de Colegios Bilingües dota a cada centro con un pack de recursos tecnológicos y económicos, y se desea valorar si los docentes lo consideran suficiente y necesario.

Como se puede observar, las cuestiones iniciales se refieren a posibles modificaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las prácticas educativas, así como a las características principales del Programa, desde el punto de vista del docente. Son cuestiones muy genéricas y superficiales, aunque un perfecto punto de partida para la entrevista, pues como se detalla más adelante, la técnica principal empleada para la recogida de información junto al grupo de discusión y análisis documental, es la entrevista semi-estructurada, y con estas cuestiones tan abiertas, se facilita el discurso y la libre opinión de los docentes entrevistados.

Las preguntas de investigación aquí establecidas, pasan por diferentes fases de elaboración y formulación, hasta que llegan a su forma definitiva actual. Se comienza con una serie de preguntas iniciales que tras la revisión documental, se redactan de forma más rica y específica.

Las cuestiones añadidas a posteriori, son mucho más concretas, buscando aproximarnos a la realidad de los profesores entrevistados y conocer su opinión y valoración acerca de temas muy específicos y que se les supone de gran relevancia para ellos, puesto que en numerosos estudios (Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2010 y Johnstone, 2010), se hacen referencia a ellos, aunque desde perspectivas diferentes (valores estadísticos). Estos temas son la idoneidad de la formación específica del docente participante del Programa, la suficiencia de la dotación de recursos de los que disfruta el centro y el profesor bilingüe, el apoyo de las familias y de la administración educativa, intercambios de información con otros centros o docentes, el auxiliar lingüístico, la identidad profesional propia, efectos en el alumnado y obviamente, conocer desde su punto de vista cuáles son los puntos fuertes del Programa y las necesidades que observan en el desarrollo del mismo en todos los ámbitos.

El estudio se orienta mediante las preguntas de investigación aquí planteadas y pretende identificar la valoración de los docentes entrevistados sobre los temas que tratan dichas cuestiones.

Algunas de las preguntas de investigación aquí presentadas, se pueden estudiar mediante varias cuestiones en la entrevista, obteniendo así información variada y rica de esa misma pregunta desde diferentes perspectivas.

Como se puede deducir, se pretende recopilar datos relativos y aportar la mayor cantidad de información posible a todas y cada una de estas preguntas de investigación, aunque es posible que, tras la aplicación de las diferentes técnicas de recogida de información, algunas de ellas queden sin respuesta o con pocas evidencias. El mismo proceso de investigación irá definiendo la información que se recopila acerca de cada una de estas cuestiones.

8.2. Objetivos

El objetivo de este estudio es analizar el Programa de Colegios Bilingües desde la perspectiva de sus docentes habilitados, realizando un acercamiento, mediante el aporte de nueva información, a la valoración de los docentes entrevistados sobre el Programa en general y sobre algunos aspectos más concretos del mismo, en particular. Dichos aspectos se detallan más adelante.

En la presente investigación está más presente la comprensión que la explicación (Bolívar, 2002), es decir, se pretende más dar cuenta de las acciones humanas que de los fenómenos sociales.

La presente investigación se enmarca dentro de la siguiente idea: *"...comprender las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias y situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras."* (Taylor & Bogdan, 1992:101).

Se pretende que los docentes, a través de sus relatos, faciliten en la medida de lo posible, la comprensión del Programa de Colegios Bilingües como un proceso social.

Siguiendo en la misma línea y tal y como se puede extraer de su título, se persigue analizar el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid a través del punto de vista de los docentes implicados en el mismo, con el fin de colaborar en la medida de lo posible, en el proceso de conocimiento de la realidad educativa que vive la comunidad docente inmersa en dicho Programa a diario. Por lo tanto, el propósito de este estudio es describir, analizar e interpretar las ideas, valoraciones y opiniones de estos docentes acerca del Programa y sus elementos más relevantes, para poder aportar información del mismo desde su punto de vista.

Se busca una aproximación a la valoración de los docentes entrevistados hacia el Programa en términos generales y más específicamente, su opinión sobre aspectos relevantes del mismo, que se identifican inicialmente tras el período de vivencia realizado por el investigador y que se confirman y se aumentan, tras la revisión bibliográfica que se realiza.

Las siguientes preguntas se refieren a los aspectos relevantes del Programa sobre los cuales, se persigue conocer la valoración de los docentes investigados:

- ¿Pueden identificar las características más relevantes del Programa?
-

- ¿Cuál es su valoración u opinión acerca del Programa de Colegios Bilingües?
- ¿Consideran que la implantación del Programa ha conllevado cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Qué opinan de la figura del auxiliar lingüístico?
- ¿Se sienten suficientemente apoyados desde el entorno educativo?
- ¿Son adecuados los recursos y la formación recibida en relación con las características, exigencias y demandas del Programa?
- ¿Cuenta el Programa con una adecuada infraestructura para el intercambio de información y experiencias entre centros y docentes?
- ¿Qué opinan de los resultados académicos del alumnado bilingüe de este Programa?
- ¿Pueden aportar alguna propuesta de mejora?

En relación con los objetivos de la investigación, éstos se clasifican en dos grandes grupos. Por una parte, los generales, los cuales guían el proceso de investigación, puesto que son los primordiales y de mayor importancia. Por otra parte, se encuentran los objetivos específicos que, como se puede deducir, persiguen aspectos más puntuales, que son de gran relevancia para el estudio y que a través de ellos, se alcanzan los objetivos generales.

Se puede decir que existen 10 áreas de interés o como se les ha denominado anteriormente, aspectos relevantes del Programa en la presente investigación, sobre las cuales, se pretende recoger información con el fin de aportar conocimiento nuevo. Todos estos aspectos o temáticas están directamente relacionados con el docente y se tratan en relación con la esfera del docente, es decir, desde su perspectiva. Dichas áreas de interés o dimensiones son:

1. Definición del Programa por parte de los docentes habilitados participantes en el mismo. Aquí queda incluida su opinión acerca del Programa, como parte de la definición del mismo.
 2. Consecuencias de la implantación del Programa a nivel metodológico.
 3. La figura del auxiliar lingüístico.
 4. Valoración de los docentes sobre los resultados académicos del alumnado bilingüe del Programa.
-

5. Identidad profesional del docente bilingüe habilitado del Programa de Colegios Bilingües.
6. Sistema de formación del profesorado bilingüe.
7. Infraestructura del Programa para el intercambio de información y experiencias entre sus participantes, a nivel individual o de centro.
8. Disponibilidad de recursos adecuados.
9. Apoyo recibido de la comunidad educativa.
10. Propuestas de mejora del Programa del profesorado participante.

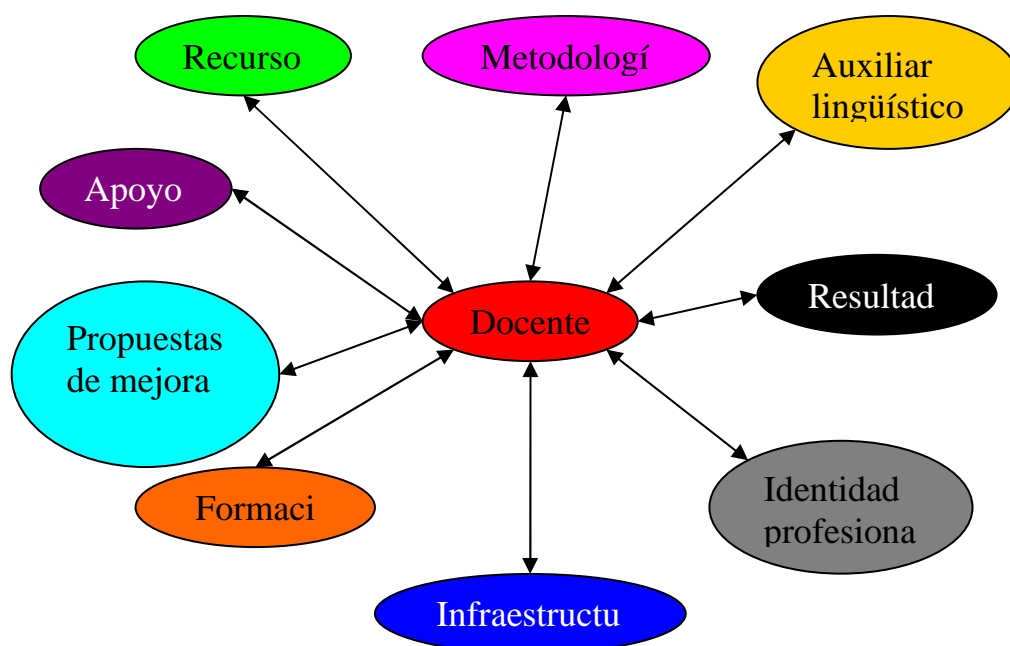


Figura 23. Actores y áreas de interés de la investigación.

Fuente: elaboración propia.

8.2.1. Generales

El objetivo general de este estudio, como se ha indicado con anterioridad, es:

- Analizar el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid desde la perspectiva de sus docentes habilitados, realizando un acercamiento a la valoración de dicho profesorado sobre el Programa en general y sobre aspectos más concretos del mismo.

8.2.2. Específicos

Este objetivo general, se concreta en los siguientes objetivos específicos, que a su vez, se relacionan con las preguntas de investigación planteadas al comienzo de esta parte del trabajo de investigación.

- Realizar una aproximación a la opinión de los docentes acerca de las posibles consecuencias metodológicas de la implantación del Programa de Colegios Bilingües.
 - Pregunta de Investigación 2. ¿Ha supuesto el programa bilingüe cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje para el profesorado desde su punto de vista?
 - Pregunta de Investigación 3. ¿Existen nuevas prácticas educativas debido a la implantación del programa bilingüe?
 - Identificar las principales características del Programa desde la perspectiva de sus docentes.
 - Pregunta de Investigación 1. ¿Cuáles son las características principales del programa bilingüe en la Comunidad de Madrid desde el punto de vista de los docentes?
 - Pregunta de Investigación 7. ¿Cuáles son los puntos fuertes del programa?
 - Recoger la definición y la valoración del Programa por parte de los docentes investigados.
 - Pregunta de Investigación 4. ¿Cuál es la valoración general del profesorado participante acerca del Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid?
 - Pregunta de Investigación 7. ¿Cuáles son los puntos fuertes del programa?
 - Proporcionar información basada en la investigación, sobre la figura del auxiliar lingüístico desde la esfera del docente.
 - Pregunta de Investigación 5. ¿Cuál es la opinión del profesorado acerca del papel del auxiliar lingüístico, su formación e implicación en el Programa?
 - Recopilar y difundir la valoración de los docentes sobre los resultados académicos del alumnado bilingüe del Programa.
-

-
- Pregunta de Investigación 6. ¿Cuáles son los efectos de la enseñanza bilingüe para el alumnado participante desde el punto de vista docente?
 - Determinar, a partir de la información recopilada, si existe una identidad profesional del docente bilingüe habilitado.
 - Pregunta de Investigación 9. ¿Existe una identidad profesional propia de los maestros habilitados bilingües?
 - Proporcionar datos obtenidos mediante la investigación sobre el sistema de formación lingüística y metodológica del profesorado perteneciente al Programa.
 - Pregunta de Investigación 10. ¿Es suficiente, adecuada y adaptada a las necesidades del docente la formación metodológica y lingüística en enseñanza bilingüe, según criterio del profesorado?
 - Realizar un acercamiento a la valoración de los docentes investigados sobre las posibilidades de intercambio de información y experiencias con otros profesionales.
 - Pregunta de Investigación 11. ¿Disponen de suficientes posibilidades a la hora de intercambiar experiencias y conocimiento con compañeros de otros centros?
 - Aportar información basada en los posibles hallazgos encontrados, sobre los recursos disponibles para el profesorado.
 - Pregunta de Investigación 13. ¿Es suficiente la dotación de recursos que recibe cada centro? Es decir, adecuada y adaptada a las necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje de este nuevo entorno bilingüe.
 - Compilar las valoraciones de los docentes investigados acerca de los apoyos recibidos desde los diferentes ámbitos de la comunidad educativa.
 - Pregunta de Investigación 12. ¿Se cuenta con el apoyo necesario de la administración educativa y de las familias?
 - Recoger las propuestas de mejora para el Programa que aportan los docentes investigados desde su profundo y directo conocimiento de la realidad educativa del mismo.
-

- Pregunta de Investigación 8. ¿Pueden los docentes aportar algunas propuestas de mejora?

Con el fin de aportar conocimiento sobre las cuestiones de investigación planteadas, se desarrollan los objetivos que debe perseguir el estudio para conseguir generar información relevante; y con el fin de maximizar lo que se puede obtener, se seleccionan los casos que pueden llevar a una mejor comprensión dentro de las limitaciones de la propia investigación (Stake, 1995). Para ello, se comienza por seleccionar, en primer lugar, la metodología más adecuada para conseguirlo, así como las técnicas de recogida de información que se presuponen más idóneas para los objetivos que se persiguen. En fases posteriores, se seleccionan los sujetos participantes en el estudio, atendiendo siempre a este criterio principal: conseguir la mayor información relevante posible de la forma más accesible.

8.3. Diseño y metodología de la investigación

Al igual que ha ocurrido con las TIC en la educación, tal y como recoge Losada et al (2011), la implantación de proyectos bilingües en las escuelas ha sufrido fuertes influencias desde diferentes ámbitos, como son los propios docentes, centros educativos y sociedad; sin olvidarse de las injerencias de los poderes políticos y empresariales y las corrientes psicopedagógicas de cada época acerca de las teorías de enseñanza.

Area (2005) indica que debido a estas presiones, existe una gran variedad de estudios en relación con la integración de las TIC en el sistema educativo. Tras realizar un proceso de revisión de las investigaciones existentes, este autor clasifica todos estos trabajos en 4 grupos, en función de los objetivos de los mismos y de las técnicas metodológicas empleadas:

- estudios sobre la disponibilidad y accesibilidad a las TIC en los centros educativos. Se suele emplear técnicas de recogida de información como el análisis documental, encuestas y datos estadísticos.
 - Estudios sobre el impacto de las TIC en el rendimiento del alumnado. Se emplean estudios experimentales.
 - Estudios sobre las prácticas educativas a través de las TIC en las escuelas. Se emplean estudios de caso.
-

-
- Estudios sobre las perspectivas, opiniones y actitudes del personal implicado en la educación hacia la integración de las TIC en la escuela. Se emplean entrevistas, grupos de discusión y cuestionarios de opinión.

Como ya se ha indicado anteriormente en más de una ocasión a lo largo de este trabajo de investigación, dos de las principales innovaciones que han surgido en el sistema educativo español en los últimos tiempos, han sido las TIC y la enseñanza bilingüe. Se puede decir que comparten muchos aspectos en común, como por ejemplo, el interés para su integración en las escuelas de muchos actores, desde profesionales docentes, pasando por familias de alumnado y llegando a gerentes o responsables educativos y políticos. También se ha puesto mucho énfasis en la implantación de ambas innovaciones educativas en los centros y se ha dotado de una infraestructura para ello, con mayor o menor fortuna según el caso y además, se han realizado infinidad de estudios acerca de los beneficios de dichas innovaciones y de los resultados del alumnado participante.

En cualquier caso, debido a la similitud entre los objetivos y características de los estudios realizados sobre estas dos innovaciones educativas (por ejemplo: impacto de dichas innovaciones en el rendimiento del alumnado, nivel y grado de implantación, datos estadísticos acerca del número de centros TIC o bilingües y resultados académicos, entre otros), la división realizada por Area (2005), se puede aplicar a las investigaciones realizadas sobre la enseñanza bilingüe y en el caso de la presente investigación, se enmarca dentro del último grupo de estudios, que recogen opiniones, valoraciones e ideas de directos concedores del Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid, es decir, sus docentes; con el fin de contribuir a incrementar la información disponible sobre la visión que tienen de dicho Programa los profesores que lo llevan a cabo y lo desarrollan a diario.

Antes de comenzar a describir la metodología de investigación que se emplea en el presente estudio, es necesario resaltar la siguiente idea: la metodología adopta al investigador y no el investigador es quien adopta a la metodología (Hernández et al, 2011). La metodología se construye en la investigación, formando parte del propio proceso de investigación. La metodología se elige en función de las características del tema objeto de estudio y de los objetivos y demandas de la propia investigación. El método debe ser adecuado a la investigación y en este caso, a la diversidad de la experiencia humana.

La búsqueda del método de adecuado conlleva un mejor conocimiento e interpretación del objeto a estudiar y en este caso, al tratarse de experiencias humanas, se trata de conocerlas desde el propio individuo que las ha vivido, mediante un proceso de descripción (Hernández et al, 2011).

La investigación se basa en interpretaciones y reflexiones sobre las vivencias, experiencias y valoraciones/opiniones de los docentes, por lo que es esencial la fenomenología y la hermenéutica, porque a través de ellas se comprende el sentido de esas experiencias, generar nuevas reflexiones y obtener nuevos significados e interpretaciones (Hernández et al, 2011). Colaboran en el proceso de descubrimiento de los elementos internos de las experiencias y la naturaleza de dicho fenómeno. Además, en la hermenéutica, las relaciones personales vividas por cada sujeto son un factor clave para la comprensión de las experiencias humanas, ya que a través de las historias contadas por sus protagonistas, se puede comprender algo de sus experiencias (Bolívar, 2002).

La hermenéutica se considera que es un tipo de investigación que puede tener éxito dónde otras fracasan, es decir, a la hora de tratar las experiencias vividas con el componente subjetivo y dirigida a dar sentido y comprender (no explicar) las experiencias vividas y narradas (Bolívar, 2002).

A continuación, se detallan todos los aspectos relativos a la metodología a emplear en esta investigación, con sus fundamentos teóricos y la justificación de cada elección, en función de las características y necesidades del tema objeto de estudio. Se puede avanzar que se ha seguido un enfoque metodológico cualitativo con finalidad exploratoria y descriptiva, basado principalmente en entrevistas semi-estructuradas y grupos de discusión a docentes habilitados del Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid (y otros agentes de la comunidad).

Se debe destacar que el diseño de la presente investigación presenta un carácter emergente, es decir, según avanza la investigación se estructuran los pasos posteriores, con el fin de adaptar al máximo la investigación al fenómeno estudiado y obtener así, mejores resultados.

Se puede avanzar que, metodológicamente, la investigación tiene como eje principal la etnografía educativa y que, complementariamente, utiliza técnicas de recogida de información como el análisis documental y las entrevistas semi-estructuradas y además, emplea los grupos de discusión como estrategia para

obtener unos datos más fiables y completos. Asimismo, se debe recordar la aportación del relato de la vivencia dentro del Programa del propio investigador y el proceso de devolución de las evidencias a los docentes al final de la investigación. Se trata de una investigación que emplea diferentes métodos de recogida de información, con el fin de aportar flexibilidad metodológica al proceso, ya que las relaciones sociales no son homogéneas ni constantes y por ello, una técnica de producción de material empírico presenta más dificultades por sí misma para recoger toda la variedad de información potencial (Díaz, 2013). Dicha flexibilidad metodológica del investigador supone predisposición a la producción de materiales empíricos diferentes con el fin de representar de la mejor manera posible el tema objeto de estudio.

8.3.1. Metodología

Al igual que en el apartado 3.3.1., que se establecen las diferencias entre los términos enfoque, método y técnica; cabe incluir brevemente en este momento, la diferenciación más simple entre método y metodología. Se puede decir de una forma muy sencilla que, el método se relaciona con las herramientas de recogida de información o técnicas (Blaxter et al, 2000), mientras que la metodología es un concepto más abstracto, que tiene que ver más con los enfoques, es decir, con el conjunto de métodos que se siguen en una investigación, según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española.

El objetivo de este estudio, como se ha indicado ya, es analizar el Programa de Colegios Bilingües desde el punto de vista del docente y para ello, es necesario recabar datos, por lo tanto, desde el punto de vista metodológico, es necesario un diseño de investigación descriptivo y exploratorio que permita describir y analizar toda esa información.

Por lo tanto, para construir este proceso de estudio y encontrar el “camino” antes citado, es necesario buscar una metodología de investigación que permita conocer y comprender las valoraciones e impresiones de los docentes implicados (y que participan en esta investigación), pues se persigue conseguir una descripción comprensiva de este fenómeno, el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid, desde la perspectiva de los profesores participantes a través de sus vivencias, experiencias e impresiones.

Se intenta construir una metodología que se adapte a las características de este fenómeno objeto de estudio y a las posibilidades que se dispone como investigador. Es necesario definir o concretar la metodología o los instrumentos a emplear a partir de las características del fenómeno y no al contrario.

La investigación a realizar se determina en función de los objetivos a conseguir, característica esencial del paradigma cualitativo.

Como ya se ha indicado anteriormente, el modelo de investigación que se aplica es fundamentalmente cualitativo, porque se trata de un estudio aplicado para mejorar la práctica educativa y con un carácter descriptivo, además de exploratorio.

Además, la investigación cualitativa se centra en el estudio de la construcción social de la realidad creada por las personas en sus discursos y permite el acceso al análisis de dicha realidad a través de la aplicación de diversas técnicas (Delgado & Gutiérrez, 1999).

Por lo tanto, se puede decir que en esta investigación se emplea una metodología que se enmarca dentro del paradigma cualitativo, con el fin de recoger ideas, opiniones y valoraciones de docentes participantes en el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid, mediante el empleo de diferentes técnicas de recogida de información, principalmente entrevistas.

Es fundamental recalcar que, todo proceso de investigación en general y éste en particular, es una carrera cíclica con dos implicaciones muy relevantes (Blaxter et al, 2000):

- se realizan constantes miradas hacia atrás con el fin de confirmar, modificar o re-construir ciertos aspectos del estudio. El propio desarrollo del estudio exige a menudo modificaciones de elementos previos. Esto sucede en este estudio prácticamente de forma constante, pues los nuevos hallazgos o la nueva información encontrada facilita o exige la modificación de elementos o ideas anteriormente establecidas, se trata de un proceso constante de comprensión de la realidad estudiada.
 - La investigación se puede comenzar por diferentes puntos y luego ir desarrollando los demás aspectos. Este estudio se inicia con una vivencia personal del Programa que conlleva momentos de reflexión y casi de forma prácticamente simultánea, periodos de revisión bibliográfica con el
-

fin de familiarizarse con aspectos relevantes de la enseñanza bilingüe, inicialmente.

Para finalizar esta sección, se considera relevante incluir que, durante el proceso de análisis de datos se combinan técnicas inductivas y deductivas. Es decir, primero se utilizan códigos que emergen de los datos tras su lectura y posteriormente, se aplican los códigos que se plantean inicialmente de acuerdo al modelo teórico del presente proyecto de investigación. Aunque esto se detalla más adelante, en la sección correspondiente, se avanza en este momento para resaltar el intento de realizar un estudio lo más completo, profesional y objetivo posible.

8.3.2. Papel del investigador

Antes de profundizar directamente con la metodología de investigación que se emplea en el estudio, es necesario establecer el papel o la influencia del investigador en el proceso de investigación. En este caso, como docente del Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid, la labor como investigador se halla totalmente consustanciada con el tema objeto de estudio, en otras palabras y siguiendo las reflexiones ya reflejadas en otras partes del trabajo de investigación, se trata de un participante activo con una clara motivación en aportar información acerca de dicho Programa, con el fin de conocerlo más y mejor, si es posible y por ende, mejorar las circunstancias laborales propias y la de otros compañeros profesionales. Por lo tanto, es obvio indicar que existen ciertas influencias a la hora de desarrollar el estudio, que se intentarán canalizar hacia un trabajo que sea lo más profesional, riguroso, responsable y honesto posible, y que aporte el mayor conocimiento posible acerca del tema de estudio. En cualquier caso, como indican Blaxter et al. (2000), la investigación no es una actividad totalmente objetiva desarrollada por investigadores imparciales sino que, se trata de una actividad social muy influida por las motivaciones y valores del investigador, que se desarrolla dentro de un marco social más amplio, con sus propias relaciones de poder establecidas. No existe una forma sencilla de minimizar estos efectos que provienen del investigador, puesto que es realmente difícil ser completamente objetivo. Las técnicas de triangulación permitirán construir una intersubjetividad.

Además, se puede afirmar que, generalmente, ninguna investigación social tiene la certeza de hallar la evidencia absoluta sobre un tema específico, sino que, se trata

de aportar conocimiento sobre un tema y ése es el objetivo del estudio y lo que se pretende desde la perspectiva del investigador, con sus motivaciones e intereses propios, pero siempre desde la esfera de la profesionalidad.

Stake (1995) defiende que el investigador cualitativo debe preservar las múltiples realidades existentes en cada caso, así como los variados y contradictorios puntos de vista del fenómeno estudiado. Existen múltiples realidades porque las personas perciben los hechos de forma diferente en función de su experiencia personal. De ahí la importancia de invitar a varios actores y de recabar varios tipos de evidencias.

Bolívar (2002) indica que el papel del investigador no debe limitarse a “tomar nota” de la información proporcionada por los sujetos investigados. El investigador debe hallar el significado de la información facilitada y a su vez, contextualizarla en un ámbito más amplio.

Para concluir esta idea, cabe resaltar una vez más que, en los estudios de esta naturaleza, es decir, en los que se emplea una metodología cualitativa y etnográfica en la investigación, el investigador interactúa con el objeto de estudio y lo influye, ya que, entre otras razones, es el propio investigador el principal instrumento de recogida de información.

Aunque se trata en la siguiente sección el paradigma cualitativo en sí, a continuación, se enumeran una serie de características que Stake (1995) atribuye a los investigadores cualitativos:

1. los investigadores cualitativos buscan la comprensión de las complejas relaciones entre los integrantes de un grupo.
 2. Persiguen generar una comprensión para el lector de su estudio a través de descripciones que compartan la información y la experiencia desarrollada por el investigador.
 3. Para conseguir la comprensión de un fenómeno, valoran enormemente las particularidades de cada caso y su contexto.
 4. Perciben la realidad a través de testimonios que representan lo que sucede tras la interpretación de dichas historias.
 5. Son no-intervencionistas, es decir, tratan de no interferir durante su trabajo de campo, no ser el centro de atención ni crear situaciones irreales o diferentes a las que suceden a diario. Como se indica en otras partes del trabajo de investigación, esto resultan enormemente difícil, por lo que, el
-

objetivo más realista es tratar de disminuir dicha interferencia al mínimo valor posible, aunque siempre exista en cierta medida.

6. Los investigadores cualitativos deben buscar siempre los mejores sujetos, los mejores lugares y los mejores contextos; donde mejor significa aquellos que sean los que más nos ayuden a comprender el fenómeno a estudiar.

En cualquier caso, este autor defiende que cada investigador es diferente y que cada uno debe emplear los métodos que más le ayuden a comprender y describir el caso.

Este mismo autor (Stake, 1995), establece una serie de roles que debe desempeñar el investigador en el estudio de caso. Obviamente, la presente investigación no es un estudio de caso, pero algunos de los roles que menciona el autor son de aplicación al presente estudio. Stake menciona los siguientes roles: profesor, observador participante, intérprete, entrevistador, lector, narrador de historias, artista, abogado, asesor, evaluador, entre otros. Algunos de ellos son evidentes y no requieren explicación, como por ejemplo observador, entrevistador, lector de documentos, narrador de historias mediante el informe final etc. Del resto de todos ellos, en la presente investigación, tal y como se detalla a lo largo del trabajo de investigación, se ejecutan los siguientes:

- Profesor. El objetivo último de la investigación es generar conocimiento tanto para el investigador como para la audiencia del estudio, por lo tanto, se pretende informar o enseñar, tareas específicas del docente.
 - Abogado. Los hallazgos de la investigación deben ser defendidos por el investigador mediante criterios de fiabilidad y validez, y para ello, se describen y se defienden mediante un discurso narrativo descriptivo de todas las medidas tomadas para que los hallazgos del estudio sean veraces, fiables y válidos. Tareas de defensa, propias de la abogacía.
 - Evaluador. Prácticamente, en una línea similar que el rol anterior, por una parte se evalúa o analiza el fenómeno objeto de estudio.
 - Intérprete. El investigador reconoce un problema o un fenómeno a estudiar y con el proceso de investigación, el investigador descubre nuevas formas que hacen que el fenómeno sea más comprensible para el resto de
-

personas. Facilita información al lector que facilita su comprensión y conocimiento del fenómeno.

Hernández et al (2011) considera que los investigadores cualitativos que buscan conocer fenómenos sociales a partir de la información aportada por actores sociales, colaboran en el proceso de construcción de conocimiento, junto a todas las demás personas que participan en dicha investigación. Por eso, este tipo de investigadores deben estar comprometidos con las experiencias de las personas y las formas en las que son contadas, con el fin de ser fieles a dicha información, aunque en cierta medida, la presencia del investigador modifica siempre el contexto.

De una forma muy breve, el papel del investigador en este tipo de investigaciones se resume en recibir las vivencias, sentimientos, ideas, valoraciones y opiniones de los sujetos participantes y posteriormente, interpretar dichos datos con el fin de obtener conocimiento sobre dichos eventos y poder así comprenderlos mejor (Bolívar, 2002).

8.3.3. Paradigma cualitativo. Posibilidades y limitaciones

La investigación cualitativa es muy apropiada para personas que se preocupan por el tema objeto de estudio, así como para aquellos que se toman la investigación y todo lo relativo a ello con seriedad y están dispuestos a asumir compromisos (Delamont en Blaxter et al., 2000:92).

La investigación cualitativa busca una buena comprensión del tema objeto de estudio (Stake, 1995) y se centra en la generación de categorías para clasificar los datos recogidos y posibilitar así su posterior análisis (Bolívar, 2002).

En palabras de Juana M. Sancho Gil, profesora de la Universidad de Barcelona, la investigación cualitativa se interesa por las voces propias de los sujetos, así como el modo en el que expresan sus vivencias (Sancho, 2010). Además, no existe una realidad objetiva a describir, sino que la realidad es una construcción colectiva a partir de las narraciones de las personas que lo conforman y sólo se puede comprender desde su interpretación.

Según Kvale (2011), la investigación cualitativa no debe parecer objetiva pues considera a la objetividad en sí misma como un concepto o idea subjetiva. En cualquier caso, la objetividad de este tipo de investigaciones reside en el hecho de permitir que el objeto de estudio “hable” libremente.

En el planteamiento de la investigación, se elige un diseño cualitativo que pretende generar un conocimiento de tipo ideográfico en relación con la valoración de los docentes sobre el Programa de Colegios Bilingües y algunos elementos relevantes. Con el fin de obtener dicho conocimiento, se emplea un repertorio de técnicas de recogida de información tales como entrevistas, grupos de discusión, análisis documental y otras más informales, pero sin embargo, muy útiles para el investigador como anotaciones, comentarios y diario de investigación (Rodríguez et al, 1996).

Se ha utilizado fundamentalmente un modelo o paradigma cualitativo al considerarlo el más adecuado en relación con el objeto de estudio, por las siguientes razones:

- Se pretende acercar al mundo exterior desde el interior de las personas, así como entender, describir y si es posible, comprender fenómenos, en este caso, la realidad diaria que conlleva en Programa de Colegios Bilingües desde la esfera del docente.
 - Se intenta descubrir cómo construyen el mundo las personas, lo que hacen, lo que consideran importante acerca de un fenómeno, objeto o acto, mediante el análisis de las experiencias, interacciones y comunicaciones de los docentes en este caso y el análisis también, de documentos relacionados con el objeto de estudio, en este caso, la enseñanza bilingüe en general y el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid, en particular.
 - La realidad humana, en este caso la educativa, es dinámica y multidimensional, de tipo subjetiva (perteneciente al modo de pensar del sujeto) e intersubjetiva (sucede en la comunicación entre sujetos, se puede reconstruir desde el análisis de las perspectivas de los participantes) puesto que los seres humanos, docentes y demás miembros de la comunidad, están implicados en su producción y comprensión y además, tienen perspectivas diferentes de esa realidad en la que están inmersos.
 - Se analizan experiencias de individuos que se relacionan con prácticas profesionales.
-

- Las opiniones, valoraciones o puntos de vista del profesorado no son medibles cuantitativamente. Se puede intentar descubrirlas, describirlas, explicarlas o relacionarlas unas con otras.
- Se considera a la realidad como producto de la percepción del individuo y de su conciencia.
- Se pretende ayudar en la mejora de la práctica educativa.
- Se trata de una investigación sincrónica, porque se observa el Programa y sus participantes en un momento concreto. Se analizan las interacciones y comunicaciones mientras se producen, desde el punto de vista de los protagonistas, es decir, el profesorado participante en la enseñanza bilingüe de los centros educativos madrileños.
- Es un estudio exploratorio e interpretativo de carácter descriptivo.
- Su objeto es comprender los aspectos que influyen en el desarrollo de la práctica profesional de los docentes.
- Comprende diseños como el estudio de caso, la etnografía, análisis histórico o documental, los cuales, en principio se pueden adaptar correctamente al objeto de esta investigación.
- Abarca un proceso compartido entre el investigador y el investigado (Hernández et al, 2011), en este caso, principalmente los docentes del Programa de Colegios Bilingües y también, las familias y los auxiliares de conversación.

Además, los principios básicos de la metodología cualitativa que se extraen de las referencias consultadas son de especial interés para el presente estudio:

- Rigor científico.
 - Naturalidad: la investigación se lleva a cabo en el contexto en el cual se producen los acontecimientos a estudiar, es decir sigue el principio holístico.
 - Credibilidad mediante la triangulación de datos y una observación (investigación) profunda y prolongada.
 - Las conclusiones son transferibles a otros contextos similares, pero no se puede generalizar a partir de un estudio concreto.
 - Las conclusiones pueden ser confirmadas por otros investigadores en un contexto similar con los mismos datos o datos similares.
-

Ruiz (2009) establece que los métodos cualitativos enfatizan la realidad desde dentro mediante la captación del significado particular que el protagonista atribuye a cada hecho y mediante la contemplación de estos elementos como piezas de un conjunto sistemático. Destaca sus siguientes características:

- Su objetivo es la captación y reconstrucción de significado.
- Emplea un lenguaje básicamente conceptual y metafórico.
- Tiene un carácter flexible para captar la información.
- Considera que el mundo social se construye con significados y símbolos y por eso, se debe buscar esta construcción y sus significados.

Algunos rasgos comunes de una investigación cualitativa que son de interés para este estudio son (Kvale, 2011):

- Se busca conocer las experiencias en su contexto natural, dejando espacio para las particularidades de las mismas.
 - Las hipótesis, o ideas previas en este caso, se van puliendo durante el proceso de investigación, en función de los datos recogidos en cualquier fase de la misma.
 - Este tipo de investigación establece que la metodología de investigación se debe adaptar por completo al objeto de estudio, pero siempre manteniendo al máximo el nivel de calidad de la investigación.
 - El diseño de la investigación cualitativa debe ser receptivo a lo inesperado, puesto que el objeto de estudio es una realidad siempre cambiante (Delgado & Gutiérrez, 1999), como es el mundo vivido por los docentes del Programa estudiado.
 - El investigador tiene un papel relevante, por su presencia en el campo y sus propias experiencias y conocimiento acerca del objeto de estudio.
 - El diseño de la investigación cualitativa es abierto en la selección de participantes y en la interpretación y análisis de la información, siendo el investigador el responsable de la significación de la información recopilada en la investigación (Delgado & Gutiérrez, 1999).
 - En toda investigación cualitativa en general y en este estudio en particular, no se busca una representación estadística en relación con los participantes estudiados, tal y como se menciona en diferentes partes de este trabajo de
-

investigación, sino que se pretende incluir toda la información relevante que sea posible recopilar acerca del fenómeno objeto de estudio, siempre atendiendo y dentro de las posibilidades de esta investigación. Como indican Delgado & Gutiérrez (1999), hay que tratar de localizar y saturar el espacio simbólico, es decir, se toma una muestra estructural y no estadística de la población a investigar, que sea suficiente para que las informaciones proporcionadas por ellos cubran el vacío existente y que posteriores recogidas de información no supongan novedades, ni conocimientos nuevos, sino sólo mayor redundancia. Esto es lo ideal y hacia lo que se enfoca este estudio. En esta misma línea, la investigación cualitativa se focaliza en la exploración de un limitado número de casos que son considerados como relevantes, porque persigue conseguir profundidad en el hecho (Blaxter et al., 2000).

El paradigma cualitativo concibe la realidad de forma múltiple y que sólo se puede estudiar a través de un enfoque holístico, con el fin de comprender el fenómeno y sus relaciones.

Esta investigación se realiza de acuerdo y adecuada al interés del investigador y sus motivaciones como docente del Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid, así como a los recursos de los que se disponen.

Se parte de una situación especial, puesto que la pertenencia al colectivo de estudio como docente del Programa de Colegios Bilingües, ofrece la disponibilidad de una relación de confianza con cierto número de docentes implicados, algunos de ellos participantes en las entrevistas, que facilitan enormemente la recogida de información por la proximidad existente.

Dentro de la investigación cualitativa en el ámbito de las lenguas, destaca la clasificación establecida por Chaudron (1988) en 4 enfoques:

- Psicométrico: se analizan los efectos de la instrucción en el rendimiento del alumnado.
 - Análisis de la interacción: se examina el valor del clima del aula y de las interacciones docente-discentes en el comportamiento del alumno.
 - Análisis del discurso: se examina el discurso o la comunicación que se realiza en el aula en términos lingüísticos de carácter estructural-funcional.
-

-
- **Etnográfico:** se persigue comprender e interpretar los datos obtenidos desde la perspectiva de los participantes en la investigación.

Claramente, la presente investigación se puede enmarcar en el cuarto grupo, el enfoque etnográfico, como se detalla más exhaustivamente a continuación.

En definitiva, se emplea una metodología cualitativa porque se busca comprender o generar conocimiento sobre el Programa de Colegios Bilingües, es decir, dar significado a las relaciones y situaciones que se producen en el contexto del Programa, desde la perspectiva de los docentes.

Siguiendo las conclusiones de Stake (1995), en función de la revisión que realiza de otros estudios y de sus propias reflexiones, existen una serie de limitaciones de la investigación cualitativa que se detallan a continuación:

- La investigación cualitativa es subjetiva.
- En ocasiones se obtienen más dudas de las inicialmente planteadas y pocas conclusiones claras.
- Su contribución a la ciencia son lentas y en ocasiones, se consideran tendenciosas.
- Sus resultados son de escasa importancia para el avance de la práctica social.
- Conlleva riesgos éticos.
- Supone una alta inversión económica y de tiempo.

Este mismo autor, rebate dichas limitaciones de la siguiente forma.

- La subjetividad no impide sino que colabora directamente en el objeto principal de la investigación cualitativa, la comprensión del fenómeno estudiado. La subjetividad es productora de validez si se considera el mundo tal y como tiene sentido en nuestra conciencia (Bolívar, 2002).
 - Existen procesos que aseguran la validación de las técnicas de recogida de información que se aplican en este tipo de investigación y un gran interés por los investigadores cualitativos porque esto sea así y por eso, existe el proceso de triangulación de la información recopilada, sin protocolos establecidos y aceptados por toda la comunidad científica, pero suficiente para confirmar su validez.
-

- La privacidad está siempre en juego, en todo tipo de investigaciones. Es función del investigador asegurar al máximo dicho aspecto en cada estudio.
- Los fenómenos que se estudian con el paradigma cualitativo generalmente son de larga duración y evolucionan con el tiempo, por lo que es fundamental un largo período de tiempo para comprender lo que está sucediendo. Es un trabajo duro e intensivo. El aplicar un largo tiempo para comprender un fenómeno también ahonda en la idea de validar la información recopilada.

Como se puede observar más adelante, algunas de las limitaciones o críticas aquí planteadas para la investigación cualitativa en general, se recogen como propias para la entrevista semi-estructurada en particular.

Además de todo lo mencionado en esta sección, se debe tener en cuenta el hecho de que en la presente investigación, se trabaja con personas, lo que significa que tanto los datos, como las ideas iniciales/previas y las condiciones materiales y emocionales son inestables y cambiantes; lo cual añade extra dificultad (Hernández et al, 2011).

8.3.4. Investigación etnográfica

Etimológicamente, etnografía proviene de las palabras griegas “*ethnos*” (pueblo) y “*grafia*” (descripción), es decir, descripción de un pueblo. La definición según el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua es la siguiente: *Estudio descriptivo de las costumbres y tradiciones de los pueblos.*

La etnografía persigue producir conocimiento o información sobre un tema objeto de estudio y entrar en la naturaleza de dicha realidad, para conocer y comprender, si es posible, las reglas culturales que rigen las diferentes posiciones socio-culturales de una comunidad. Por ello, como se detalla más adelante, se emplea metodología heurística, ya que no se puede trabajar con métodos similares a los del diseño experimental (Díaz, 2013).

Teniendo en cuenta la naturaleza del objeto de estudio y la definición de la investigación a desarrollar y dentro del paradigma de investigación cualitativa, se opta por la alternativa del enfoque etnográfico para la recogida y el análisis de los datos. Se pretende ir más allá de la fachada exterior del Programa, de las evidencias más inmediatas e intentar comprender e interpretar los datos obtenidos

desde la perspectiva de los docentes entrevistados, es decir, desde la perspectiva émica, que se centra en el análisis del significado que los miembros de una comunidad otorgan a sus acciones como medio para comprender dicha comunidad. Pike (en Delgado & Gutiérrez, 1999), considera el punto de vista émico como interno, es decir, la significación y el sentido que tiene el fenómeno para el individuo.

La etnografía que se practica en las escuela genera una serie de conocimientos, saberes y información que puede ser de aplicación y utilidad para los agentes escolares (Díaz, 2013).

Rockwell & Ezpeleta (en Salgueiro, 1998), consideran la investigación etnográfica con una vía muy idónea para acercarnos a la vida cotidiana de las escuelas; aunque las etnografías específicamente escolares o educativas tiene un origen muy cercano, es decir, escasa tradición en este campo (Díaz, 2013). La etnografía se puede considerar como una ciencia interpretativa en busca de significaciones (Bolívar, 2002).

La etnografía permite comprender un cambio (Sousa, 2010), aspecto muy relevante ya que en este estudio, se pretende conocer la perspectiva de los docentes sobre la implantación de una innovación educativa y sus posibles consecuencias, ya que este tema conforma el objetivo de una de las preguntas de investigación planteadas.

Además, la etnografía permite construir una investigación de este tipo de forma más específica y ajustada a la naturaleza y objetivos de cada estudio, lo cual se tiene muy en cuenta para confeccionar la presente investigación, adecuándose a las características del Programa, a los objetivos de la investigación y a las posibilidades del investigador. Como indican estos autores, en la etnografía se desarrollan conjuntamente el proceso de investigación y la teoría, gracias a la búsqueda continua del significado de lo observado o analizado.

En esta misma línea, Sousa (2010) considera que la etnografía parece el enfoque más adecuado cuando el tema objeto de estudio necesita de flexibilidad en el diseño y cierto grado de reflexividad, pues son características intrínsecas a la etnografía. En el caso de la presente investigación, tal y como se indica en numerosas ocasiones durante el proyecto, la flexibilidad es fundamental para adaptar el estudio a su propia evolución y demandas, tras un proceso de reflexión de los hallazgos encontrados y necesidades del estudio.

La intersubjetividad juega un papel determinante en las etnografías en general y en ésta en particular, ya que existe una serie de conexiones entre los sentidos subjetivos de cada participante provenientes de la vida concreta de cada individuo (Díaz, 2013). Dicha intersubjetividad abarca la idea de que la sociedad y la cultura es consecuencia de las actividades intersubjetivas de las personas y la etnografía es un proceso intersubjetivo negociado entre el investigador y los investigados.

Tal y como se recoge en otras partes de este trabajo de investigación, el conocimiento que se tiene actualmente de lo que ocurre a diario dentro de las aulas se puede considerar como limitado. Por eso, es necesario entrar a las aulas para recoger información e interpretar dicha información en su propio contexto y la etnografía es, entre otras cosas, una técnica de campo (Díaz, 2013). Teniendo esto en cuenta, la etnografía educativa es una de las mejores posibilidades (si no la mejor) que se presentan para conseguir un mayor acercamiento al día a día de los centros educativos; ya que la etnografía es, entre otras cosas, una buena descripción del tema objeto de estudio (Díaz, 2013). Ahondando más en esta idea, dicha descripción debe facilitar y promover la reconstrucción teórica de las relaciones y situaciones que se producen en el sistema escolar, es decir, la etnografía es más que una mera descripción.

Juana Sancho Gil, profesora de la Universidad de Barcelona, en una conferencia realizada en noviembre de 2010 en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (Sancho, 2010), expone las siguientes ideas acerca de los estudios etnográficos, que son de gran interés para esta investigación con dicho enfoque:

- en primer lugar, la metodología de una investigación elige al investigador, es decir, en función de las preguntas y objetivos de investigación, así como de las características del tema objeto de estudio, se determina la elección de una u otra metodología, con el fin de adaptarse de la mejor manera posible a dicho estudio. Por lo tanto, se debe adaptar la investigación a las posibilidades reales de la misma, es decir, con el tiempo y recursos necesarios pero también dentro de la disponibilidad. Esta idea queda reflejada a lo largo de esta parte del trabajo de investigación, pues se van definiendo los aspectos que determinan finalmente la selección de la etnografía como metodología de investigación en este caso.
-

-
- Los estudios etnográficos se basan en un paradigma con tres concepciones para el estudio de fenómenos sociales:
 - Ontológica: la naturaleza del objeto de investigación, qué puede ser estudiado de la realidad, en este caso, el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid desde la perspectiva de sus docentes.
 - Epistemológica: las vías para acceder al conocimiento, la relación existente entre conocido (Programa) y conocedor (docentes).
 - Metodológica: forma de llevar a cabo la investigación.
 - Las etnografías educativas, como esta, son una herramienta muy potente para conocer diferentes fenómenos sociales o al menos, acercarse a ellos. Esto se debe a que, generalmente, una investigación etnográfica busca responder preguntas del tipo:
 - ¿Qué está sucediendo en la situación social que tiene lugar en un determinado contexto?
 - ¿Qué significan estas acciones para los actores que participan en ella?
 - ¿Cómo se relaciona lo que está sucediendo en este contexto con la totalidad?

La etnografía es un método de investigación que busca patrones de comportamiento de grupo, es decir, se encarga de la descripción de un grupo humano: sus instituciones, comportamientos, producciones materiales y creencias, gracias al interés principal de este tipo de investigadores por conocer la vida cotidiana de las personas estudiadas. Es un estudio descriptivo de un grupo de personas.

Mediante la etnografía, se estudia a individuos que forman parte de un grupo determinado con sus propias características, con el fin de conocer mejor o acercarse a dicho grupo y a sus características o cultura propia, en este caso, los docentes pertenecientes al Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid, mediante el análisis e interpretación de los datos recogidos y poder así, realizar una descripción de dicho Programa desde la perspectiva de sus docentes.

Aunque se argumenta a continuación, la etnografía es el método más adecuado para este estudio, puesto que se busca una descripción de un conjunto de personas

desde el punto de vista de ellos mismos. Etnografía, significa literalmente: descripción de un pueblo en sentido colectivo, no individualmente. Además, la recogida de información se produce en el emplazamiento en el que se produce el objeto estudiado.

Por lo tanto, la etnografía es el método más adecuado cuando se desea obtener la perspectiva de las propias personas acerca de un hecho, idea u objeto.

Además, como recoge Jaume Carbonell en el prólogo de Salgueiro (1998), si bien existen numerosos y variopintos estudios sobre el profesorado, destacan algunos vacíos al respecto, más concretamente en el ámbito de la etnografía profesional, es decir, todo lo que tiene que ver con biografías, historias de vida, memorias y ciclos de vida profesional del docente. Este estudio pretende añadir más información o conocimiento en esta área, en la medida de lo posible, ateniéndose a las circunstancias de la investigación.

Angrosino (2012) recoge dos principales utilidades de los métodos etnográficos que se adaptan perfectamente al propósito de este estudio. Dichas utilidades son:

- Estudiar comportamientos sociales que no se conocen con claridad, en este caso, la práctica profesional de los docentes implicados en el Programa de Colegios Bilingües.
- El objetivo del estudio es conocer la perspectiva de las personas estudiadas acerca de un objeto concreto, en este caso, el Programa de Colegios Bilingües.

La etnografía ha desempeñado un papel fundamental en la investigación cualitativa, iniciándose a finales del siglo XIX en la disciplina de la antropología (Angrosino, 2012). En 1920, los métodos etnográficos se adaptaron al estudio de los grupos sociales gracias a los sociólogos de la Universidad de Chicago, conllevando esto su aplicación en estudios de otras disciplinas, entre ellas la educación, la comunicación o la psicología social (Bogdan & Bilken, 2003).

Este tipo de investigación cualitativa estudia de forma descriptiva a un grupo de personas y obtiene e identifica las relaciones en el contexto del objeto de estudio. Incluye diferentes métodos de recogida de datos: observación, participación, entrevistas y uso de documentos. Es más, cuantas más técnicas de recogida de datos se empleen, los hallazgos serán más fiables y válidos. Por esto, aunque se detalla más adelante, se emplean diferentes técnicas de recogida de información en este estudio: análisis documental de documentos relacionados con la actividad

de los centros, entrevistas a profesores implicados en el Programa y grupos de discusión también entre profesores. También tendrán cabida otros actores y evidencias. En la etnografía educacional es necesario considerar al fenómeno estudiado (las valoraciones del docente) como parte de una totalidad. Por eso, a nivel metodológico, implica complementar estos datos con otros provenientes de otros ámbitos, pero que son importantes, puesto que inciden en él y lo determinan o explican, es decir, por todo esto, se decide conocer también las valoraciones acerca del Programa de otros agentes participantes en el mismo, como pueden ser las familias y auxiliares lingüísticos, y poder obtener así una información más completa y correcta para nuestro estudio.

Angrosino (2012) considera a la etnografía como un método de recogida de información sobre productos materiales, relaciones sociales, creencias y valores de una comunidad y al producto de éste, un informe que incluye toda esa información recopilada, que describe de forma completa la cultura de esa comunidad estudiada.

Haciendo una rápida mirada atrás en el tiempo de la historia y evolución de la etnografía, se debe resaltar la gran importancia e influencia de la escuela de antropología americana, aunque no se trata de una escuela uniforme y homogénea, sino más bien una colección de experimentos llevados a cabo por los diferentes departamentos de universidades estadounidenses, como por ejemplo Columbia, Berkeley, Harvard y Pensilvania (Fernández de Rota, 2012).

De forma breve se presentan a continuación los principales antecedentes históricos de la antropología americana, que como se acaba de indicar, es de vital importancia a nivel internacional.

Se considera a Franz Boas como el fundador y iniciador de la antropología americana, con su entrada como profesor en la Universidad de Columbia de Nueva York en 1896, que rompe con el estilo de antropología anterior, proveniente de autores clásicos del siglo XIX (Fernández de Rota, 2012). El origen de esta antropología americana se basa en la crítica antievolucionistas, lucha contra el racismo, historicismo de rasgos, y encontrar una metodología para el estudio de los indios americanos, entre otros. Boas defiende una antropología más científica, con la etnografía como una descripción teórica potente y apoyada en sólida metodología, desechando la idea previa de realizar etnografías como carácter coleccionista. Se busca explicar la cultura de pueblos “primitivos”,

mediante largos periodos de trabajo de campo. Además, Franz es cofundador de la *American Anthropological Association* en 1902.

Tras la irrupción de Boas, se produce una crisis en los antropólogos de la época entre seguidores y detractores (localizados principalmente en Washington). Aunque muchas de sus ideas se mantienen algunas décadas, otras evolucionan rápidamente a través de sus discípulos. Por ejemplo, Malinowski completa la idea de trabajo de campo sistemático con sus aportaciones metodológicas, como la observación participante.

Tras la Segunda Guerra Mundial, se produce un claro aumento de la disciplina tras el cambio en la procedencia de los alumnos y profesores y el consiguiente mayor número de antropólogos. Esto se debe a la necesidad de reflexionar sobre los problemas e impacto de dicha guerra.

Tal y como se ha comentado antes, los discípulos de Boas evolucionan en líneas diferentes:

- los más fieles a Boas, por ejemplo Lowie, Spier o Wissler.
- Estilo más historicista como Kroeber y más lingüístico como Sapir.
- Los más centrados en la relación entre cultura y personalidad, perteneciente a la antropología psicológica, como por ejemplo Ruth Benedict o Margaret Mead.

Estos a su vez, tuvieron seguidores que continuaron sus postulados e incluso los evolucionaron y modificaron. Destacan en la década de los 40, Leslie White, que defiende una versión más materialista y evolucionista para la etnología; y Julian Steward, que defiende la relación entre cultura y medio-ambiente y emplea el término ecología cultural.

En los años 50 y 60, la antropología presente un corte más cuentista, pero con 4 grandes vertientes: la concepción de Radcliffe-Brown y sus leyes de tono funcional-estructuralista, la postura evolucionista de Leslie White, el determinismo tecnológico de Kaplan y Stephens y la relevancia emergente de los aspectos simbólicos.

A finales de los 60, existen tres grandes vías de trabajo antropológico: el estructural funcionalismo británico (centrado en normas, roles e instituciones sociales), la antropología cultural americana y la antropología evolucionista norteamericana. Como consecuencia de la lucha entre ellas y con el objetivo de fortalecer las ideas de los antecesores, nacen la antropología simbólica

(destacando la Universidad de Chicago, centrada en los símbolos y significados para explicar la cultura), la ecología cultural y el estructuralismo.

Ya en la década de los 90, existen dos culturas contrapuestas. Por un lado, la antropología comparativa, objetivista y científica y: por otro lado, la antropología interpretativa, simbólica y reflexiva. Además, algunos expertos, defienden la existencia de una importante barrera entre el positivismo y el constructivismo.

Además de las corrientes mencionadas, existe una serie de variantes que no se pueden encuadrar dentro de estos grandes bloques, pero que merecen ser mencionadas. Por ejemplo, la etnociencia y la etnología cognitiva, que son científicas, con una metodología muy definida y con el estudio de la cultura a través del lenguaje como su punto diferencial. Por supuesto, la gran influencia de Marx a partir de los años 70.

Aunque algunas se han mencionado ya, la etnografía presenta las siguientes características según Angrosino (2012):

- Se realiza en el entorno en el que existe el objeto de estudio, en este caso, se han analizado documentos directamente relacionados con la enseñanza bilingüe en general y con el Programa en particular, así como entrevistas a docentes implicados en el mismo y la directa experiencia del investigador en el Programa. Además, el proceso de investigación en el campo es muy importante y debe realizarse con cuidado para no alterar las condiciones del mismo.
 - Es un método adaptado al tema objeto de estudio, puesto que se aplica de forma directa y personalizada al Programa. A partir de las técnicas de recogida de información, se trata de encontrar patrones o formular hipótesis que deben ser comprobadas a posteriori.
 - Se emplean diferentes técnicas de recogida de datos (análisis de documentos, entrevistas y grupos de discusión), así se facilita y se fortalece el proceso de triangulación de las conclusiones (esto se trata más adelante). Es un método multifactorial (Angrosino, 2012).
 - Conlleva un cierto período de tiempo para poder estudiar adecuadamente lo que se pretende.
 - Se busca producir conocimiento sobre un tema de la forma más completa posible.
-

- El producto de la etnografía es un informe en forma de narración, con las siguientes partes claramente diferenciadas:
 - Introducción del interés del estudio.
 - Descripción del entorno de investigación y del proceso de recogida de datos.
 - Análisis de los datos.
 - Conclusión con un resumen de las ideas principales, así como las contribuciones del estudio.

Nunan (1992) establece que para realizar una buena investigación etnográfica, se deben seguir una serie de recomendaciones:

- la investigación se debe desarrollar en el contexto natural de los acontecimientos.
- El investigador no debe manipular los fenómenos investigados.
- Se debe realizar el estudio a largo plazo.
- La colaboración entre investigador y los participantes es esencial.
- Los datos deben ser interpretados por el investigador.
- Fundamental una interacción entre fase de elaboración de las preguntas de investigación y la fase de recogida de información e interpretación.

Además, el holismo como posición metodológica del investigador es un aspecto ineludible en una etnografía de la escuela como la presente investigación, ya que se deben tener muy en cuenta las diferentes relaciones entre los agentes-instituciones-prácticas sociales ya que colaboran en la formación de la sociedad y su cultura (Díaz, 2013). En cualquier caso, este autor resume las reglas fundamentales de la etnografía:

- La etnografía busca la comprensión de la naturaleza humana.
 - La etnografía trabaja con prácticas locales.
 - La etnografía debe ser holística al máximo.
 - La etnografía debe ser intersubjetiva.
 - La flexibilidad metodológica es un principio fundamental en etnografía, es decir, multiplicación de técnicas y contextos de producción de datos.
 - La etnografía estudia y analiza la diversidad cultural.
-

8.3.5. Análisis de la situación y contexto de la investigación

Como se viene indicando, el objeto de estudio es el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid desde la perspectiva de sus docentes habilitados. El ámbito geográfico de análisis son docentes de centros públicos de la Comunidad de Madrid, en localidades de diferente tamaño poblacional y distintas zonas de la región, con el fin de obtener una visión lo más global posible. El método elegido para realizar este estudio, la etnografía, implica realizar la investigación en el lugar donde las personas investigadas (los docentes en este caso) realizan su práctica diaria que es objeto de estudio, es decir, en el entorno de los colegios de educación infantil y primaria de la Comunidad de Madrid que desarrollan el Programa de Colegios Bilingües.

Tal y como se detalla en mayor profundidad en la Parte I del trabajo de investigación, la situación actual del tema objeto de estudio, es decir, del Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid, es de un claro desarrollo y ampliación del mismo, abarcando en el curso 2013/2014 a unos 318 centros públicos, que supone aproximadamente el 40% de los centros de la región; alrededor de 80 mil alumnos cursando esta modalidad bilingüe y contando con más de 2600 docentes habilitados y casi 1000 auxiliares lingüísticos, según datos presentados por la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid (2014).

En relación con esto, los escenarios de investigación se pueden clasificar atendiendo a las diferentes técnicas de recogida de información:

- Aunque no se trata de una técnica de recogida de información en sí misma, al incluirse en el trabajo de investigación, también se expone su escenario de realización. La vivencia personal: centro de educación infantil y primaria en Coslada (Madrid), perteneciente a la Dirección de Área Territorial Madrid Este.
- Análisis documental de textos/documentos oficiales de centros educativos bilingües de la Comunidad de Madrid. Se analizan un Proyecto Educativo de Centro, una Programación General Anual y una Memoria de Autoevaluación.
- Entrevistas: se han realizado en persona algunas de ellas en los propios centros educativos y fuera de ellos y otras por teléfono o video-llamada (tipo Skype).

- Grupo de discusión (docentes y familias): ambos se han realizado en centros educativos, el de docentes en un colegio de Coslada (diferente al de la vivencia) y el de las familias en Getafe, perteneciente a la Dirección de Área Territorial Madrid Sur.

El contexto de la investigación se refiere a los antecedentes de la investigación, es decir, consiste en comprender de una forma más global el área en la cual se enmarca la presente investigación.

Este proceso de comprensión se puede dividir en niveles según Blaxter et al (2000):

- en función de la disciplina del estudio: en este caso, la disciplina sobre la que versa el proyecto es la educación.
- En función del campo de estudio: en este caso, la enseñanza bilingüe.
- En función de la metodología empleada: en este caso, investigación etnográfica basada en análisis documental, entrevistas y grupos de discusión.

Atendiendo a esos principios, se pueden establecer los siguientes 4 niveles de contextualización de la presente investigación:

- 1er nivel de contextualización de la investigación: el centro educativo de destino del investigador como docente del Programa.
 - 2º nivel de contextualización: centros educativos de compañeros docentes que cursaron el curso de habilitación lingüística durante el curso 2008/2009 y posterior.
 - 3er nivel de contextualización: centros pertenecientes al Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid.
 - 4º nivel de contextualización: programas de enseñanza bilingüe a nivel nacional e internacional. Aquí se incluyen estudios relacionados con el objeto de estudio, que aparecen recogidos en el Capítulo 7 de la Parte I del trabajo de investigación. Es fundamental aportar y traer a colación los resultados y sugerencias de investigaciones realizadas al respecto, con el fin de mejorar el presente estudio y poder ubicar también, los posibles hallazgos de esta investigación dentro del contexto correspondiente.
-

A continuación, se incluye una figura ilustrativa de estos 4 niveles de contextualización en la presente investigación.

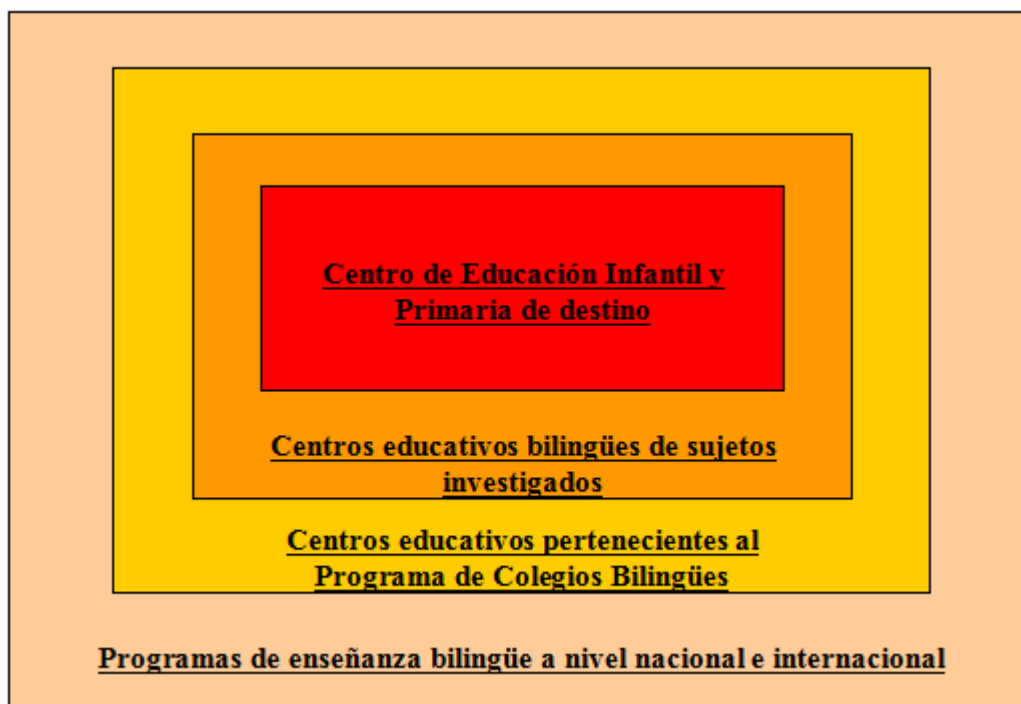


Figura 24. Niveles de contextualización de la presente investigación.

Fuente: elaboración propia.

Además, al igual que la investigación educativa mediante historias de vida genera nuevas posibilidades para el estudio del trabajo docente y su formación (Hernández et al, 2011), la investigación sobre las opiniones y valoraciones de los profesores, son una excelente fuente de información a nivel profesional de los docentes, ya que la experiencia diaria es origen de conocimiento.

8.3.6. Técnicas: vivencia del Programa, análisis documental, entrevista semiestructurada y grupo de discusión

Angrosino (2012) indica que existen tres grandes grupos de técnicas de recogida de datos en la investigación etnográfica y que deben ser parte del estudio de campo. Estas tres categorías son: observación, análisis documental y entrevista (y grupo de discusión).

Este proyecto de investigación emplea múltiples métodos, es decir, en este estudio, se emplean estas tres potentes y ricas técnicas de recogida de información propuestas por Angrosino y además, con el ánimo de ampliar las evidencias disponibles y los colectivos participantes, se añaden los grupos de discusión. Asimismo, como parte del proceso de triangulación de datos, se plantea inicialmente como técnica final, la devolución de las conclusiones realizadas a algunos docentes entrevistados para conocer su opinión al respecto. Es parte del proceso de negociación con los sujetos de los informes, ya que es una forma de verificar la información recogida, así como la posibilidad de incluir aportaciones de los propios sujetos investigados, y por supuesto, un medio de validación de los datos y por ende, de la propia investigación (Hernández et al, 2011). Es una construcción compartida del relato y su interpretación, es decir, una construcción conjunta del contenido de las entrevistas y el resto de técnicas de recogida de información, además de conllevar intereses de validación. Del mismo modo, se pretende hacer partícipes a los sujetos investigados de sus propias palabras y otorgarles así cierta soberanía sobre los datos (Hernández et al, 2011). Al tratarse de un proceso de construcción conjunta, también supone un aprendizaje mutuo (de ambos puntos de vista) y compartido (del relato que se cuenta), tanto del investigado como del investigador.

En la presente investigación, se emplean técnicas directas e indirectas de recogida de datos. Dentro de las directas, se pueden incluir las entrevistas y el grupo de discusión. En el caso de las técnicas indirectas, se encuentra el análisis documental.

Antes de comenzar, cabe subrayar que en este estudio, se busca generar datos relativos al Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid desde la perspectiva de sus docentes, con la aplicación de las siguientes técnicas de recogida de información.

La aplicación de las siguientes técnicas de recogida de información pretender obtener datos provenientes de las experiencias de los sujetos participantes (docentes del Programa) que a su vez, en ocasiones, puede llevar asociado un proceso de descubrimiento de nuevas áreas o parcelas desconocidas para los propios investigados. Es lo que denominan un proceso de toma de conciencia, dimensión perteneciente a la investigación social (Hernández et al, 2011).

a. Vivencia personal del Programa por parte del investigador.

La vivencia personal del Programa que lleva a cabo el investigador como profesional del mismo, al igual que los procesos de observación, suponen una fuente de conocimiento o aproximación al hecho objeto de estudio, en este caso, el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid. Es por este motivo, que se toman en consideración algunas características de la observación para explicar el proceso de vivencia realizado, puesto que, aunque no se trata de una observación al uso, pues al comienzo no disponía de esa intencionalidad, posteriormente sí lo presentaba. En cualquier caso, esta vivencia personal genera una especie de relato de vida o un tipo de narrativa biográfica personal, fruto de un proceso de reflexión personal sumado al recuerdo de las experiencias y sentimientos vividos por parte del investigador y las influencias de diferentes factores: acontecimientos, experiencias y roles de otras personas en su trayectoria vital y profesional.

No se puede afirmar ni se pretende que dicha experiencia otorgue al investigador algún tipo de autorización sobre el presente estudio, pero si otorga cierto conocimiento del Programa que facilita o acerca al investigador al tema objeto de estudio.

El relato es una forma de expresar la vida a través de la voz del autor (Bolívar, 2002), y en este caso, un intento de comprender y expresar sus valoraciones sobre el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid.

No se trata de una historia de vida ni de una observación al uso, tal y como se defiende en esta sección. Combina características de varias técnicas, pero lo relevante es que aporta de una forma rica y potente información sobre una experiencia en un entorno bilingüe.

Una de las razones principales para incluir esta vivencia es conectar la experiencia personal del investigador con la información aportada por los docentes

entrevistados y todo esto, a su vez, con el contexto del Programa. Así, de esta manera, lo individual se puede convertir en colectivo al compartir las experiencias docentes contextualizadas y permite la comprensión de la experiencia humana en sus acciones e intenciones (Hernández et al, 2011). Con este relato se añade una perspectiva más personal sobre aspectos novedosos o asombrosos para el investigador y no se pretende ni es una voz investigadora en ese momento.

Se busca comprender la posición del investigador como agente activo de dicho Programa antes de comenzar con la investigación, ya que las condiciones objetivas asociadas a su posición (ser docente, género, edad, lugar de residencia, etc.) influye en su vida y su forma de actuar a nivel personal y profesional.

Como se explica más adelante, el proceso de vivencia personal que se lleva a cabo en esta investigación se puede considerar especial o al menos poco usual, pues más que una técnica de recogida de información, se trata de un acercamiento y descubrimiento de la enseñanza bilingüe en general y del Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid y todo lo que le rodea, en particular.

Se puede decir que este proceso que se realiza en esta investigación no es una fuente de datos directos sobre el objeto de la investigación, es decir, sobre la valoración de los docentes sobre el Programa de Colegios Bilingües; es una fuente de información sobre aspectos relevantes del Programa y su funcionamiento y aplicación diaria en las aulas. Es un punto de partida del estudio, pues supone el primer contacto directo con una experiencia de este tipo, con un proyecto de enseñanza bilingüe. Se considera necesario reflejar en el trabajo de investigación los datos obtenidos con esta técnica, pues establecen el punto inicial del estudio que orienta el resto del proceso de investigación.

Anguera (en Delgado & Gutiérrez, 1999:171), considera a la observación como el origen de la ciencia:

“La ciencia comienza con la observación. Es un hecho innegable del cual actualmente nadie puede dudar y menos aún dentro del ámbito de las Ciencias Humanas, donde la observación es el más antiguo y más moderno método de recogida de datos; de hecho, su historia como ciencia ha sido el desarrollo de procedimientos y medios instrumentales que eliminan o corrigen gradualmente las desviaciones o las distorsiones al efectuar observaciones”.

Angrosino (2012) define la observación como el acto realizado por el investigador, consistente en percibir la actividad de las personas en el entorno de

investigación mediante los cinco sentidos. Realiza observación quien acude con ese propósito.

La investigación etnográfica requiere trabajo de campo, es decir, que el investigador vaya al campo donde actúan los sujetos y permanezca allí el tiempo suficiente para acercarse y conocer en la medida de lo posible su vida cotidiana y poder extraer los significados de lo que allí ocurre. Delgado & Gutiérrez (1999) añaden que para poder adentrarse al interior de un grupo humano o social, es necesario ser extranjero a dicho grupo o ser lo más extranjero posible, residir durante un largo tiempo en la comunidad y participar activamente en la vida cotidiana de dicha comunidad. Además, estos autores sostienen que el trabajo de campo en general y la observación participante en particular, son la base para un trabajo etnográfico.

En este caso, la investigación que se debe realizar no se basa en un proceso de observación, pero si tiene su punto de partida en ella; pues, debido a la vivencia personal de primera mano realizada por el investigador, se comienza a identificar posibles y potenciales puntos clave en el desarrollo diario del Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid. Este proceso de vivencia personal facilita una mejor comprensión del Programa por parte del investigador (Stake, 1995).

En la presente investigación, el trabajo de campo desarrollado ha incluido diferentes etapas:

- 1- Vivencia personal del investigador, que se detalla a continuación.
- 2- Entrevistas a docentes implicados en el Programa y a otros miembros de la comunidad escolar.
- 3- Grupos de discusión de docentes y otros colectivos (familias).

El período de vivencia personal del Programa comprende 3 cursos académicos en el centro educativo de destino (se trata del primer nivel de contextualización de la investigación), lo cual se considera un espacio de tiempo suficiente, para realizar una aproximación a la realidad escolar que supone el Programa en dicho centro. Al tratarse de un periodo tan largo, parece que puede fortalecer el rigor de la observación realizada, aunque se trate de un único observador y poder encontrar así, hechos o evidencias que apoyen la credibilidad de los hallazgos.

En este caso, la entrada como docente en el Programa de Colegios Bilingües en el curso 2008/2009, permite realizar una vivencia personal del mismo un tanto

especial; es decir, no se trata de una observación pura, sino que a través de la práctica profesional, se obtiene la posibilidad de observar desde dentro el funcionamiento o la puesta en marcha de un tipo de enseñanza bilingüe, tanto dentro de la propia aula como en clases de otros compañeros, así como en la práctica totalidad de los espacios físicos (biblioteca, comedor, recreo, entradas y salidas, reuniones, etc.) y actividades del centro (festividades, festivales, excursiones, etc.).

La vivencia personal que se realiza se divide en dos fases:

- 1ª: se extiende desde la entrada a dicho Programa en el curso 2008/2009, hasta el curso 2009/2010, de una forma progresiva mientras el investigador realiza un Master de Posgrado Oficial sobre La Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera, el cual colabora en la generación de inquietudes al respecto. Durante este periodo, la observación se produce sin ningún guión previo, casi de forma inconsciente pero intentando identificar, asimilar y comprender todo lo que sucede al alrededor. Obviamente, como muchos autores defienden (Goetz & Lecompte, 1988), es realmente difícil, por no decir prácticamente imposible, captarlo todo; así que se emplea mucho tiempo y muchas horas de conversación en diferentes contextos y formatos, para poder ser capaz de ir identificando los puntos clave de este tipo de enseñanza bilingüe para el profesorado, desde la perspectiva del investigador (aún exclusivamente docente).
- 2ª: el curso 2010/2011. Con el Master ya finalizado y ya inscrito en el Programa de Doctorado, puesto que ya se ha tomado la decisión de intentar comprender mejor el Programa desde dentro, se dedica este curso a una observación más específica del mismo, ya que comienza el camino de investigación del Programa de una forma más seria. Al proceso de observación se le añaden las primeras fases de revisión bibliográfica, con la consiguiente obtención de nueva información muy relevante.

Además, fruto de numerosas reuniones con el Departamento de Lengua Extranjera del centro educativo de destino, de sesiones formativas a nivel autonómico, de jornadas/seminarios/foros relacionados con el Programa, se dispone de la

oportunidad de conocer opiniones y valoraciones de muchos profesionales docentes acerca del Programa, de sus necesidades de mejora, de sus puntos fuertes, propuestas metodológicas y aspectos más conflictivos del mismo. Durante el comienzo de la investigación, se realiza una vivencia del Programa desde dentro, que supone un proceso de aprendizaje acerca del mismo, a través de la exposición a las actividades diarias de los compañeros docentes, que sirven para recoger datos directamente del campo y poder establecer una serie de “puntos calientes” de este tipo de enseñanza bilingüe ocurrida en la Comunidad de Madrid. En otras palabras, gracias a todo esto, se puede ser capaz de identificar, de acuerdo a una opinión personal, los factores más relevantes del Programa (formación bilingüe, auxiliar lingüístico, nuevas prácticas educativas, dotación de recursos, etc.), que como ya se ha indicado, conforman la base para la consideración de la necesidad de este estudio.

Se puede decir que, en este caso, la vivencia personal que se realiza, se acerca a la denominada “observación participante completo” establecida por Gold (en Angrosino, 2012). Para este autor, el participante completo se funde en el entorno a estudiar casi hasta el extremo de hacerse nativo del mismo. También añade una característica más, que hace que la especial observación realizada se aproxime notablemente a esta categoría y es el hecho que, normalmente, este tipo de observación, la realizan miembros de la cultura que estudian y que por lo tanto, cuentan con un fuerte apoyo de dicha comunidad (Angrosino, 2012:81); como es efectivamente este caso, un docente del Programa de Colegios Bilingües que analiza dicho estudio desde la perspectiva del profesorado y además, se puede indicar que el investigador fue respaldado por muchos compañeros a la hora de realizar estas tareas.

Siguiendo en esta misma línea, Adler & Adler (en Angrosino, 2012), también establecen diferentes roles del investigador según el nivel de pertenencia a la comunidad estudiada. En este caso, se puede confirmar que se encuadra dentro del grupo denominado por estos autores como “pertenencia completa”, puesto que se estudia un entorno en el cual, el investigador es miembro activo e implicado.

En este estudio, la experiencia personal del investigador en programas bilingües hasta ese momento era inexistente, con lo que, la enseñanza bilingüe, comienza para el investigador en el curso 2008/2009, con el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid y por lo tanto, la vivencia personal también

se inicia con la entrada al “campo”, es decir, con los primeros pasos en el Programa como docente del mismo.

En esta técnica de recogida de datos se utilizan principalmente dos fuentes primarias:

- compañeros docentes del centro educativo de destino.
- Compañeros docentes que obtuvieron la habilitación lingüística para el Programa en el curso 2008/2009, con los que se comparten numerosas sesiones formativas, estancias en el extranjero e inquietudes comunes por el proceso de inmersión simultánea en la enseñanza bilingüe.

La justificación de la idoneidad de aplicar una fase de observación en la parte inicial de la investigación queda remarcada con el hecho de que sirve para orientar el estudio del Programa hacia aspectos puntuales, identificando elementos de vital importancia para el profesorado participante del Programa, que a su vez, en una fase posterior puedan ser confirmados con la revisión de bibliografía específica. Angrosino (2012:83) indica que las técnicas observacionales son adecuadas para la investigación en entornos específicos como es el caso de un colegio o institución.

Por otra parte, la ventaja que otorga la profesión de docente del Programa para conocer el mismo desde dentro, también se convierte en un inconveniente, puesto que al tratarse de una práctica diaria profesional, como dice Angrosino (2012), se puede enfocar la visión y atención y en muchas ocasiones, “lo que no se ve” es mayor que “lo que se ve”.

Este argumento, el inconveniente de usar la propia experiencia profesional y personal para observar y por ende, valorar el Programa, es un motivo más para desarrollar este estudio y a partir de las impresiones obtenidas desde la observación, continuar con la investigación, dado que las observaciones son susceptibles de sesgo por una interpretación subjetiva, de ahí la necesidad de ir más allá en dicho estudio.

En esta fase del estudio, se identifican los puntos de mayor controversia en la implementación de este tipo de enseñanza bilingüe desde el punto de vista de los docentes implicados.

Stake (1995) defiende que mucho de lo que no puede observar el investigador, es observado por otros, es decir, se puede obtener la descripción y las

interpretaciones de otros para completar la imagen del fenómeno que puede generar el investigador. Por eso, se utilizan otras técnicas, como puede ser la entrevista con el fin de recopilar más datos que completen dicha imagen.

Para comprender las valoraciones e impresiones de los docentes acerca del Programa, una vez obtenidos los aspectos del mismo que generan mayor controversia según la vivencia personal realizada, es necesario integrar informaciones provenientes de otros contextos. Es necesario intentar conocer y comprender lo que se conoce del tema objeto de estudio y por eso, se decide realizar una extensa revisión bibliográfica, con el fin de conocer otros estudios y textos sobre enseñanza bilingüe y conocer los puntos más conflictivos en otras investigaciones de este mismo nivel.

Para cerrar esta sección, a modo de resumen indicar que en el Capítulo 9.1.1 de esta Parte II del proyecto de investigación, se muestra el relato autobiográfico del propio investigador dentro del Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid; pero no en su faceta de investigador, sino como profesional de la enseñanza de dicho Programa, es decir, como docente. Para ello, el investigador se basa en sus propios recuerdos acerca de los momentos más relevantes que ha vivido o aquellos que han dejado mayor huella en su andadura, es decir, el relato de la vivencia del investigador se compone de sus recuerdos durante ese periodo. No se pretende establecer relaciones a partir de los hechos narrados en el relato (Galadí, 2010); tan sólo se considera interesante incluir la experiencia vivida por un docente participante del Programa como fuente de información y a modo de ilustración de cómo se almacenan y relatan sus recuerdos, así como el proceso de reflexión que realiza sobre algunos aspectos del Programa, que sí son relevantes para el presente estudio.

Finalmente, para la redacción de la vivencia, se han revisado previamente diferentes publicaciones y estudios basados en este tipo de relatos autobiográficos, con el fin de encontrar inspiración para poder relatar la experiencia; entre esos documentos revisados, destacan por ejemplo Galadí (2010) y Sánchez-Enciso (2010).

b. Análisis documental. Revisión bibliográfica

El análisis de contenidos es una técnica para leer e interpretar el contenido de toda clase de documentos. Se basa en la lectura como instrumento de recogida de información que se realiza de modo científico: sistemático, objetivo, replicable y válido (Ruiz, 2009).

Los documentos deben ser evaluados críticamente para su utilización en la investigación y la relación entre diferentes documentos resalta el interés de los mismos y facilita la comprensión de las ideas que ofrece el documento en cuestión (Blaxter et al, 2000).

Además, el análisis de documentos oficiales es una técnica de recogida de información que se utiliza también para la triangulación de datos en la investigación.

Existen dos tipos de materiales empleados en la revisión bibliográfica (Angrosino, 2012):

- Fuentes primarias: con fines burocráticos o administrativos. Por ejemplo, encuestas, estadísticas de alumnos matriculados, programas, materiales elaborados por los docentes, etc. Los informes y memorias emitidos por el centro constituyen una fuente primaria especial, toda vez que interpretan datos, aunque en muchas ocasiones son la única fuente disponible sobre algo acaecido en el centro.
- Fuentes secundarias: derivados del estudio de otro investigador. Todos los estudios realizados de programas bilingües tanto a nivel nacional como internacional que se han empleado en esta investigación. Aparte de usar las conclusiones de estos estudios, algunos de los datos procedentes de estas fuentes son sometidos a un análisis denominado secundario por Blaxter et al. (2000), puesto que se aplica una exploración a un conjunto de datos ya existentes y las conclusiones o conocimientos adicionales obtenidos complementan los ya existentes del informe original.

En la presente investigación, se realiza un análisis documental de textos oficiales de centros educativos pertenecientes al Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid, para no centrar la recogida de evidencias exclusivamente

en docentes, familias y auxiliares de conversación del Programa. Con el fin de conseguir documentos oficiales de centros bilingües se contacta con docentes de dichos colegios, con el fin de valorar si es posible que faciliten dichos documentos. Finalmente, tras contactar con más de 10 centros a través de docentes de los mismos, se consiguen los siguientes documentos oficiales:

- Proyecto Educativo de Centro para el curso 2012/2013, de un colegio de una localidad situada al sur de la Comunidad y por tanto, perteneciente a la Dirección de Área Territorial de Educación Madrid Sur.
- Memoria de Autoevaluación para el curso 2012/2013, de un centro de Madrid y por lo tanto, perteneciente a la Dirección de Área Territorial Madrid Capital.
- Programación General Anual para el curso 2013/2014, de un colegio de una localidad situada al este de la Comunidad y por lo tanto, perteneciente a la Dirección de Área Territorial de Educación Madrid Este.

Con estos documentos, se pueden identificar los objetivos que se persiguen con la implantación del Programa, así como la forma de aplicar dicha enseñanza. Asimismo, en documentos como la Memoria, que recoge los resultados del curso académico, se pueden encontrar aspectos relacionados con el desarrollo del Programa en el centro, ventajas, inconvenientes, dificultades, medidas adoptadas, sugerencias, entre otras. Son documentos de gran valor para la investigación. En el Capítulo 9.1.2 del proyecto de investigación, correspondiente a los Resultados y Discusión de la Información, se recogen los datos más relevantes del proceso de análisis documental seguido en el presente estudio.

Además de estos documentos, existen otras fuentes de información relevante tales como tabloneros de anuncios, circulares a padres, folletos, presentaciones a padres y otras autoridades.

Otras evidencias de interés son las fotografías (Denzin & Lincoln, 2005; Goetz & Lecompte, 1988), en este caso, de los espacios comunes y aulas de los colegios. En relación con este punto, se consiguen fotografías de aulas bilingües de centros de diferentes puntos de la Comunidad de Madrid, que permiten observar la organización del aula así como la disposición de diferentes elementos relevantes: pizarra, murales, recursos, biblioteca, etc.

En relación con la revisión bibliográfica, aunque no se trata de una técnica de recogida de información en sí misma, tal y como se expone en otras secciones del presente trabajo de investigación, sino más bien de un proceso de acercamiento y conocimiento del tema objeto de estudio, el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid desde la perspectiva de sus docentes; al igual que en todas las investigaciones, en el presente estudio se realiza una intensa revisión bibliográfica sobre la enseñanza bilingüe.

El profundo proceso de revisión bibliográfica que se lleva a cabo en esta investigación queda reflejado en la larga lista de referencia empleadas para ello, en la Parte IV del trabajo de investigación. Muchas de dichas referencias no se citan directamente en el presente documento, pero en cualquier caso, han sido de inestimable ayuda para generar en el investigador un mayor conocimiento y obtener más información tanto de la enseñanza bilingüe en general, como del Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid en particular, y sobre otros aspectos relevantes del presente estudio.

Tanto la fase de vivencia personal realizada del Programa de Colegios Bilingües como la profunda revisión bibliográfica de escritos relacionados, colaboran en la generación de temas o aspectos relevantes del Programa sobre los que posteriormente se buscará conocer o acercarnos a la valoración de los docentes. Stake (1995) defiende la idea de que la revisión bibliográfica facilita la identificación de temas centrales acerca del tema analizado.

Con esta fase de trabajo de campo se pretende detectar la concepción y las características principales del objeto de estudio, es decir, de la enseñanza bilingüe en general y del Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid en particular, y todos los aspectos relacionados. Para ello, se analizan documentos relacionados con el objetivo de conocer como se refleja el tratamiento o análisis de otros modelos de enseñanza bilingües en otras regiones, países o épocas.

Se trata del análisis de los materiales bibliográficos recopilados para la investigación, que se han seleccionado por su relevancia en relación con el tema objeto de estudio, es decir, la enseñanza bilingüe en general y otros aspectos importantes para el desarrollo del estudio.

En cualquier caso, a continuación, se explica de forma muy breve, el proceso de revisión bibliográfica realizado para facilitar el seguimiento del estudio en esta fase rápidamente.

Tras la vivencia personal del Programa como docente del mismo que se realiza durante los cursos 2008/2009, 2009/2010 y 2010/2011; como se ha indicado en el apartado anterior, se identifica una serie de elementos clave de este tipo de enseñanza bilingüe, desde el punto de vista del investigador. En este momento, es necesario desarrollar un conocimiento más profundo de la enseñanza bilingüe y todo lo que lo rodea, así como las características principales de otros programas de enseñanza bilingüe, tanto a nivel nacional como internacional.

Por lo tanto, previamente a la realización de las entrevistas y grupos de discusión a los docentes, es necesario una aproximación al tema objeto de estudio, el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid; mediante el desarrollo de una comprensión conceptual y teórica de los aspectos más relevantes del mismo, como pueden ser las características de otros proyectos de enseñanza bilingüe, elementos clave del bilingüismo, la metodología empleada en este tipo de enseñanza, etc.; que se obtiene con el análisis documental y la revisión bibliográfica de documentos especializados en esta área. De esta forma, se crea una base sobre la que se añade e integra el nuevo conocimiento generado. Además, con la revisión bibliográfica, se obtienen fundamentos para diseñar el método de investigación más apropiado para este estudio en particular. Con la revisión bibliográfica, se busca estar familiarizado con el tema objeto de estudio, en este caso, con la enseñanza bilingüe, formas de bilingüismo, metodología de enseñanza de lenguas extranjeras, etc.

La revisión bibliográfica se ha centrado en los siguientes centros de interés:

- innovación educativa, definición, tipos y características.
 - Principales procesos de reforma educativa en el sistema educativo español. Leyes educativas.
 - La lengua inglesa: historia, evolución y usos.
 - Métodos de enseñanza del inglés como lengua extranjera a lo largo de los años.
 - Terminología más relevante empleada en esta área: enfoque, método, técnica, aprendizaje y adquisición de una lengua, lengua extranjera y segunda lengua, etc.
 - Bilingüismo y diglosia.
 - La enseñanza bilingüe: características, ventajas, estudios, teorías, trabajos de investigación realizados, principales autores, etc.
-

- Programas de enseñanza bilingüe a nivel internacional.
- La enseñanza bilingüe en España.
- El Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid: características, legislación, organización y estudios realizados.
- Métodos de investigación educativa.

Para realizar la revisión bibliográfica de todos estos elementos claves para esta investigación, se han empleado diferentes recursos y fuentes, por ejemplo obras y revistas especializadas en enseñanza bilingüe disponibles en bibliotecas, publicaciones institucionales de administraciones educativas... También es necesario añadir que tienen interés el Proyecto Educativo de Centro, la Programación General Anual, la Memoria Anual y el Programa del Proyecto Bilingüe.

c. Entrevista semi-estructurada

La técnica de recogida de información empleada principalmente en esta investigación es la entrevista semi-estructurada y, a tal efecto, se diseña un guión de preguntas iniciales (ver Anexo VII), en torno a los temas objeto de análisis obtenidos a partir de un trabajo de exploración de las sospechas del investigador, de su vivencia del Programa y de una amplia revisión bibliográfica, que se compartirá con un grupo de especialistas. Dichos temas se encuentran relacionados con los posibles cambios originados con la implantación del Programa de Colegios Bilingües desde la perspectiva del docente a nivel metodológico, recursos disponibles, formación del profesorado, rol del auxiliar lingüístico, infraestructura del Programa, efectos académicos, apoyos recibidos y posibles propuestas de mejora. En definitiva, se realizan las entrevistas con el objetivo de conocer la valoración de los docentes sobre el Programa de Colegios Bilingües en general y sobre los aspectos más relevantes identificados en fases anteriores de la investigación.

El mismo Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid y sus elementos más relevantes, componen en sí mismo, un eje temático y organizador de las entrevistas a realizar, así como de la otra técnica principal, los grupos de discusión. En cualquier caso, como se detalla y explica en profundidad a continuación, las entrevistas que se realizan presentan preguntas abiertas y

enfocadas que ofrecen relativa libertad argumentativa y organizativa a los entrevistados, pero con un muy claro foco de interés.

Los temas de la entrevista se encuentran obviamente en directa relación con los objetivos que persigue la presente investigación y que, se puede resumir en la siguiente lista:

- Opinión, actitudes y expectativas hacia el Programa de sus docentes.
- Cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Características principales del Programa desde la esfera del docente participante.
- Figura del auxiliar lingüístico.
- Consecuencias del Programa en el alumnado bilingüe.
- Identidad profesional del docente bilingüe habilitado.
- Formación del profesorado en relación con la enseñanza bilingüe.
- Valoración de los recursos disponibles.
- Intercambio de experiencias e información entre profesionales de la enseñanza.
- Apoyos recibidos.
- Propuestas de mejora.

Como se puede identificar, estos temas de las entrevistas son exactamente coincidentes con las áreas de interés de la investigación ya mencionadas, que en cualquier caso, se repiten a continuación:

- Definición del Programa por parte de los docentes habilitados participantes en el mismo.
 - Consecuencias de la implantación del Programa a nivel metodológico.
 - La figura del auxiliar lingüístico.
 - Valoración de los docentes sobre los resultados académicos del alumnado bilingüe del Programa.
 - Identidad profesional del docente bilingüe habilitado del Programa de Colegios Bilingües.
 - Sistema de formación del profesorado bilingüe.
 - Infraestructura del Programa para el intercambio de información y experiencias entre sus participantes a nivel individual o de centro.
 - Disponibilidad de recursos adecuados.
-

- Apoyo recibido de la comunidad educativa.
- Propuestas de mejora del Programa del profesorado participante.

A continuación, se indican algunos aspectos relevantes acerca de esta técnica de recogida de datos que justifican su elección.

El término entrevista comenzó a emplearse en el siglo XVIII y significa literalmente, una visión entre, es decir, el intercambio de información que se produce entre dos individuos que hablan sobre un tema común. Una entrevista de investigación es una conversación entre individuos con una estructura y un objetivo bien definido, que implica una serie de preguntas y una escucha cuidadosa con el fin de obtener conocimiento comprobado (Kvale, 2011). En esa misma línea, otra definición de entrevista aportada por Bingman & Moore (en Delgado & Gutiérrez, 1999), es la que considera a la entrevista como una conversación con un propósito.

La entrevista en investigación cualitativa es un proceso de dirección de una conversación entre entrevistador y entrevistado, con el fin de recoger información (Angrosino, 2012). El objetivo es comprender algo desde el punto de vista de los sujetos entrevistados, así como descubrir el significado de sus experiencias (Kvale, 2011). La entrevista es una técnica para obtener información mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio de investigación (Ruiz, 2009). Es un proceso de comunicación donde un individuo transmite al entrevistador su definición personal de una situación. Además, posibilita realizar un estudio desde la visión de los investigados (Hernández et al, 2011).

La entrevista es una de las principales técnicas de recogida de datos en la investigación cualitativa. Existen diferentes tipos en función del objetivo de la investigación, del objeto de estudio, la metodología de investigación y muchos otros factores.

Existen diferentes tipos de entrevista pero, obviamente en este caso, se refiere a la entrevista de investigación, la cual busca recopilar información para colaborar en el proceso de construcción de significado acerca de un fenómeno, Delgado & Gutiérrez (1999). Es una conversación entre dos personas, dirigida y diseñada por el investigador, con el fin de favorecer la expresión de información del entrevistado sobre un tema previamente definido en el marco de la investigación.

Además, la entrevista es un proceso de generación de información que se realiza a través del contacto e interacción entre entrevistador y entrevistado (Kvale, 2011).

Los sentimientos, opiniones y valoraciones que aportan los entrevistados son una fuente de información acerca de su experiencia (profesional, en este caso), presenta a sí mismo en una situación real, es decir, se habla de un acontecimiento en el que se ha participado en primera persona y conlleva la consideración personal hacia este hecho (Hernández et al, 2011).

Las entrevistas permiten a los sujetos compartir con otros una situación, sentimiento o hecho desde su propia perspectiva y con sus propias palabras, a través de una conversación con una estructura establecida por el entrevistador (Kvale, 2011).

Dentro del marco de las entrevistas cualitativas, existen diferentes formas de entrevista en función del propósito perseguido, aunque no exista un procedimiento estándar general ni reglas establecidas (Kvale, 2011):

- Entrevistas factuales: las entrevistas cualitativas, además de buscar conocer las perspectivas y significados de los entrevistados, también son válidas para obtener información factual en otros casos. Buscan hechos y conceptos ya existentes.
 - Entrevista conceptual: persigue analizar el significado y las dimensiones conceptuales de fenómenos (concepción de los individuos acerca de la educación, el civismo, etc.). Busca conocer información ya existente en el sujeto, no se genera nueva información.
 - Entrevista de grupo de discusión: formada por entre 6 y 10 individuos a los que se les facilita un tema de conversación y se les facilita el debate. El objetivo es conocer diferentes puntos de vista sobre ese tema de debate, no se persigue llegar a una solución o idea final. Muy empleado en estudios de mercado.
 - Entrevista narrativa: a diferencia de las anteriores y en consonancia con las siguientes, este tipo de entrevista busca una construcción de nuevo conocimiento entre entrevistador y entrevistado por medio de los discursos y las narraciones. Se centra en las historias narradas por el entrevistado, así como en la trama y en la estructura de la narración.
-

- Entrevista discursiva: se centra en la creación de conocimiento y la verdad dentro de los discursos.
- Entrevista de confrontación: se busca mediante la proporción de una idea como válida que el entrevistado se encarga de desmontarlo, argumentando y empleando su conocimiento sobre este tema para construir una nueva idea.

En cualquier caso, como se ha indicado anteriormente, no existe una forma ideal de entrevista, sino que depende del tema y objetivo de la entrevista, así como de los entrevistados.

Son una excelente fuente de información en los estudios de campo etnográficos, como este caso. Se puede decir que la entrevista es consecuencia lógica de la observación y la revisión bibliográfica (Angrosino, 2012). Con la observación se registran detalles objetivos y se identifican patrones. Posteriormente, con la revisión bibliográfica se pueden ir generando ideas o dudas, que deben ser resueltas o preguntadas a personas informadas de la comunidad, es decir, en este caso, docentes del Programa.

Para realizar una entrevista en óptimas condiciones, es necesario disponer de un amplio conocimiento del campo objeto de estudio, revisar todo ese corpus de datos y desarrollar unas preguntas generales sobre aspectos que se desean ampliar los conocimientos.

Las entrevistas en investigaciones cualitativas buscan comprender el mundo desde el punto de vista del entrevistado, revelar el significado de sus experiencias y vivencias y comprender el significado de temas relevantes en el mundo vivido de los entrevistados, mediante las descripciones que estos realizan de sus vivencias. El tema de este tipo de entrevistas es el mundo cotidiano vivido por el entrevistado. Se trata de un tipo de conversación entre entrevistador y entrevistado que genera conocimiento gracias a la interacción entre ambos individuos (Kvale, 2011). Por eso, se emplea una entrevista semi-estructurada con preguntas de respuesta abierta, que permite obtener información acerca de los significados del entrevistado sobre los temas propuestos (Losada et al, 2011), en este caso, su visión sobre el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid.

En la presente investigación, el uso de la entrevista se orienta a recabar información acerca de las preguntas de investigación planteadas y permite a su vez, la libre reflexión y exposición por parte de los entrevistados de sus

necesidades, ilusiones, dificultades o cualquier otro aspecto si lo consideran oportuno.

Se considera al entrevistado como portador de un punto de vista, de una perspectiva que se expone a lo largo del proceso de entrevista, en otras palabras, a lo largo de la conversación o diálogo entre entrevistado y entrevistador a través de las preguntas o reformulaciones del entrevistador (Delgado & Gutiérrez, 1999).

Como la información que se recopila ha sido experimentada y vivida por el entrevistado, ésta será facilitada con una interpretación significativa de su experiencia. Dicha interpretación puede resultar de gran importancia para el investigador pues refleja la orientación de sus impresiones, es decir, es una expresión directa de su actitud ante el fenómeno que representa su mensaje y además, genera una emoción en el entrevistado que es reflejo de su subjetividad (Delgado & Gutiérrez (1999). En esa misma línea, Bolívar (2002) establece la necesidad de incluir la subjetividad en la investigación cualitativa como parte del proceso de comprensión del fenómeno social objeto de estudio.

Al tratarse de una investigación etnográfica, parece obvio remarcar que el tipo de entrevista aplicada para el estudio es una entrevista semi-estructurada etnográfica, puesto que va más allá de una conversación ordinaria, al existir una relación de confianza entre entrevistador y entrevistado, como en este caso, debido a la relación profesional previa existente entre la mayoría de los entrevistados y el investigador.

La entrevista etnográfica es de naturaleza abierta, fluye pero permite digresiones que pueden llegar a abrir nuevos caminos de investigación (Angrosino, 2012).

Stephen Schensul (en Angrosino, 2012), considera la entrevista etnográfica como la técnica de recogida de datos más compleja, innovadora y excitante.

Como afirma Spradley (en Kvale, 2011) acerca de las entrevistas etnográficas:

“Quiero conocer el mundo desde su punto de vista. Quiero conocer lo que usted conoce en la forma que usted lo conoce. Quiero entender el significado de su experiencia, ponerme en su piel, sentir las cosas como usted las siente, explicar las cosas como usted las explica.”

Existe una secuencia de temas que se deben cubrir (formación específica, recursos disponibles, proceso de enseñanza-aprendizaje, apoyo recibido, etc.), mediante una serie de preguntas abiertas propuestas, que a su vez, permiten cambios en

dicha secuencia y en las propias preguntas, con el fin de poder profundizar en las respuestas dadas por los entrevistados.

Las entrevistas cualitativas, tal y como se puede deducir fácilmente, buscan conocimiento cualitativo (palabras) y no cuantitativo (números). Se persigue la obtención de información en lenguaje normal a través de relatos que realiza el entrevistado acerca de áreas de experiencia de su mundo. Es necesario que los entrevistados, apropiadamente orientados por el entrevistador, describan la percepción de sus vivencias, pensamientos y acciones de forma precisa, para poder así obtener descripciones varias y completas de un fenómeno.

Antes de iniciar la entrevista, se debe definir la situación y el propósito de la misma al entrevistado y permitirle realizar las cuestiones que considere necesario antes de comenzar, lo que Delgado & Gutiérrez (1999) denominan el contrato comunicativo. Al tratarse de una forma de dialogo entre dos personas con un fin fijado por el entrevistador, los resultados, además de más justos para el entrevistado, serán mucho más positivos si el entrevistado conoce de antemano los fines de la misma. En este caso, este proceso informativo se realizó en los casos de entrevista mediante una introducción realizada de viva voz o por escrito (ver Anexo VIII). La persona que se entrevista debe dar su consentimiento previo a la realización de la entrevista tras recibir la información necesaria acerca del objeto del estudio y de la propia entrevista, es decir, deben participar de forma voluntaria, asegurando la confidencialidad de sus datos si es necesario, como en este caso. Posteriormente a la realización de las entrevistas, es necesario analizar la información obtenida así como su verificación, para después, extraer las conclusiones oportunas.

Se puede decir que, con el modelo de investigación planteado, se considera al entrevistado como si fuese un actor que desempeña un rol social (Delgado & Gutiérrez, 1999), en otras palabras, se considera al docente del Programa de Colegios Bilingües como un actor que desempeña un rol y es de interés conocer el mundo vivido por él.

Además, las preguntas de una entrevista pueden generar proceso de reflexión en el entrevistado acerca de aspectos relacionados que con anterioridad no eran conscientes de ellos o no en la misma manera. Por lo tanto, puede ser un proceso de aprendizaje para ambos, el entrevistador y el entrevistado. Por esto, la entrevista que se ha llevado a cabo, concluye con una cuestión muy abierta acerca

de su valoración general del Programa, buscando una última recogida de información tras el posible proceso de reflexión que ha realizado el entrevistado tras las cuestiones previas realizadas, es decir, para recoger sus reflexiones finales que hayan podido surgir a lo largo de la entrevista y no han sido tratadas durante la misma, pero el entrevistado considere de interés.

La entrevista viene determinada por el entrevistador. Dispone de una estructura pues no se trata de una conversación espontánea, y persigue un objetivo, que es obtener información del entrevistado acerca del tema de la entrevista.

En este estudio, se ha empleado la técnica de la entrevista semi-estructurada, que recoge todas las características mencionadas de las entrevistas cualitativas pero además, con las siguientes particularidades: es un tipo de entrevista planificada porque tiene una serie de cuestiones pre-establecidas, pero a su vez flexible porque permite re-orientar la conversación hacia nuevos ítems de importancia, que busca obtener descripciones del mundo de vida del entrevistado.

Para realizar las entrevistas semi-estructuradas, se elaboró un guión previo con una serie de preguntas pre-establecidas que abarcan la totalidad de los temas a tratar que sean de relevancia para la investigación que nos ocupa, los denominados dominios o áreas de interés. Así, se estructura la entrevista y se asegura una secuencia válida aunque, tal y como se ha comentado anteriormente, la entrevista debe adaptarse al curso de la comunicación. Con el guión se asegura cubrir los dominios de interés, fijando el tema concertado y planteando preguntas diseñadas con el fin de obtener información específica de ese tema de un modo natural, a partir de una entrevista abierta con cuestiones predeterminadas. El guión será sometido a la consideración de un grupo de profesionales de la educación que puedan valorar su relevancia y la calidad con las que han sido confeccionadas, la denominada “validación por jueces”. Concretamente, se envía el guión de las preguntas para las entrevistas a un grupo de 15 profesionales expertos en la enseñanza de lengua extranjera, los cuales remiten sugerencias en dichas cuestiones. Obviamente, se trabaja finalmente con la versión más actualizada de dicho guión, en la cual se incluyen todas las sugerencias y modificaciones necesarias tras el paso del guión por el grupo de expertos. Tras dicho proceso, se han incluido 4 nuevas preguntas que o bien reformulan otras ya existentes o bien abarcan nuevas áreas no cubiertas hasta ese momento o bien, necesitan ser

aclaradas por petición expresa de los consultados. El guión definitivo se puede consultar en el Anexo IX, tal y como se ha mencionado anteriormente.

En esta investigación, se ha empleado la entrevista semiestructurada, que persigue, a través de preguntas dirigidas pero abiertas, conocer las descripciones que realiza el entrevistado acerca del fenómeno objeto de estudio. Se centra en cuestiones particulares del fenómeno objeto de estudio mediante esas preguntas abiertas. Son cuestiones breves y simples, buscando que sea el entrevistado quién hable, que él se encargue de rellenar la información.

Aunque en esta investigación se plantean una serie de preguntas de investigación, se busca también, a través de las respuestas a las mismas si es posible, describir en la manera de lo posible, aspectos clave del Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid, tales como su formación específica para el bilingüismo, los recursos disponibles, el proceso de enseñanza-aprendizaje y otros ya mencionados, siempre desde la perspectiva del docente. Tal y como se ha indicado anteriormente, las entrevistas se diseñan a partir de la revisión bibliográfica y del periodo de vivencia personal realizado.

En la presente investigación, se han realizado entrevistas semi-estructuradas en diferentes formatos, en función de las necesidades del entrevistado y de las propias posibilidades del investigador. Éstos han sido:

- Entrevistas en persona, es decir, cara a cara con el entrevistado.
- Entrevistas por teléfono o video-llamada (tipo Skype).

En cualquier caso, con carácter previo a la realización de dichas entrevistas, se comunica por escrito, mediante email, el objetivo y características de la presente investigación, así como de la técnica de recogida de información en cuestión.

Aunque se detalla en otro apartado del trabajo de investigación, se puede adelantar que, finalmente, el mayor número de entrevistas se realizó empleando el último formato, es decir, vía teléfono/Skype; y en la mayoría de los casos, por petición expresa del entrevistado, que consideraba más oportuno responder por este medio, debido a la mayor facilidad que proporciona para organizar un espacio/tiempo para ello. Durante este proceso, se realiza la entrevista y el investigador toma notas y transcribe las respuestas del entrevistado a cada pregunta planteada. En el caso de Skype, la conversación queda grabada para su posterior transcripción y análisis.

- **Calidad de la entrevista**

Tal y como afirma Kvale (2011), la calidad de las entrevistas realizadas influye definitivamente en la calidad del análisis, la verificación y el informe final de las conclusiones obtenidas.

Este mismo autor, establece 6 criterios de calidad para una entrevista semi-estructurada, en relación con lo que considera una entrevista ideal, por lo que, dichos criterios pueden servir más como directrices que como metas en sí, pues en algunos casos, en función de las circunstancias pueden llegar a ser difícilmente alcanzables:

1. Alta cantidad de respuestas variadas, ricas, espontáneas y adecuadas del entrevistado.
2. Preguntas cortas del entrevistador para propiciar respuestas más largas del entrevistado.
3. Grado de profundización por parte del entrevistador en las respuestas del entrevistado para clarificar los significados de dichas respuestas.
4. Interpretación parcial (si no es posible de forma total) de la entrevista durante la propia entrevista.
5. Verificación de las interpretaciones del entrevistador sobre las respuestas del entrevistado durante la propia entrevista.
6. La entrevista informa, apenas requiere explicaciones adicionales.

Además, con el fin de mejorar la calidad de las entrevistas por realizar, según se van practicando algunas entrevistas, se leen las respuestas de los entrevistados con el fin de identificar las ideas que necesitan más información para su aclaración o para completarlas. Estos datos se apuntan y en la siguiente entrevista, se intenta solucionar ese vacío de información. La idea es realizar tantas entrevistas como sean necesarias hasta que no haya nada nuevo que añadir al corpus de datos recopilado, esto se denomina regla de rendimientos decrecientes (Hammer & Wildaky, en Salgueiro, 1998). En esta misma línea (Stake, 1995) considera que cada entrevistado se le supone con experiencias únicas e historias especiales que contar, por eso, es necesario entrevistar a varios sujetos.

Ruiz (2009) recomienda comenzar la entrevista justificando el proyecto de investigación y su procedimiento. Esto facilita la aceptación total por parte del entrevistado y supone, según el autor, que la entrevista sea más exitosa. En el presente estudio, a todos los participantes, con anterioridad a la realización de la

entrevista, se les comunica vía email el objeto de la entrevista y de la investigación, así como toda la información requerida por los participantes, tal como se indica en el Capítulo 8.3.8, que refleja aspectos sobre el proceso de recogida de información.

- **El entrevistador.**

El papel del entrevistador es vital en el proceso de realización de una entrevista. Es un instrumento clave en una investigación con entrevistas (Kvale, 2011). Es más, el entrevistador y más concretamente sus intervenciones, conforman el discurso de la entrevista que posteriormente es objeto de análisis (Delgado & Gutiérrez, 1999).

La entrevista es el camino más directo para conocer las múltiples realidades y el entrevistador, debe descubrir y describir los múltiples puntos de vista que existen sobre cada fenómeno (Stake, 1995).

El entrevistador se acerca al mundo simbólico del entrevistado de forma gradual, partiendo de cuestiones amplias obtenidas bien de experiencias personales del entrevistador o de teorías científicas (Ruiz, 2009).

Además, posteriormente a la fase realización de la entrevista, ésta es transcrita e interpretada por el entrevistador. Se sigue un proceso que consiste en la estructuración del material, a continuación, se eliminan las repeticiones y digresiones y se diferencia entre lo esencial y lo que no lo es. Después, se analizan los significados de la entrevista, intentando extraer las ideas propias del entrevistado y produciendo las propias perspectivas del entrevistador acerca del fenómeno estudiado.

Aprender el oficio de entrevistador requiere de mucha práctica y mucha colaboración con profesionales de esta área.

Para realizar un trabajo adecuado, el entrevistador debe conocer el tema de la entrevista, y tener ciertas habilidades de conversación. El segundo aspecto se desarrolla con la práctica, mientras que el primero, es necesario realizar una revisión documental del tema objeto de la entrevista. Stake (1995) indica que el entrevistador debe poseer una adecuada planificación de la tarea a realizar y que el punto de partida debe ser la elaboración de preguntas sobre lo que se necesita saber o recopilar información.

A continuación, se resumen las habilidades que debe poseer un buen entrevistador (Kvale 2011):

- Tener un profundo conocimiento del tema de la entrevista, para ser capaz de mantener una conversación en las condiciones adecuadas, identificando los puntos relevantes.
- Tener claro y bien definido el objetivo de la entrevista, así como la estructura de la misma: introducción informativa, temas a tratar y reflexión final.
- Plantear preguntas de forma clara, sencilla y breve.
- Emplear un lenguaje adecuado al tema de la entrevista, al tipo de entrevista y a las características del entrevistado.
- Permitir el uso de la palabra de forma correcta al entrevistado, para que pueda exponer sus ideas, sugerencias o quejas de forma fluida y natural.
- Escuchar activamente y de forma empática las reflexiones del entrevistado, para poder extraer todo tipo de matices en relación con el discurso.
- Ser abierto a nuevas líneas de la conversación, pues éstas reflejan las motivaciones del entrevistado.
- Guiar el proceso de la entrevista para tratar los temas previamente establecidos para la entrevista, sin perjuicio de atender las demandas del entrevistado, como se menciona en puntos anteriores.
- Tener capacidad crítica hacia las declaraciones del entrevistado, con el fin de obtener información fiable y válida.
- Tener presente en todas las fases de la entrevista informaciones previas facilitadas por el entrevistado, con el fin de confirmarlas o rebatirlas ante nuevas declaraciones no coherentes en principio a juicio del entrevistado.
- Ser capaz de interpretar el significado de las declaraciones del entrevistado durante el acto, para confirmarlas con nuevas cuestiones adaptadas.

Un buen entrevistador debe estar bien informado y familiarizado con el tema de la entrevista, con una estructura de la misma bien definida, con uso apropiado y claro del lenguaje, ser sensible y abierto, crítico, que sea capaz de orientar la conversación hacia los temas de interés del estudio y que sea capaz de interpretar adecuadamente las declaraciones del entrevistado.

El entrevistador debe poseer conocimientos técnicos acerca del tema objeto de la entrevista y llevar la dirección de la entrevista (Delgado & Gutiérrez, 1999).

- **Críticas habituales.**

Existe una serie de objeciones habituales hacia la calidad de las entrevistas cualitativas que Kvale (2011) recoge en su obra, agrupadas en 3 ámbitos, referidos a la Concepción general de la investigación científica, las Fases de la entrevista y análisis y la Validación y generalización.

Con respecto a la concepción general de la investigación científica, conviene indicar que a las entrevistas:

- No se les considera parte de la investigación científica, sino como un reflejo del sentido común. Ante este argumento, Kvale (2011) defiende la idea de que no existe una definición mayoritariamente aceptada de ciencia para categorizar una investigación como científica o no, sino que depende de la forma de entender algunos términos clave. En cualquier caso, la entrevista cualitativa puede ser considerada como una forma de obtener conocimiento nuevo mediante el empleo de un método y esto, se puede enmarcar dentro de la investigación científica.
 - Las entrevistas cualitativas no son cuantitativas y por lo tanto, no son científicas. Hasta hace bien poco, este tipo de entrevistas apenas han existido, pero últimamente, se vienen empleando con bastante asiduidad en las investigaciones en el campo de las ciencias sociales y naturales, por su capacidad de producción de conocimiento y por lo tanto, se le puede considerar científicas.
 - Las entrevistas cualitativas presentan un marcado carácter subjetivo, y al no ser objetivo, no es científica. Esta crítica carece de validez al tratarse de términos muy ambiguos en esta área.
 - Las entrevistas cualitativas no comprueban hipótesis por su carácter exploratorio y por lo tanto, no son científicas. Este tipo de entrevistas puede comprobar hipótesis, mediante una serie de preguntas directas dirigidas y contrapreguntas, si bien serán utilizadas para generar una comprensión profunda más que una explicación.
-

Con respecto a las fases de la entrevista y análisis, se ha planteado que las entrevistas:

- Dependen enormemente de las personas y por lo tanto, no son científicas. Kvale (2011) no considera que esto sea negativo para el proceso, es más, el papel del investigador puede considerarse como fundamental para obtener conocimiento mediante la flexibilidad de este tipo de investigación y la interrelación entre entrevistado y entrevistador.
- Las entrevistas cualitativas presentan resultados sesgados y por lo tanto, no son científicas, porque carecen de crédito. Contrariamente a esta afirmación, la obtención de un sesgo o perspectiva bien validada puede reflejar aspectos muy concretos del fenómeno y colaborar así en el proceso de construcción de conocimiento de ese fenómeno.
- Los resultados de las entrevistas cualitativas se deben a las preguntas dirigidas y son poco fiables. La entrevista cualitativa puede aplicar de forma sistemática este tipo de preguntas para comprobar la fiabilidad de los resultados obtenidos.

Con respecto a la validación y generalización, las entrevistas cualitativas:

- Dependen de impresiones subjetivas y por lo tanto, no es un método válido. La validación se consigue mediante la comprobación continua de las respuestas de los entrevistados por parte del entrevistador. Además, la existencia de varias interpretaciones del mismo texto por parte de diferentes lectores puede aportar riqueza a este tipo de investigación.
- Las entrevistas cualitativas presentan resultados no generalizables por la presencia de pocos sujetos estudiados. Como bien se indica en otras partes de este trabajo investigativo, el número de sujetos necesarios para este tipo de investigación depende del objetivo del estudio y de los recursos disponibles, siempre en forma suficiente de poder transferir conocimiento de una situación a otra, considerando el contexto y la heterogeneidad del conocimiento social. El punto fuerte de este tipo de entrevistas es el acceso directo al mundo cotidiano de los sujetos.

En síntesis, no existen criterios fijos reconocidos de lo que constituye el carácter científico de una entrevista, ya que la mayoría de las objeciones que se le atribuyen a las entrevistas se refieren a su fiabilidad, validez y generalización con

criterios establecidos para la investigación cuantitativa y en este caso, al tratarse de una investigación cualitativa, necesita de unos criterios de fiabilidad, validez y generalización distintos.

- **Fiabilidad, validez y generalización.**

En el caso de la investigación a través de entrevistas, surgen dudas en cuanto a la **objetividad** del conocimiento generado con este método.

Una entrevista bien construida, buena, sólida y que ha producido un conocimiento fiable, comprobado y verificado sistemáticamente, puede ser un método de investigación objetivo al carecer de sesgos (Kvale 2011).

Otro argumento a favor de la objetividad de la entrevista cualitativa es la capacidad de éstas para producir conocimiento objetivo del mundo social, si se considera el objeto de la entrevista dentro de un social, constituido lingüísticamente y negociado interpersonalmente.

La **fiabilidad** de una entrevista se refiere a la coherencia y confiabilidad de los resultados de la investigación, es decir, si estos resultados pueden ser reproducidos por otros investigadores y en otros momentos utilizando el mismo método.

La **validez** se refiere a si el método de investigación investiga lo que pretende investigar, es decir, si el método y los resultados del mismo reflejan los fenómenos que se pretenden estudiar (Pervin, 1984).

La validación de una investigación se produce de principio a fin de la misma, cuestionando, comprobando e interpretando los hallazgos obtenidos.

La validez se determina comprobando las posibilidades de invalidación, con comprobaciones continuas de la credibilidad y confiabilidad de los hallazgos, buscando la replicabilidad de un resultado y triangulaciones de los datos obtenidos.

La validez está influida o depende del contexto de interpretación y de la comunidad y la forma de validación. Kvale (2011) establece la siguiente organización:

- Cuando se busca la comprensión de sí mismo, se necesita la validación de los hallazgos por parte del entrevistado. El entrevistador presenta sus interpretaciones al entrevistado, para analizar la validez de las mismas. Se le denomina validación de miembro.
-

-
- Cuando se busca la comprensión de sentido común crítica, se necesita la validación de las interpretaciones del investigador por parte de un público general. Se le denomina validación de audiencia.
 - Cuando se busca una comprensión teórica, se necesita la validación de las interpretaciones del investigador por parte de otros investigadores, es decir, la comunidad de investigación debe analizar la validez de esos hallazgos. Se le denomina validez de iguales.

Ryan & Cousins (2009) establecen que la validación es una forma de proteger la confiabilidad de los datos y los hallazgos. En esta línea y persiguiendo dicha protección, en la presente investigación, se realiza un más que completo proceso de validación, que consiste en proveer a cada entrevistado la oportunidad de repasar sus datos antes del análisis y de los hallazgos antes de la información-conclusión final, tal y como sugieren estos autores.

Los 3 contextos son igualmente correctos, el uso de uno u otro depende de las preguntas de investigación planteadas.

La **generalización** de los hallazgos obtenidos a partir de estudios con entrevistas se refiere a la medida en que dichos hallazgos pueden ser transferibles a otras situaciones.

Se puede establecer que los resultados de una entrevista por sí mismos, no tienen posibilidad de ser generalizados ni universalizados, Delgado & Gutiérrez (1999).

Para que unos resultados puedan ser generalizables, es decir, transferibles a otras situaciones, es necesario que previamente, se haya comprobado la fiabilidad y validez de los mismos. En este estudio, la generalización de los hallazgos se entiende como la producción de conocimiento en una situación que se puede transmitir a otras situaciones, ya que, el conocimiento social es contextualizado y en este caso, se ofrecen descripciones específicas ricas del punto de vista de los docentes acerca de factores clave del Programa de Colegios Bilingües y argumentos sobre la posible generalidad de los hallazgos. En otras palabras, se puede obtener generalización denominada analítica, a partir de investigaciones con entrevistas, como este caso, mediante el apoyo en descripciones contextuales ricas y la argumentación del investigador en relación con la transferibilidad de los hallazgos de la entrevista.

La entrevista, al igual que otras técnicas cualitativas se mide por los resultados finales que aporte. Ofrece la posibilidad de recoger y analizar saberes sociales a

través del discurso de individuos y es muy útil cuando el fenómeno objeto de estudio se analiza, porque forma parte de la experiencia de un grupo de personas que son parte y producto de dicho fenómeno (Delgado & Gutiérrez, 1999).

d. Grupo de discusión.

El grupo de discusión es un tipo de grupo con características propias en relación con sus objetivos, su tamaño, composición y procedimientos (Krueger, 1991). Este autor defiende que el grupo de discusión se debe componer por entre siete y diez participantes, seleccionados por una serie de características en común que les relacionan con el tema objeto de estudio y en la medida de lo posible, deben ser desconocidos entre sí.

Como idea inicial de lo que puede considerarse un grupo de discusión, se puede afirmar que se trata de una conversación planeada y diseñada para obtener información sobre el tema objeto de estudio, en un ambiente permisivo y no directivo. Está formado por un grupo de personas, generalmente entre siete y diez y guiadas por un moderador. Estos participantes exponen sus puntos de vista e ideas de una forma relajada, y como característica destacable, dichos participantes se influyen mutuamente debido a las ideas nacidas de la propia conversación (Krueger, 1991).

Mientras que la entrevista se encarga de la función expresiva del lenguaje, pues es un proceso comunicativo entre entrevistador y entrevistado, en el cual el investigador trata de extraer información de la biografía o el mundo vivido del entrevistado, el grupo de discusión se adapta a la función metalingüística, puesto que produce discursos particulares y controlados relacionados con otros discursos más generales (Delgado & Gutiérrez, 1999).

Tal y como defienden algunos autores (Delgado & Gutiérrez, 1999), las entrevistas cualitativas abiertas y los grupos de discusión se complementan mutuamente, puesto que en las entrevistas se obtienen informaciones individuales y en los grupos de discusión se obtienen representaciones de carácter colectivo. El diálogo de la entrevista se puede equiparar a la conversación del grupo de discusión.

Estos autores añaden que los grupos de discusión ofrecen discursos prototípicos, es decir, que son fruto del proceso de debate y discusión del propio grupo sobre sus posturas individuales, aunque con esta técnica no se busque encontrar un

acuerdo, es posible que se homogeneicen las impresiones de los miembros del grupo.

En cambio, las entrevistas ofrecen discursos estereotípicos, que son reflejos de la conciencia del entrevistado.

La idea de usar el grupo de discusión en esta investigación nace en la necesidad de obtener información proveniente de reacciones espontáneas y reducir el control que el investigador ejerce (incluso inconscientemente) en el caso de las entrevistas. Ambas capacidades las facilita el grupo de discusión y genera, de esta forma, un cuerpo de evidencias que contribuirán al proceso de triangulación de los datos obtenidos.

Centrando el tema en los grupos de discusión, se puede decir que se trata de una técnica empleada comúnmente en investigaciones cualitativas dentro de las ciencias sociales y que trabaja con el habla (Delgado & Gutiérrez, 1999). Estos autores defienden que esta técnica presenta características (subjetivización y papel de investigador) que hace complicado generar un manual genérico sobre su aplicación. Por ello, recomiendan aprenderla como un oficio y también reflexionando sobre ella. Un colectivo de personas que participan en poseer los mismos intereses, valores, situación social o una misma experiencia y que son analizadas tras haber sido puestas en contacto entre sí de un modo u otro. En este caso, este colectivo de personas comparte su profesión, docente del Programa de Colegios Bilingües y un interés en colaborar en la presente investigación, con el fin de aportar conocimiento sobre el Programa.

- **Evolución de los grupos de discusión.**

Los grupos de discusión o inicialmente denominados entrevistas grupales, nacen en los años 30 del siglo XX, ante la necesidad de obtener una técnica que superase las deficiencias de las entrevistas individuales, es decir, la gran influencia del entrevistador y las limitaciones de las preguntas cerradas y preestablecidas. Se necesita una técnica de recogida de información más perfeccionada en el mundo de las investigaciones sociales (Krueger, 1991).

Este autor establece que los primeros usos de las entrevistas grupales presentan fines militares, ya que se realizan durante la II Guerra Mundial, con el fin de incrementar la moral de los soldados.

En la segunda mitad del siglo XX, la principal aplicación de los grupos de discusión se da en la investigación de mercados. Se busca estar en contacto con los potenciales clientes y a través de los grupos de discusión, los productores, fabricantes y vendedores pueden acercarse y conocer el pensamiento de los consumidores.

A finales de dicho siglo, los grupos de discusión se convierten en una herramienta crucial en el desarrollo de estrategias de mercadotecnia de productos. Su alta aceptación en la investigación de mercados se debe a sus fiables resultados a un costo razonable (Krueger, 1991).

Debido a este éxito, esta técnica se ha trasladado a otras áreas e investigadores, como los científicos sociales, evaluadores, educadores y planificadores. Es una técnica excelente cuando se trata de explicar la percepción de personas sobre unas ideas, experiencias o hechos. Los grupos de discusión actualmente, ocupan un lugar relevante en las investigaciones sociales mediante metodología cualitativa, puesto que colaboran en gran medida en la búsqueda de una mayor comprensión de la experiencia humana.

- **Razones para su incorporación al proyecto.**

Las razones para elegir el grupo de discusión como parte de esta investigación, dentro de la sección de recogida de información y formando parte del proceso de triangulación de las evidencias recopiladas, son variadas (Delgado & Gutiérrez, 1999):

- El grupo fija y ordena el sentido social del tema objeto de estudio. Permite la re-construcción del sentido social a partir de una conversación entre personas ya que, como se ha mencionado con anterioridad, el sentido siempre es colectivo.
 - El tema objeto de estudio, el Programa de Colegios Bilingües desde la perspectiva de los docentes, es una realidad social, por lo que es posible que este tipo de técnica se adapte bien para obtener información apropiada.
 - Los docentes del Programa que forman parte del grupo de discusión participan en él como particulares, ofreciendo su opinión acerca de las cuestiones que se planteen acerca del Programa.
-

-
- El grupo de discusión genera un proceso de reflexión entre los integrantes del mismo, que les guía hacia la búsqueda del sentido común a sus opiniones e interpretaciones, es lo que se considera el consenso del grupo de discusión. Se trabaja la intersubjetividad, es decir, las zonas comunes de sus opiniones.
 - Proporciona la oportunidad de obtener una opinión grupal que verifica las opiniones válidas, aunque no se busca una idea común o un consenso acerca de una “verdad común”, sino que se busca conectar los diferentes puntos de vista de los integrantes del grupo en un constante debate. Normaliza las singularidades de cada integrante.
 - Esta técnica consigue que se valoren y se tengan en cuenta otras miradas distintas que colaboran en la mejora de los significados que se van construyendo (Hernández et al, 2011).

Finalmente, se puede indicar que el uso de esta técnica de recogida de información y además, de triangulación de datos se debe al alto grado de éxito de la misma en su función. Tal y como expone Krueger (1991), los grupos de discusión funcionan porque se basan en características naturales del ser humano, como son el desarrollo de actitudes y puntos de vista a partir de la interacción entre iguales. En otras palabras, los seres humanos necesitan conocer las opiniones de otras personas antes de llegar a formar su propia posición ante un objeto, hecho o situación, entre otros. En los grupos de discusión se produce la influencia de las opiniones de unos participantes sobre otros, produciéndose un cambio en las posiciones o juicios iniciales.

Además, como se refleja en otras partes de este trabajo, las preguntas planteadas en los grupos de discusión deben ser simples, puesto que al realizarse en un entorno de estas características, la respuesta a dicha cuestión se convierte en un proceso de intercambio de opiniones, con la consiguiente influencia y modificación de perspectivas en algunos participantes.

- **Características.**

De una forma muy simple, Ruiz (2009) aporta la siguiente idea característica del grupo de discusión, estudia a un conjunto de personas con aspectos que les relaciona y que se comunican entre sí para el logro del objeto de la investigación.

Presenta algunas ventajas adicionales, pues esta técnica genera gran cantidad de información, se crea en un contexto más real y posibilita incluir a más gente.

El grupo de discusión es una técnica metodológica creada específicamente con un objetivo previo, en este caso, proporcionar a un grupo, formado artificialmente *ad hoc* de docentes implicados en el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid, la oportunidad de conversar acerca de dicho Programa con el fin de profundizar en las ideas extraídas en la fase previa de las entrevistas. Este hecho, no se produce en muchas ocasiones en la realidad escolar diaria, no es un acto cotidiano.

El grupo de discusión en general y éste en particular, no existe en la realidad como tal, es decir, la existencia de este grupo se reduce al tiempo que ocupe la conversación entre sus integrantes. Además, es recomendable (Delgado & Gutiérrez, 1999) que esto sea así, que no se trate de un grupo previo o natural para que no existan relaciones previas entre ellos, que interfieran en la conversación que se produce.

La conversación que se produce en el grupo de discusión debe ser considerada como una totalidad, no susceptible de ser desgranada en sus componentes, pues éstos existen o se constituyen únicamente en relación con dicha totalidad. Así, cada participante del grupo o interlocutor forma parte de un proceso que cambia cuando interviene o conversa cada interlocutor, al igual que lo hace el propio integrante del grupo (Ibáñez en Delgado & Gutiérrez, 1999).

Con el fin de fomentar los diferentes puntos de vista y percepciones de los participantes, se debe generar un clima permisivo que facilite su participación en la actividad (Krueger, 1991). Dicho clima permisivo se logra gracias a una adecuada selección de participantes en relación con las características del estudio en cuestión, la naturaleza de las preguntas a realizar y la creación de una serie de normas que regulen el desarrollo del grupo de discusión. Un aspecto fundamental para conseguir un adecuado clima de trabajo es no valorar o enjuiciar en ningún momento las respuestas de los participantes y es muy recomendable resaltar la idea de que todas las aportaciones son válidas y útiles.

Aunque se detallan los participantes del estudio en la sección 3.7 del Capítulo 8 en mayor profundidad, en la selección de los integrantes del grupo de discusión se deben abordar o tener muy en cuenta dos premisas fundamentales:

-
- Atenerse a las limitaciones y posibilidades de la investigación. Es decir, seleccionar a los integrantes dentro de la lógica.
 - Buscar la representación de ciertas figuras o relaciones sociales que interesen al estudio o sean consideradas pertinentes.

La duración del grupo de discusión lo determina el prescriptor del mismo, cuando considera que los temas inicialmente propuestos han sido suficientemente cubiertos o por el contrario, aunque esto no suceda, el flujo de información nueva o relevante ha concluido. En cualquier caso, el tiempo recomendado ronda los 60 minutos aunque puede variar notablemente en función del tema, de la dinámica del grupo y otros aspectos (Delgado & Gutiérrez, 1999).

El investigador dentro del grupo de discusión desarrolla varias funciones: modera, escucha, observa y analiza. Además, emplea un proceso inductivo para la comprensión, es decir, se basa en la discusión para generar conocimiento, no comprueba una idea preestablecida (Krueger, 1991).

Para formar el grupo de discusión como grupo propiamente dicho, es necesario que se creen relaciones entre sus miembros que inicialmente son participantes individuales. Esto se consigue a través de un proceso, a través de la propia conversación.

La rápida conexión entre los participantes se consigue cuando identifican que comparten una o varias características: sexo, edad, empleo o principios, por ejemplo (Krueger, 1991). Es por esto que se recomienda realizar grupos de discusión con participantes que compartan aspectos relevantes para el estudio, como resulta lógico pensar. En esta línea, se puede indicar que los sujetos participantes o investigados son más propensos a revelar información sobre sí mismos a otras personas que reúnan aspectos similares a ellos (Jourard en Krueger (1991:30).

El fin del grupo de discusión es conseguir autoconfesiones de los participantes, hecho que varía de una persona a otra enormemente, ya que, uno de los principales problemas a la hora de obtener información de la gente es que, en ocasiones, la información facilitada responde más a lo que gustaría ser y no tanto a lo que es en realidad (Krueger, 1991).

A modo de recopilación de las características aquí presentadas sobre los grupos de discusión y la profundización en alguna de ellas, se expone la siguiente lista de peculiaridades de esta técnica basada en la elaborada por Krueger (1991):

1. El grupo de discusión es una técnica de recogida de datos. Mediante la aplicación de esta técnica se genera una serie de datos relevantes para la investigación en cuestión. No se busca llegar a un consenso, ni elegir entre varias alternativas, ni buscar soluciones. Se persigue conocer o aproximarse a las percepciones de los participantes y por ende, de las personas representadas hacia un objeto, servicio, programa u otro elemento.
 2. El grupo de discusión recoge datos cualitativos a partir de una discusión controlada. Como se acaba de mencionar, la aplicación de esta técnica genera datos, y estos datos debido a sus características, pertenecen al mundo cualitativo, es decir, son datos cualitativos. Este tipo de datos aporta información sobre las percepciones, opiniones y actitudes de las personas. La obtención de este tipo de información se debe a la metodología empleada en esta técnica, como son las preguntas abiertas que permiten a los participantes responder a su forma y la observación de su comportamiento durante la misma, en un clima relajado en el que se producen influencias mutuas entre los diferentes participantes.
 3. Los grupos de discusión implican a personas en una interacción social. Generalmente se componen de 7-10 personas (depende del autor), con el fin de facilitar la participación de todos los integrantes, pero existiendo cierta diversidad en sus puntos de vista. Todos los puntos de vista son necesarios y deseables y, además, se deben buscar posiciones opuestas dentro del grupo, para poder confrontar dichas opiniones diferentes.
 4. Los participantes deben ser suficientemente homogéneos y desconocidos entre sí. Los integrantes del grupo de discusión comparten aspectos relevantes para el estudio y este hecho, es el punto de partida para la selección de los participantes de esta técnica. Además, es muy recomendable que los grupos de discusión se compongan de participantes inicialmente desconocidos entre sí, con el fin de evitar la influencia de otros aspectos en sus aportaciones, como pueden ser las relaciones o experiencias previas compartidas entre ellos.
-

-
5. El grupo de discusión se lleva a cabo a través de una conversación/discusión/debate guiado. El grupo de discusión se desarrolla en una conversación entre sus participantes, orientada por las preguntas abiertas del investigador. Dichas preguntas se basan en el conocimiento previo del investigador sobre el tema objeto de estudio y están específicamente creadas para cubrir todos los aspectos fundamentales del estudio y facilitar la participación de todos los integrantes de forma fluida y natural. Las preguntas son de especial relevancia puesto que en función de la calidad de las mismas, así será la calidad de las respuestas, por eso, es necesario reflexionar a la hora de seleccionar las preguntas a realizar en el grupo de discusión. Una buena pregunta debe generar un gran aporte de información por parte de los entrevistados. Algunos autores como Krueger (1991), aconsejan no realizar más de 10 preguntas en esta técnica. Como ya se ha indicado anteriormente, las preguntas en el grupo de discusión deben ser abiertas para favorecer y propiciar que el entrevistado responda a dicha cuestión de la forma que escoja libremente, así no se determina la respuesta ni la forma en la cual debe ser resulta. Este tipo de preguntas revelan los pensamientos del entrevistado, ya que son un estímulo para ello. La estructura de las preguntas debe organizarse desde lo más general a los mas específico (denominado “técnica del embudo”), es decir, comenzar con preguntas generales para luego ir concretando con preguntas más específicas, con el fin de generar un contexto para dichas preguntas.
 6. Al igual que ocurre con la técnica de le entrevista semi-estructurada que se aplica en la presente investigación, antes del comienzo de la realización del grupo de discusión, es necesario proporcionar una información básica sobre la propia investigación y sus objetivos, para que tengan una idea más clara del estudio. Además, generalmente los participantes quieren conocer los propósitos de la sesión (Krueger, 1991). Dentro de esta información, se debe advertir la necesidad de grabar dicha sesión con el fin de recoger todos los comentarios del grupo de discusión y preguntar si existe algún problema al respecto. Como se puede deducir, estos primeros minutos son de vital importancia así como críticos, puesto que, en ese breve espacio de tiempo, el investigador debe conseguir crear una atmósfera adecuada, así
-

como explicar las normas básicas de funcionamiento del grupo y detallar los objetivos principales de la sesión y de la propia investigación.

7. Es fundamental mantener una breve conversación informal sobre temas no relacionados con la investigación antes de comenzar el grupo de discusión, con el fin de crear una atmósfera más relajada y amistosa y tranquilizar a los participantes si fuese necesario. Es un momento clave.

- **Ventajas y límites.**

Como todas las técnicas de recogida de información, el grupo de discusión plantea una serie de ventajas y una serie de limitaciones en sus resultados. Lo importante es conocer sus deficiencias para intentar limitarlas al máximo y añadir otras técnicas para intentar combatir y superar dichas limitaciones. Ambos procesos se llevan a cabo en la presente investigación: el uso de diferentes técnicas y el máximo cuidado posible a la hora de su aplicación.

“Esencialmente, la fuerza del grupo de discusión reside en que supone el mejor compromiso entre todas las ventajas que poseen cada una de las otras técnicas de investigación cualitativa. Al igual que la observación participante, permiten estudiar un proceso de interés primordial para los investigadores cualitativos: la interacción. Al igual que la entrevista individual, permiten acceder a contenidos en los que a menudo estamos interesados: las actitudes y experiencias de nuestros informantes como el compromiso que representa, la técnica de los grupos de discusión no es tan potente como la observación naturalista de la intervención, ni es tan potente como la entrevista para sondear los conocimientos del entrevistado, pero puede conseguir una combinación de ambos objetivos mucho mejor que cualquiera de dichas técnicas por separado.”

Morgan & Spanish en Krueger (1991:50).

Con base en diferentes autores: Delgado & Gutiérrez (1999) y Krueger (1991), las principales ventajas del grupo de discusión pueden ser:

- Es una técnica que se adapta perfectamente a las características sociales del ser humano, porque recoge datos de la vida real en un entorno social. Los seres humanos son seres sociales que viven en permanente interacción con iguales y sometidos a la influencia de pensamientos y opiniones de otros, que a su vez, condicionan el propio pensamiento de cada individuo. Los grupos de discusión representan o reflejan de una forma muy aproximada esta situación de interacción social e influencia.
-

-
- El carácter abierto de esta técnica aporta flexibilidad al investigador para desviarse de la estructura inicial, para profundizar en nuevas líneas o ideas emergidas en la propia conversación.
 - Los resultados de esta técnica son de fácil comprensión y presentación para la audiencia en general y además, se incluyen citas directas de participantes que acercan aún más los datos al público no especializado.
 - Este tipo de técnicas aúna aspectos que facilitan y aumentan su uso como son: bajo costo de aplicación, rapidez en los resultados y aumento de tamaño de muestra en escaso tiempo, es decir, resultados rápidos con costes reducidos.

La principal limitación atribuida al grupo de discusión, como técnica perteneciente que es al paradigma cualitativo, es la validez de los resultados. Krueger (1991:46) defiende la siguiente idea:

“los grupos de discusión son válidos si se utilizan cuidadosamente para estudiar un problema en el que sea apropiado utilizar dicha técnica.”

Algunos investigadores califican los resultados de los grupos de discusión como exploratorios pero no útiles para realizar proyecciones sobre la población.

Además de la mencionada limitación, que ya se defiende en otras secciones del presente trabajo de investigación, existe otra serie de puntos a tener en cuenta a la hora de aplicar esta técnica:

- En relación con las entrevistas individuales, existe un menor control de la entrevista al producirse una constante interacción entre los participantes que orienta el curso de la entrevista en gran medida.
 - El análisis de los datos obtenidos debe realizarse teniendo en cuenta y dentro del contexto en el que se produce, lo cual lo dificulta en cierta medida.
 - La experiencia del investigador determina el grado de control y la calidad de los resultados obtenidos debido al mayor conocimiento de las peculiaridades de esta técnica, por lo que se recomienda una formación especial en este tipo de técnica.
 - Como es lógico, presenta mayor dificultad reunir a un grupo de personas que a sólo un individuo, por lo que es necesario un mayor tiempo para la organización de este tipo de entrevistas.
-

- La discusión debe tener lugar en un entorno facilitador y es recomendable incentivar a los participantes por su colaboración.
- Pueden existir diferencias entre los grupos estudiados en relación con el grado de participación, implicación, interés, etc., que se deben tener en cuenta.

8.3.7. Sujetos participantes

El conocimiento es siempre conocimiento personal y se conoce en la construcción de una relación, por eso, para comprender a una persona o comunidad, es necesario que se cuenta esa historia llena de información y por tanto, conocimiento (Hernández et al, 2011). Sin embargo, se pueden contar muchas historias y la verdad se encuentra en el debate y el consenso. Por esta razón, desde esta concepción del conocimiento, es necesaria la participación de diferentes personas y en diferentes modalidades (entrevistas, grupo de discusión, etc.).

A la hora de encontrar a dichos sujetos, con los cuales se van a realizar las diferentes técnicas de recogida de información que se plantean en la presente investigación, se ha procurado adaptar el proceso lo máximo posible a sus circunstancias, con el fin de obtener un mejor y mayor conocimiento del contexto en el que se ubica. En relación con esto, existe una clara ventaja por parte del investigador de este estudio, ya que al formar parte del colectivo objeto de estudio, presenta unos conocimientos previos de dicho contexto muy interesantes y una mayor facilidad de acceso a este mundo. También es un inconveniente, porque se le puede hacer difícil extrañarse y puede orientar la interpretación de los resultados.

La presente investigación se centra principalmente en tres distintos tipos o colectivos de sujetos: docentes, familias y auxiliares de conversación; con el fin de obtener una imagen lo más completa posible del Programa de Colegios Bilingües.

Además, se estudian los contextos en los que actúan dichos sujetos, desde lo más cercano (centro educativo y el entorno socio-cultural del mismo) a los más globales (sistema educativo).

Los sujetos participantes de la presente investigación son docentes habilitados del Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid (que trabajan en 318 centros en el curso 2013/2014 y suman un total de 2500 profesores).

A tal efecto, se consideran docentes habilitados del Programa, tal y como se indica en la parte I y como recoge la legislación y normativa correspondiente al Programa de Colegios Bilingües (que también aparece reflejada en esa parte del trabajo de investigación), a las profesionales de dicho ámbito, es decir, profesores funcionarios de carrera con destino definitivo en centros educativos públicos de la Comunidad de Madrid con el Programa implantado en sus centros. Además, deben haber superado el proceso de habilitación lingüística para poder impartir clase en centros bilingües. Otra condición para poder participar en este proyecto para estos sujetos, es tener una experiencia previa de enseñanza de lengua extranjera en contextos no bilingües, con el fin de tener una referencia en la que basar su opinión acerca de la implantación de esta innovación educativa.

No se valoran para la selección de participantes aspectos sociodemográficos como puede ser la edad, pues se considera que no es relevante para el estudio. Sin embargo, sí los de género, al ser una profesión feminizada. Es principal su ubicación geográfica/hábitat o, mejor dicho, la ubicación de su centro bilingüe de destino, pues se pretende obtener datos de diferentes regiones de la Comunidad de Madrid, para no centrar el estudio en un tipo exclusivo de municipio o zona. También lo es el tema de la experiencia profesional, es decir, se considera esencial que los docentes cuenten con experiencia laboral en centros no bilingües dentro de su trayectoria, con el fin de tener referencias para comparar la enseñanza bilingüe que se realiza dentro de los centros pertenecientes al Programa de Colegios Bilingües.

En relación con el tamaño de la muestra seleccionada, existe una serie de consideraciones teóricas previas que es necesario apuntar.

Tal y como se ha mencionado anteriormente en el apartado correspondientes a la investigación cualitativa, Capítulo 8.3.3, en este estudio se busca aportar conocimiento acerca del Programa que posibilite acercarnos a él en mayor profundidad y para ello, se estudia un número reducido de casos, pero que sean lo más esclarecedores posibles. De esta forma, en esta investigación, el número de participantes es reducido debido a este motivo, además de las características de la investigación (objetivos que persigue, el tipo de metodología de investigación empleado y las técnicas de recogida de información, etc.) y a lo que se puede sumar las limitaciones de la propia investigación.

Atendiendo a la clasificación que recogen Blaxter et al. (2000), en este estudio se utiliza un muestreo por conveniencia y no representativo/probabilístico, es decir, se muestrean a los individuos más convenientes para el estudio según su accesibilidad y disponibilidad; puesto que no se juzga apropiado usar un enfoque probabilístico, como se acaba de indicar y justificar. Realmente, en un estudio etnográfico no es apropiado hablar ni de muestras ni de significatividad. Además, esta muestra no tiene intención de ser representativa a nivel estadístico, ya que su función es exploratoria, expresiva e indicativa de los procesos de génesis. En este estudio, la generalización depende de la representatividad de los casos respecto a las proposiciones teóricas y contextualización de los casos (Rebollo & Hornillo, 2010).

Según Ruiz (2009), en este caso, el muestreo tiene un carácter intencional porque los sujetos se eligen de forma intencional y además, opinático, porque se ha empleado un criterio estratégico personal, se eligen a los docentes más fácilmente accesibles. Esto se realiza de esta forma porque es la situación que permite mejor recoger la información necesaria relevante para la investigación, siempre orientado a las unidades que garanticen mejor cantidad (saturación) y calidad (riqueza) de datos.

La población o universo de estudio son los centros educativos de la Comunidad de Madrid con el Programa de Colegios Bilingües implantado, sus docentes y otros miembros de la comunidad educativa. Como se ha indicado en la Parte I del trabajo de investigación, el número de estos centros asciende a 318 en el curso 2013/2014 y más de 2500 profesores habilitados, por lo que, debido al tamaño de la población y a las características y objetivos del estudio, se solicita la participación de los todos los docentes a los que se tiene acceso por todas las vías disponibles (relación directa e indirecta, centros cercanos, programas comunes, etc.), pero no se busca una representación estadística, sino una muestra significativa.

Además, se considera a las personas que participan en este estudio, tanto en la fase de la vivencia personal, como en las entrevistas y grupo de discusión, como sujetos y no objetos de investigación. Por eso, se persiguen acuerdos con estas personas sobre su participación en el estudio, se les ofrece toda la información necesaria acerca de los objetivos que persiguen la investigación, así como sus características esenciales: motivos para su selección como participantes, dinámica

de trabajo y cualquier información que se considere relevante. Es necesario llegar a un acuerdo mutuo puesto que, en este tipo de estudios, se adentra en la subjetividad de los participantes y es fundamental un ambiente relajado y de confianza mutuo, para poder obtener el máximo rendimiento posible al proceso de investigación. Es muy importante generar un clima de trabajo cómodo durante el proceso investigativo, y para ello, es muy importante aclarar todas las dudas a los sujetos participantes, con el fin de reducir al máximo el posible rechazo, desconfianza y ansiedad de los investigados. De otra forma, su participación puede peligrar y no conseguir hacer emerger las necesarias informaciones y evidencias (Hernández et al, 2011).

Es necesario indicar que, para la elaboración de la presente investigación, se ha tratado en todos los casos con docentes que desarrollan el Programa en centros públicos, un contexto conocido y accesible para el investigador, con un cuerpo de profesores y preocupaciones similares.

a. Vivencia del investigador

Tal y como se especifica en el Capítulo 8.3.6.a, se realiza una vivencia personal del Programa un tanto especial durante 3 cursos académicos; más concretamente durante los cursos 2008/2009, 2009/2010 y 2010/2011.

Durante los dos primeros cursos de los anteriormente citados, se realiza un proceso de observación natural del desarrollo de un aula en un centro bilingüe, durante las labores de apoyo realizadas en clases de compañeros. Mientras se ejecutan las tareas de refuerzo encomendadas, se puede observar lo que sucede dentro del aula a diario, se conversa con los docentes acerca de las diferentes situaciones acaecidas, así como sus posibles sugerencias, quejas o necesidades, por ejemplo. Se puede decir, al tratarse de los dos primeros años de experiencia en un entorno bilingüe, que la observación se produce de forma espontánea, dejando que sea la propia dinámica del momento la que guíe la atención. De esta forma, no se aplican filtros ni prejuicios previos, ni a la observación ni a la enseñanza bilingüe. Se debe añadir que este proceso de observación no termina o no muere en el aula, sino que por el contrario, continúa y muchas veces de forma incluso más provechosa, fuera de la clase, en reuniones con docentes, en las horas de recreo, de elaboración de materiales curriculares, a las entradas y salidas del centro; todos estos momentos son una gran fuente de información acerca del

Programa a través de sus docentes. Fuera del aula, también se observa la organización y el funcionamiento del Programa y sus docentes. Todo es información de primera mano.

El último curso de los citados, concretamente el 2010/2011, se puede considerar diferente a los dos previos, debido al proceso de estudio y análisis de los diferentes programas de enseñanza bilingüe y todo lo que le rodea, en el que se está inmerso, ya como investigador. Al comenzar con la revisión bibliográfica de otros estudios sobre proyectos bilingües, teorías sobre el bilingüismo y otros aspectos relevantes, se puede afirmar que el proceso de observación varía. Ya no se trata de una observación tan natural como antes, sino que se persigue obtener información sobre aspectos más puntuales que han ido apareciendo en la literatura consultada. Se intenta identificar en la realidad, los puntos relevantes para el estudio que aparecen en otros estudios en algunos casos, y en otros, comprobar si algunos hechos observados aparecen o son tenidos en cuenta en la documentación existente.

Es un proceso de acercamiento al Programa de Colegios Bilingües progresivo y muy satisfactorio para el investigador. Se obtiene información de primera mano que apoya o colabora en el proceso de conocimiento del Programa.

La observación dentro de las aulas, como se puede fácilmente deducir, se produce siempre en el mismo centro, situado en el Corredor del Henares y perteneciente a la Dirección de Área Territorial Madrid Este. Dicho centro introdujo el Programa en el curso 2006/2007, por lo cual, se puede seguir el avance de la enseñanza bilingüe dentro del centro.

Tal y como se ha apuntado ya, la observación también se realiza en cursos, seminarios, talleres y otras actividades que se celebran para los docentes habilitados de la Comunidad de Madrid. Son una excelente ocasión para conocer otras experiencias y poder compartir información.

b. Entrevista

Tal y como se ha aclarado con anterioridad, el estudio utiliza un muestreo por conveniencia y no representativo/probabilístico, es decir, se muestrean a los individuos más convenientes para el estudio según su accesibilidad y disponibilidad. El número de sujetos participantes es el resultado de ese proceso

de selección entre el profesorado participante en el Programa de Colegios Bilingües, dentro de los recursos disponibles para el estudio.

Angrosino (2012) establece que el tamaño de la muestra para las entrevistas depende de las características del grupo estudiado, los recursos disponibles (tiempo, movilidad, acceso a equipo, etc.) y los objetivos del estudio. En cualquier caso, y dentro de las posibilidades, se intenta reflejar la heterogeneidad del grupo al máximo posible, en este caso, se busca entrevistar a docentes de las diferentes Direcciones de Área Territorial de la Comunidad de Madrid (Norte, Sur, Este, Oeste y Capital) y a su vez, docentes que trabajen tanto en centros educativos de municipios urbanos como rurales. Además, se buscan docentes con diferencias en su tiempo de experiencia laboral y ajustar al máximo posible la paridad de género, aspecto éste muy difícil ya que se trata de una profesión muy feminizada.

Como indica Kvale (2011:70):

*“...la pregunta habitual acerca de las investigaciones con entrevistas,”
¿cuántos sujetos de entrevista necesito?”, es simple: “entrevista a cuantos
sea preciso para averiguar lo que necesitas saber”.*

Obviamente, esto no es fácil y es necesario adaptarse a factores clave como son el tiempo y los recursos disponibles.

Se trata de un grupo de 22 docentes habilitados en el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid, procedentes todos ellos de centros públicos de esta región.

Para la recogida de datos, se parte de una estructura que es accesible para la investigación, con el fin de conseguir docentes que quieran participar en el presente estudio. Para la realización de la entrevista se ha empleado la siguiente fórmula:

1º- docentes conocidos directamente bien por compartir centro de trabajo o bien, como se ha indicado con anterioridad, por haber compartido el proceso de habilitación lingüística para el desempeño de puestos bilingües que organiza la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Se han realizado 17 entrevistas.

2º- a partir de estos docentes, se ha trasladado la oferta de entrevista a compañeros de ellos a realizar en persona, por teléfono o Skype. Se han realizado 5 entrevistas por esta vía, es decir, sujetos encontrados a partir de su relación con docentes inicialmente contactados.

Se realizan dos fases o etapas de entrevistas en el presente estudio. En la primera etapa, se realizan entrevistas a docentes participantes en el Programa de Colegios Bilingües en diferentes momentos y empleando diferentes formatos, como se recoge en otras partes del trabajo de investigación. La segunda etapa, corresponde a la realización de una serie de entrevistas a otros miembros de la comunidad educativa, como son las familias de alumnado bilingüe y auxiliares lingüísticos del Programa, utilizando diferentes recursos, aunque principalmente, debido a la localización de algunos (los auxiliares en su país de origen) y la disponibilidad de tiempo de otros (familias); se realizan la mayoría de las entrevistas por teléfono/Skype en el caso de los auxiliares y se realiza un grupo de discusión con las familias. Con el objetivo de acceder a un mayor número de entrevistas, tanto de docentes como de auxiliares de conversación principalmente, se recurre también al envío del guión de las preguntas de la entrevista por email, junto al texto explicativo con el motivo de la investigación, al igual que a la hora de solicitar la participación de los sujetos en las entrevistas. Lamentablemente, por este medio no se recibieron respuestas de ningún potencial sujeto investigado.

Además, como un paso final en la triangulación, se realiza un re-entrevista a algunos docentes acerca de los resultados obtenidos tras la aplicación de las técnicas de recogida de información empleadas y el proceso de análisis e interpretación de los datos recolectados, el denominado proceso de devolución de los datos obtenidos. Las entrevistas realizadas se muestran en la tabla 13.

Para terminar esta sección, es necesario indicar dos hechos relevantes relacionados:

- por una parte, una parte importante de las entrevistas se ha realizado por teléfono debido a las circunstancias que rodean a la investigación: dificultad para concertar entrevistas en persona, poco tiempo disponible de los sujetos participantes, diferentes lugares de residencia de los mismos que complican aún más la situación y la facilidad que conlleva arreglar un encuentro telefónico. A este respecto, en las entrevistas telefónicas, se transcribe directamente la información aportada por los entrevistados, evitando las redundancias, repeticiones, recursos lingüísticos, muletillas, etc. Al terminar la aportación de cada sujeto a una pregunta, se lee lo anotado al entrevistado y él mismo, se encarga de afinar la información hasta quedar a su gusto. Con
-

esto, se puede afirmar que las respuestas anotadas se encuentran bajo aprobación directa del sujeto entrevistado.

- En el caso de los auxiliares lingüísticos, dos de las tres entrevistas telefónicas, se realizan en lengua inglesa, lo que conlleva su posterior traducción a lengua castellana, lo que puede conllevar obviamente ligeras modificaciones en el significado o intención de la versión original en lengua inglesa. Se intenta realizar la traducción más próxima y cercana a la versión original, aunque se debe reconocer este hecho.

Tabla 13:

Número de entrevistas realizadas por colectivos y sus características.

| NIVEL | Descripción | N= 29 |
|----------------------|--|-------|
| Docente | Profesores habilitados participando actualmente en el Programa | 22 |
| Auxiliar Lingüístico | Hablantes nativos de la lengua inglesa que participan y colaboran en centros bilingües | 3 |
| Familia | Padres, madres o tutores legales de alumnos de centros bilingües | 4 |

Fuente: elaboración propia.

El primer contacto con los docentes que potencialmente podían ser entrevistados, se realiza durante el comienzo del año 2012 por email. Se les envía un mensaje vía email, indicando el objeto de la investigación y consultando su disponibilidad y predisposición a participar en el proyecto en un futuro próximo; además de un texto explicativo de la tesis, a modo de carta de presentación del estudio (ver Anexo XII). Posteriormente, se procede a contactar con los docentes que habían manifestado su interés en participar en el estudio para concretar tanto la fecha como el medio para realizar la entrevista, en persona o teléfono/Skype, en función de sus necesidades.

En el párrafo anterior, se indica que se realizan 22 entrevistas en total. Para conseguir este resultado, es decir, la selección de esta muestra, se contacta vía email con 49 docentes habilitados del Programa, de los cuales se tiene relación directa con todos, por diferentes razones en cada caso; principalmente, por compartir o haber compartido centro de destino o actividades de formación, incluyendo el proceso de habilitación lingüística.

A cada uno de los 49 contactados, se les adjunta la información relativa al objetivo de tesis y entrevista y se les pide que a su vez, compartan la solicitud enviada con compañeros de los centros y otros compañeros que conozcan:

- de los 49 docentes contactados, 42 trabajan en distintos centros. Con esta estrategia, se pretende alcanzar, además de los sujetos previstos inicialmente, nuevas posibilidades de entrevistas a través de contactos en cada centro. En total, de los 49 sujetos contactados directamente, ya que el número total de docentes que hayan podido recibir la solicitud por medio de ellos es desconocido, se han obtenido 22 entrevistas.

c. Grupo de discusión

Al igual que ocurre con otras técnicas de recogida de información, en los grupos de discusión, los participantes son muy importantes (Krueger, 1991), y se debe prestar especial atención a la selección de los mismos, en función de los objetivos que persigue el estudio, siempre dentro de las posibilidades reales de la propia investigación.

Delgado & Gutiérrez (1999) sostienen que existe una regla fundamental a la hora de la formación de los grupos de discusión y es que, debe existir un equilibrio entre la homogeneidad para mantener la simetría de los integrantes del grupo y la heterogeneidad para que exista la diferencia necesaria en toda conversación. En esa misma línea, Krueger (1991) también considera que el grupo de discusión debe ser homogéneo pero permitiendo un suficiente contraste de opiniones diferentes.

El objetivo principal a la hora de formar el grupo de discusión, además de obedecer a las limitaciones de tiempo y posibilidades reales de la investigación, es crear un espacio para hablar, discutir y debatir sobre los elementos más relevantes del Programa desde la perspectiva de los sujetos participantes.

Existe una serie de variables que son de interés a la hora de seleccionar a los integrantes del grupo, con el fin de atender a esos criterios de heterogeneidad:

- Género: es una variable de gran importancia a tenor de la feminización de la enseñanza. En el grupo de discusión se combinan hombres y mujeres debido a que se considera el tema objeto de estudio neutro en relación con la condición social de los sexos.
-

-
- Edad: aunque no se trata de una variable determinante ni definitoria, si se tiene en cuenta dicho aspecto, no a la hora de seleccionar a los participantes sino a posteriori. Es decir, se toma nota de las franjas de edad de los sujetos participantes con el fin de obtener una visión rápida de este tema y poder extraer alguna conclusión o idea, si es posible.
 - Hábitat: al igual que en el caso de las entrevistas, es conveniente tener representación de docentes que trabajen en las diferentes Direcciones de Área Territorial de la Comunidad de Madrid, que son 5: Madrid Capital, Madrid Norte, Madrid Este, Madrid Sur y Madrid Oeste. De la misma forma, se pretende que participen docentes que desarrollen su labor profesional tanto en grandes núcleos urbanos (Madrid, Móstoles, etc.) como en poblaciones rurales (Colmenar Viejo, Meco, etc.).
 - Experiencia en docencia de la lengua extranjera con el método tradicional: se busca cubrir representantes con experiencia previa en enseñanza del inglés como lengua extranjera no bilingüe (tradicional) y otros con tan solo experiencia en enseñanza bilingüe con el fin de disponer de diferentes puntos de vista, al contrario que en la entrevista, que se buscaban profesionales con experiencia en entornos no bilingües. Las razones para este cambio en esta técnica se incluyen a continuación. Por una parte, los docentes con experiencias en entornos no bilingües disponen de una referencia con la que poder comparar la enseñanza bilingüe, lo cual es muy relevante. Por otra parte, los docentes con experiencia única y exclusivamente en entornos bilingües pueden aportar una visión completamente distinta a los mencionados anteriormente, al no disponer de esa referencia.

Se elabora una lista de preguntas, con las que se orienta el desarrollo del grupo de discusión con los docentes (ver Anexo X).

La definición del grupo de discusión obtenido es la siguiente: 8 docentes, donde las mujeres representan el 85% aproximadamente (7 docentes mujeres), mayoritariamente de 25 a 35 años (5 docentes, 62.5%), 2 docentes de entre 35 y 45 años (25%) y 1 docente mayor de 45 años (12,5%). Además, todos los sujetos,

actualmente pertenecen a la misma Dirección de Área Territorial (DAT Este), aunque 4 de ellos han trabajado en al menos, 2 zonas distintas a lo largo de su trayectoria profesional. Finalmente, en relación con la última variable a tener en cuenta a la hora de la selección de los miembros del grupo de discusión, todos los docentes de este grupo han tenido experiencia docente previa en centros no bilingües, es decir, con enseñanza de la lengua extranjera de forma tradicional. Como se puede observar, hubo que adaptar los participantes en esta técnica de recogida de información a las posibilidades reales del estudio, ya que fue bastante complejo conseguir su realización.

Tal y como se indica en otras partes del presente trabajo de investigación, posteriormente a la realización del grupo de discusión con docentes, se celebra otro grupo de discusión con familias de alumnado perteneciente a centros del Programa de Colegios Bilingües.

La fundamentación teórica así como las características principales que se han descrito para el grupo de discusión con docentes son, obviamente, de aplicación a este grupo de discusión con familias, ya que se trata del mismo procedimiento; a excepción de las variables de selección de miembros del grupo de discusión, como es lógico, puesto que no se tiene en cuenta su trayectoria profesional dentro de la docencia. Se toma nota del género y de la edad de los participantes del grupo focal de las familias por un mero interés informativo.

Las preguntas que orientan este grupo de discusión, se basan, al igual que en el caso del grupo con docentes, en las preguntas abiertas para las entrevistas semi-estructuradas. Dichas preguntas se modifican, de tal forma que se adapten a las características de los sujetos participantes en el grupo de discusión, en este caso, las familias de alumnado bilingüe. En cualquier caso, son preguntas pre-establecidas que ayudan en el tratamiento de los temas relevantes para la investigación que deben aparecer en dicha técnica, ya que, la conversación fluye libremente y en ocasiones, se debe redirigir par abarcar dichas áreas de interés. Se elabora una lista de preguntas con la que se acude a la realización del grupo de discusión con las familias (ver Anexo XIV).

Inicialmente, se pretende buscar sujetos para la realización de este grupo de discusión con una heterogeneidad suficiente como para tener una representación diversa en términos de edad, género, hábitat y nivel socio-cultural. Tras un largo periodo de búsqueda y organización y ante la enorme dificultad para encontrar

sujetos que pudiesen participar en este tipo de actividad, se decide realizar el grupo de discusión dentro de las posibilidades reales de la presente investigación. Entonces, surge la posibilidad de realizarlo en un centro educativo de una localidad de la zona sur de Madrid, con familias de alumnado de ese mismo centro educativo.

El grupo de discusión de las familias se define de la siguiente manera: 4 mujeres de entre 35 y 45 años, pertenecientes a la zona DAT Sur.

En cualquier caso, se elabora una lista con los datos de los sujetos participantes en la presente investigación, tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión, y de todos los colectivos: docentes, auxiliares y familias (Ver Anexo XI).

8.3.8. Recogida de información. Aspectos éticos

Para conseguir alcanzar los objetivos propuestos para esta investigación, es fundamental establecer un procedimiento para la recogida de información que se define mediante las técnicas empleadas en el estudio.

Como ya se ha indicado anteriormente, el diseño de la investigación y por ende, el proceso de recogida de información se va elaborando, modificando o adaptando, en función de las necesidades que van surgiendo durante el proceso.

Se buscan datos y se recoge información no con el fin de generalizar, sino con la intención de generar teoría o nuevo conocimiento para el objeto de estudio, a partir de los datos recopilados y tras su análisis posterior.

En el intento de realizar una etnografía sobre el objeto de estudio de esta investigación, es decir, sobre la perspectiva de los docentes acerca del Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid, se busca conseguir una descripción densa, que según Ruiz (2009), es una interpretación de la interpretaciones de lo sujetos investigados, mediante un análisis de la información facilitada por dichos docentes y por otras fuentes y técnicas, lo cual, conlleva un volumen de datos de cierta envergadura, que deben ser recogidos y correctamente almacenadas para un rápido y claro acceso a la información deseada.

De acuerdo a Stake (1995), todo investigador debe tener un sistema de almacenamiento de información. En la presente investigación, toda la información recogida se almacena en formato digital en un ordenador personal, de lo cual se guarda una copia de seguridad a diario en un disco duro virtual.

Además, se dispone de una agenda, donde se anota cualquier tipo de comentario relevante para el estudio, desde tareas pendientes que se deben hacer, próximos pasos, dudas, comentarios personales, hasta los problemas u obstáculos que van surgiendo. Esta agenda es de gran importancia, pues se puede decir que orienta, en cierta manera, el trabajo a realizar cada día y proporciona una imagen muy cercana de la evolución de la investigación.

El trabajo de campo se realiza de la siguiente forma:

- Fase de vivencia personal: se produce en las aulas de un centro educativo con el Programa Colegios Bilingües implantado de la Comunidad de Madrid y en otros espacios como por ejemplo, aulas de formación para docentes, seminarios, talleres, etc.
- Análisis documental: se analizan algunos textos/documentos oficiales en los propios centros educativos.
- Entrevistas: debido a la propia dificultad de la aplicación de esta técnica, se realiza en los sitios de mayor facilidad para entrevistado y entrevistador o a través de instrumentos que lo facilitan: presencial, teléfono y videoconferencia.
- Grupo de discusión: se realiza en una sala habilitada para reuniones de pequeños grupos, con todas las facilidades que se necesitan. En esta sesión se recoge la información de dos diferentes formas: por un lado, se graba el audio de la sesión y se toman notas breves de la información más relevante en un cuaderno habilitado al respecto.

Los datos provienen de entrevistas y grupos de discusión en el caso de los docentes, grupos de discusión con familias, entrevistas con los auxiliares de conversación y en los tres casos, apuntes en una especie de diario de campo.

Tras cada aplicación de cada técnica de recogida de información, se produce un proceso de análisis de la información recopilada, con el fin de ir estructurando en lo posible el corpus de datos generado. En este tipo de investigaciones, el análisis es un mecanismo constante durante todo el proceso.

No existe un momento concreto de comienzo de recogida de información (Stake, 1995). Se recoge información desde el principio del estudio, en cualquier momento, desde las primeras impresiones, aunque posteriormente se vayan refinando o ajustando.

Las fases fundamentales de recogida de información son la definición del caso, la lista de las preguntas de investigación, la identificación de colaboradores y fuentes de información y la audiencia del trabajo de investigación o estudio, tal como muestra la siguiente figura.

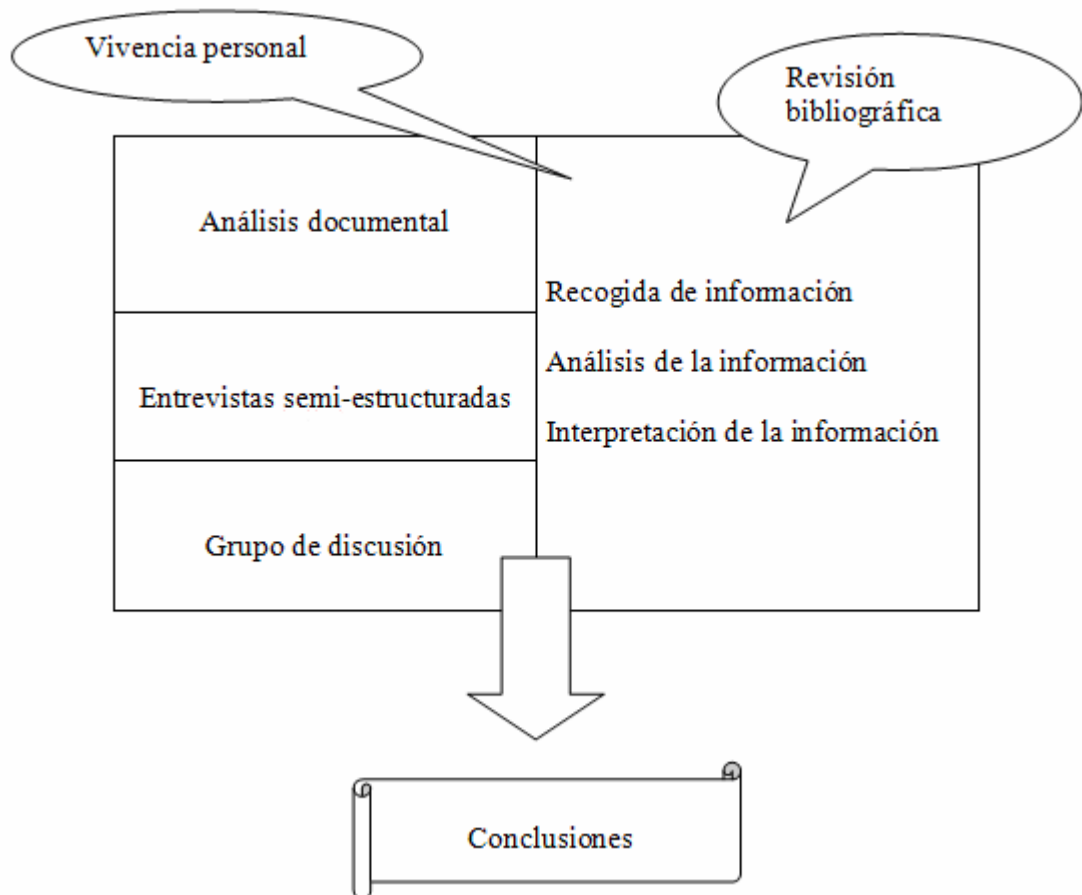


Figura 25: Fases de la investigación.

Fuente: elaboración propia.

Stake (1995) establece que todos los investigadores tienen el privilegio de prestar atención a aquello que consideren relevante y la obligación de generar conclusiones a partir de esa elección que realizan de forma significativa para la audiencia de sus investigaciones.

Es necesario valorar la existencia de una serie de consideraciones éticas relacionadas con el proceso de investigación a desarrollar.

La ética, tal y como refleja Hernández et al (2011), es una especie de aviso o advertencia sobre la necesidad de cuestionar y plantearse previamente las consecuencias de nuestros actos. Dicha reflexión versa sobre la responsabilidad

ante las consecuencias de las propias acciones. En definitiva, la ética consiste en valorar las motivaciones, consecuencias, sentido, objetivos y responsabilidad de las acciones humanas.

En la presente investigación, se pretende construir conocimiento desde la perspectiva de los docentes habilitados para el Programa de Colegios Bilingües (principalmente, aunque participan otros actores como familias y auxiliares de conversación), tal y como queda reflejado en varias partes del informe. Este tipo de investigación tiene una serie de implicaciones o cuestiones éticas a destacar y tener en cuenta (Hernández et al, 2011). En primer lugar, se deben seguir los requisitos de rigor, formalización y análisis en el trabajo de campo, pero, debido a las características de la metodología empleada, como puede ser el contacto directo con los individuos investigados, puede interferir en el cumplimiento de los requisitos éticos necesarios; ya que toda metodología de investigación conlleva una serie de responsabilidades éticas.

Antes de proceder a la recogida de información, cualquiera que sea la técnica a emplear, se debe contar con el consentimiento de los sujetos que van a participar en la investigación y aquellas personas a las cuales les puede afectar el trabajo a realizar. Dicho consentimiento no consiste exclusivamente en una pregunta solicitando su permiso, es necesario informar de forma adecuada a estas personas sobre el objeto de la investigación y en qué va a consistir su participación, así como el tratamiento que se va a realizar de la información recogida. Stake (1995) establece que, normalmente, es suficiente un par de párrafos explicativos, pero debe estar disponible información más completa si es requerida. En la presente investigación, antes de solicitar la colaboración de los sujetos en cada fase del estudio, se le informa sobre las características del estudio que se realiza (ver Anexo XII).

Como parte del “contrato” que se establece entre investigador y los individuos investigados, es decir, los docentes que participan en este estudio, se les asegura antes de cada acto de recogida de información, bien sea observaciones, entrevistas o grupo de discusión, el anonimato de sus intervenciones y su no identificación dentro del presente trabajo de investigación, ni directa ni indirectamente mediante posibles descripciones, que puedan dar lugar a su personalización por parte de alguna persona.

Este pacto se pone en conocimiento de los implicados, además de en el texto explicativo que contiene la intención de la técnica y la petición de su participación en la presente investigación, justo antes de cada intervención. Esta comunicación se realiza oralmente en el caso de las entrevistas y los grupos de discusión de docentes y el de familias, aunque inicialmente, en el primer contacto con los potenciales participantes, se informa de la total confidencialidad de sus datos personales e identidades.

En esta misma línea y de acuerdo a lo establecido por Blaxter et al. (2000), acerca de la ética de cualquier investigación, se siguen los siguientes principios éticos en este estudio:

- la identidad de los sujetos investigados permanece en secreto para evitar posibles perjuicios para ellos.
- El trato entre investigador e investigados debe ser de respeto y profesional.
- Se debe poner en conocimiento de los investigados el objetivo del estudio y lo que se espera de su colaboración.
- Veracidad y realismo en el proceso de investigación y en la comunicación de los hallazgos.

8.3.9. Análisis de evidencias

Las evidencias encontradas son datos que no hablan por sí mismos, sino que tienen que ser analizados para que esa información cobre sentido y sea más clara. Por esto, el análisis de datos es parte del proceso de recogida de datos (Gibbs, 2007).

Los relatos de los sujetos participantes son construcciones sociales que otorgan significado a los hechos y por lo tanto, deben ser sometidos a un proceso de análisis investigativo (Bolívar, 2002).

El proceso de análisis debe ser sistemático, es decir, secuencial y verificable, en otras palabras, otros investigadores deberían poder llegar a conclusiones similares usando los datos disponibles (Krueger, 1991).

Stake (1995) considera que el análisis es un proceso por el cual se asigna significado a las primeras impresiones obtenidas, así como a las últimas compilaciones de datos. En cualquier caso, defiende que este proceso tiene un marcado carácter intuitivo en esa búsqueda de significado.

Para realizar esta tarea existen diferentes formas, pero en este caso, se utiliza el análisis descriptivo de los datos, es decir, desglosar toda esa información recogida y organizarlo en sus componentes. Se busca identificar los temas o patrones que emergen de los datos. Stake (1995) defiende que la búsqueda de significado es la búsqueda de patrones con consistencia. Se realiza durante la vivencia personal, la revisión bibliográfica, el análisis documental, las entrevistas y los grupos de discusión. En ocasiones esos patrones pueden aparecer pocas veces o una y otra vez.

Los comportamientos reales que los miembros de un grupo comparten es un patrón verdadero, aunque también se puede dar el caso de obtener patrones verdaderos acerca de comportamientos ideales, es decir, deseables por parte de los miembros de dicha comunidad o grupo.

Los comportamientos ideales son más fáciles de identificar a través de las declaraciones y acciones públicas de los sujetos estudiados, mientras que, las declaraciones por iniciativa propia de los sujetos o las acciones espontáneas tienen más que ver con los comportamientos reales, puesto que reflejan mejor la auténtica realidad de la comunidad.

Como ya se ha indicado en este trabajo de investigación, se estudia el Programa desde una perspectiva émica, lo que conlleva una búsqueda de patrones o temas percibidos por los miembros de la comunidad, es decir, los docentes participantes en el Programa de Colegios Bilingües.

No existe una única regla general universalmente aceptada por los investigadores etnográficos para el análisis de datos cualitativos (Gibbs, 2007). Es más, en algunos casos, el análisis se realiza a medida de las características del proyecto de investigación.

En cualquier caso, existe una serie de pasos o estadios que son muy convenientes a la hora de analizar datos cualitativos de forma descriptiva (LeCompte, 2000):

- Gestionar, organizar y clasificar los datos recogidos.
 - Lectura general y repaso para refrescar los datos.
 - Creación de categorías para identificar los temas relevantes. Para ello, se pueden realizar tablas comparativas y matrices.
 - Clasificación de los datos en dichas categorías (por ejemplo, ordenar los párrafos de las transcripciones de acuerdo a las categorías establecidas).
-

- Búsqueda de patrones en los datos.
- Unir patrones para poder llegar a una descripción global del tema objeto de estudio.

Debido a la magnitud de los datos recogidos y a las facilidades que aporta un software específico para el análisis de datos cualitativos, se decide emplear el programa Atlas.ti versión 7 para esta parte del trabajo de investigación. A continuación, se detalla brevemente los pasos seguidos con dicho software.

a. Software para el análisis de datos

Para el análisis cualitativo de los datos de la presente investigación, se decide emplear un software profesional específico, denominado Atlas.ti versión 7. Se trata de una herramienta muy potente que permite realizar un marco teórico a la investigación y añadir reseñas a los datos disponibles. Las propiedades más relevantes son la posibilidad de triangulación, la cercanía al contexto de la recogida de datos y de los datos en el discurso, el investigador tiene el control total y ofrece espacio para la serendepidad, es decir, la posibilidad de hallazgos no esperados. Facilita el proceso de codificación y por ende, el análisis de los datos recopilados, de forma cualitativa. Además, aporta una rápida y constante disponibilidad de los datos existentes así como flexibilidad en el método deductivo. La principal dificultad es que se necesita cierta formación específica y experiencia en el manejo del propio software (se realizan varios cursos y sesiones de formación sobre este software).

De forma muy genérica se puede decir que, como el análisis se realizó mediante un software de análisis cualitativo, Atlas.ti (Gibbs, 2012), se prepararon tantos documentos como relatos, entrevistas, documentos de centro y transcripciones de grupos de discusión y entrevistas se recogieron. De su lectura y relectura emergieron categorías que se añadieron a una lista de códigos.

Una vez realizada la codificación, los códigos se agruparon y jerarquizaron por temáticas o categorías que fueron emergiendo en el análisis, por su proximidad o por cierta causación. Las categorías se fueron refinando mediante comparaciones constantes (Goetz y LeCompte, 1988) y el diálogo permanente con los datos (Boronat, 2005). Asimismo, se aprovecharon las tablas de frecuencia y co-ocurrencia para comprender la emergencia de conceptos en las evidencias. A

partir de las categorizaciones, se han hecho reconstrucciones descriptivas densas de las temáticas, de manera artística (Bolívar, 2002).

El período de análisis de los datos con este software comenzó el mismo mes de marzo de 2014, una vez recopilados, organizados y acumulados todos los datos recogidos en el trabajo de campo de la investigación. La fecha de finalización del análisis fue septiembre de ese mismo año, unos 6 meses aproximadamente.

A continuación, se detallan los pasos principales seguidos en este proceso con el fin de ilustrar la evolución del propio análisis.

- Empleando la terminología propia del software Atlas.ti, al comenzar a usar el programa, se crea una Unidad Hermenéutica (UH) denominada Programa Bilingüe CAM, que corresponde con el propio proyecto de investigación en cuestión.
 - Se incorporan a esta UH todos los diferentes Documentos Primarios (DPs) de los que se dispone, que son las transcripciones de las diferentes entrevistas realizadas a docentes y auxiliares de conversación, así como de los grupos de discusión con docentes y con familias, fotografías y también los documentos oficiales de centros educativos (Proyecto Educativo de Centro, Memoria Final y Programación General Anual). También se incluyen los audios originales de los grupos de discusión junto a sus respectivas transcripciones, como se ha indicado antes. Posteriormente, se incluyen también los documentos correspondientes a estudios relacionados empleados en el proceso de revisión bibliográfica.
 - Para organizar todos estos documentos, se generan familias de documentos, atendiendo a factores clave de la investigación. Por ejemplo, si los documentos pertenecen a docentes, familias o auxiliares; si la información se ha obtenido mediante entrevista, grupo de discusión o análisis documental o la Dirección de Área Territorial de Educación a la que pertenecen ese documento.
 - Una vez cargada toda esta información, se comienza con una lectura inicial de todo este material para refrescar todos esos datos. En una lectura posterior, se comienza la codificación de forma inductiva, es decir, los datos que emergen de los documentos primarios. Posteriormente, tal y como se ha comentado en la sección de Metodología de Investigación, se
-

realiza una codificación deductiva, es decir, a partir del modelo teórico que se tiene planteado con anterioridad.

- Se considera importante indicar que, para realizar el análisis de los datos recopilados en la presente investigación, se revisaron de nuevo los principales estudios del proceso de revisión bibliográfica, codificando los aspectos más relevantes, con el fin de refrescar esa información y emplearla en el análisis de los datos de la investigación propia, estableciendo relaciones, comparaciones, corroborando ideas o poniendo inquietudes a las mismas.
- A lo largo de esas lecturas van emergiendo nuevas familias, a las que se asignan los documentos correspondientes.
- Tras el proceso de codificación y re-codificación, se emplean diferentes herramientas del software, destinadas al análisis cualitativo de la información disponible.

En el Capítulo 9, se detalla de forma más precisa tanto el proceso seguido en el análisis de los datos con este software, así como los datos obtenidos, ideas extraídas y todo tipo de conclusiones, reflexiones y valoraciones relevantes para el presente proyecto de investigación.

b. Aspectos relevantes

En cualquier caso, al tratarse de una etnografía, los datos deben ser analizados en cada fase de la investigación, tras la aplicación de cada técnica de recogida de información, puesto que de dicho análisis surgen los datos o la guía para orientar o re-orientar el proceso de la investigación a la especificidad del fenómeno objeto de estudio. El análisis de datos es un proceso constante a lo largo de la investigación, que va guiando y reorientando la propia investigación (Blaxter et al., 2000).

Se analiza la información desde el comienzo de la investigación mediante procesos de comparación, contrastación, agregación y ordenación de datos, que da comienzo a la descripción de la perspectiva del profesorado.

Se debe destacar el hecho de que, como defienden diferentes autores (por ejemplo: Blaxter et al, 2000), es posible y puede suceder que los mismos participantes en técnicas de recogida de información como entrevistas o grupos de discusión, lleguen a conclusiones diferentes sobre el mismo asunto en otro lugar o foro de

debate. Los docentes pueden estar manifestando en privado, en la entrevista en profundidad, perspectivas que no corresponden con el debate colectivo de las problemáticas entorno al Programa. Esta cuestión será objeto de análisis en la discusión de los resultados.

Con el tipo de vivencia personal que se realiza en esta investigación, permite que se identifiquen aspectos de relevancia para el profesorado dentro del Programa, ya sea debido a su complejidad, su importancia, su controversia o por cualquier otro factor. Con la revisión bibliográfica, se confirman estos aspectos y se añaden otros. Posteriormente, tras la aplicación de las técnicas de análisis documental de documentos oficiales, la entrevista y el grupo de discusión y su posterior transcripción, se procede al análisis de la información recolectada.

Se debe indicar que, en el proceso de transcripción de la conversación que se produce en ambos grupos de discusión, no se emplean los nombres reales de los sujetos participantes con el fin de preservar la confidencialidad. Éstos se sustituyen por siglas de la siguiente manera: SJ1, es decir, sujeto participante 1; SJ2 para sujeto participante 2 y así sucesivamente.

Como se indica al comienzo de esta sección, el análisis de información se produce desde el principio de la investigación mediante técnicas de comparación, contrastación y ordenación de datos. Se revisa cada dato recogido de forma periódica, con el fin de obtener un conocimiento más directo y profundo del tema objeto de estudio y de la información recopilada. Los datos recogidos se organizan en relación con conceptos comunes, que responden a las cuestiones de investigación planteadas y se analizan, buscando resaltar lo esencial y descartar lo repetitivo y no útil para los objetivos de la investigación.

8.3.10. Interpretación de la información. Triangulación de resultados

Con el fin de asegurar al máximo posible la credibilidad de los datos recogidos y su posterior interpretación, se pone en práctica una serie de estrategias durante el proceso de investigación. Dichas estrategias conforman la denominada triangulación, que permite contrastar los datos y sus interpretaciones al confrontar una variedad de fuentes y técnicas.

a. Interpretación de información

Tal y como se ha indicado en apartados anteriores, en este estudio, al tratarse de una investigación etnográfica, los datos recogidos deben ser interpretados con el fin de obtener una conclusión final a partir de los mismos.

Las evidencias no hablan por sí solas, se necesita un proceso de edición, ordenación e interpretación de los datos recogidos por parte del investigador (Hernández et al, 2011).

En cualquier caso, se debe conseguir un equilibrio en la interpretación de los datos que respete los discursos de los sujetos participantes, aunque se deben analizar e interpretar, ya que no reflejan realidad por sí mismas (Bolívar, 2002). En otras palabras, se debe conjugar las narraciones provenientes de descripciones emic, pero sin renunciar a realizar descripciones interpretativas de las mismas, con el fin de su divulgación en contextos diferentes al de origen.

Se debe resaltar el hecho de que, la información o la valoración del comportamiento, valores y acciones de las personas es siempre condicional, pues depende de la visión del investigador y no se puede asegurar que otro etnógrafo, estudiando el mismo “fenómeno”, vaya a llegar a las mismas conclusiones.

La interpretación cualitativa es un método que consiste en profundizar en el análisis de la información apoyándose en los hallazgos anteriores, con el fin de generar interpretaciones conceptuales de hechos (Ruiz, 2009).

La interpretación de la información es un proceso descriptivo que ofrece el significado de los datos buscando la comprensión de los mismos. Es un análisis complejo porque se debe tener en cuenta evidencias recogidas en el campo de trabajo pero en relación con el contexto en el que se produce y las circunstancias que lo rodean (Krueger, 1991).

Erickson (en Stake, 1995), defiende que la característica más relevante de la investigación cualitativa como es el presente estudio, es el énfasis en la interpretación de la información recogida. Además, en su opinión las interpretaciones que se deben perseguir son las de los sujetos estudiados y no las propias del investigador.

Stake (1995) defiende que las interpretaciones en las investigaciones cualitativas, como en este caso, se deben realizar de una forma responsable tras realizar observaciones, juzgando, analizando y sintetizando toda la información recopilada dentro de un proceso crítico y racional.

El proceso de interpretación se puede considerar que tiene lugar en dos momentos. Primero, los sujetos investigados relatan sus propias interpretaciones sobre el fenómeno social estudiado y en segundo lugar, el investigador interpreta los datos facilitados por estos sujetos (Bolívar, 2002).

En cualquier caso, la interpretación de la información recogida es finalmente, una visión personal del investigador sobre dicha información.

Stake (1995) indica que existen dos estrategias que pueden emplear los investigadores con el fin de alcanzar nuevos significados de los datos recogidos. Por un lado, la interpretación directa de las informaciones individuales de cada sujeto analizado y; por otro lado, mediante la agregación de más informaciones de otros sujetos hasta que se pueda obtener una información de los sujetos como grupo. En la presente investigación, al encontrarse dentro del paradigma cualitativo, se emplea la interpretación directa de los datos en mayor medida. Stenhouse, Smith y Simons (en Stake, 1995), reconocen que en investigaciones donde el interés por generalizar es claramente secundario, como es el caso, prima la estrategia de la interpretación directa y la descripción narrativa.

Con el análisis de la información recopilada en el presente estudio y su posterior interpretación, no se pretende describir a todo el conjunto de docentes del Programa en relación con la valoración que hacen del mismo. Se pretende obtener significado/conocimiento/información sobre ese tema de una forma tan cercana y tan profunda como sea posible y como permita las circunstancias de la investigación (Stake, 1995).

b. Triangulación

Para realizar una etnografía es necesaria una adecuada triangulación, es decir, un uso de diferentes técnicas de recogida de datos (observación, análisis documental, entrevista y grupos de discusión) para reforzar las conclusiones o los hallazgos de una investigación. La triangulación es un proceso intrínseco a la etnografía (Angrosino, 2012) para evitar los sesgos proveniente de la observación y de la interpretación subjetiva del investigador. Stake (1995) define la triangulación como un protocolo de actuaciones dirigidas a conseguir la mayor precisión en los hallazgos o conclusiones obtenidas, así como en la validez de los datos recogidos. Este autor considera que existen numerosas o múltiples perspectivas o puntos de

vistas sobre el fenómeno estudiado que necesitan ser representadas, pero que no existe una única mejor perspectiva.

Se trata de recoger datos de un mismo hecho observado o analizado desde diferentes perspectivas, para posteriormente realizar una comparación entre ellos y contrastar los resultados. Se pueden emplear diferentes fuentes de datos, diferentes técnicas, diferentes investigadores, etc. Como más adelante se indica, en este caso, para la triangulación se emplean diferentes técnicas de recogida de información (análisis documental, entrevistas y grupo de discusión) y también, diferentes fuentes de información (docentes, familias y auxiliares de conversación). La aplicación de las diferentes técnicas, supone más posibilidades de revisar las interpretaciones que se van obteniendo.

Existe la necesidad, reconocida por todos los investigadores, de ser precisos en la medida de aspectos y lógicos en la interpretación de los significados de dichas medidas (Stake, 1995). Todo esto es responsabilidad del investigador y por eso, se utiliza la triangulación.

Cuanto más incontestable es la descripción obtenida, menor será la necesidad de triangulación y por ende, de confirmación de dicha descripción. Por el contrario, si existen dudas, es necesario confirmar los datos mediante la triangulación (Stake, 1995). Lo mismo sucede con los datos críticos de una investigación, las interpretaciones fundamentales y las ideas del investigador, necesitan ser confirmadas.

La triangulación aumenta la validez de los hallazgos, así como el ámbito, densidad y claridad de los constructos desarrollados en la investigación y colabora en la reducción de sesgos cuando sólo existe un observador (Goetz & LeCompte, 1988).

Denzin (en Stake, 1995), identifica una serie de protocolos de triangulación en relación con diferentes aspectos de la investigación:

- Para confirmar las fuentes de datos, comprueba si el fenómeno permanece constante en otros momentos, otros espacios o si interactúa de forma diferente. Supone el esfuerzo de conocer si lo que se observa y se analiza mantiene el mismo significado bajo diferentes circunstancias. Para ello, en el presente estudio, se estudian sujetos de diferentes puntos de la Comunidad de Madrid, de diferentes tipos de municipios y tipos de centros
-

y se aplican diferentes técnicas de recogida de información que pueden identificar variaciones del fenómeno.

- Para confirmar el investigador, el protocolo de triangulación propuesto es contar con otros investigadores que investiguen el mismo fenómeno. En este caso, al no disponer de co-investigadores que pueden estudiar el Programa, se han revisado estudios realizados por otros investigadores sobre proyectos de enseñanza bilingüe a nivel nacional e internacional e incluso sobre el propio Programa de Colegios Bilingües, pero en relación con aspectos diferentes, como opinión de los equipos directivos, de los docentes antes de comenzar el proyecto, entre otros. Con ello, se recoge información relacionada que se aplica y se tiene en cuenta en el presente estudio. Además, algunos aspectos teóricos de la fundamentación de dichos estudios se relacionan con el presente y se da, lo que Denzin (en Stake, 1995) denomina triangulación teórica, al comparar los datos de los diferentes estudios.
- Para confirmar la metodología empleada (la triangulación metodológica), con el fin de aumentar la confianza de las interpretaciones realizadas, se usan diferentes técnicas sobre el mismo fenómeno y así poder eliminar todo tipo de influencias externas. En el presente estudio, se emplean diferentes técnicas para la triangulación metodológica: análisis documental, entrevistas y grupo de discusión. Se detalla más adelante en esta sección.

Como se ha indicado en el Capítulo 8.3.6, se han utilizado diferentes técnicas de recogida de datos en esta investigación (Angrosino, 2012):

- Análisis documental de documentos oficiales de centros educativos bilingües, concretamente se analizan un Proyecto Educativo de Centro de un colegio, una Programación General Anual de otro centro y finalmente, una Memoria de Autoevaluación de otro colegio bilingüe de la Comunidad de Madrid.
 - Entrevistas a docentes implicados para un acercamiento a su perspectiva, y a familias y auxiliares lingüísticos, para observar el fenómeno desde otros puntos de vista.
 - Grupos de discusión para comprobar las valoraciones obtenidas a partir de las entrevistas, para analizar el discurso social sobre la
-

problemática e incorporar discursos alternativos al discurso de los docentes.

- Comprobación con participantes, es decir, proceder a la devolución de las conclusiones obtenidas a algunos docentes entrevistados (se utiliza esta estrategia pero lamentablemente, no se obtienen comentarios por esta vía) y participantes en grupos de discusión para conocer su opinión de las mismas y poder así, revisar los datos recogidos y las conclusiones obtenidas. Stake (1995) lo define parte del proceso e triangulación puesto que, aunque son los sujetos investigados, sus observaciones, interpretaciones y sugerencias sobre las conclusiones del investigador, son fuente de información muy útil para la triangulación.

Además, aunque no se traten de técnicas de recogida de información, tanto la vivencia personal del investigador al inicio como la extensa revisión bibliográfica realizada, han colaborado en el proceso de obtener un conocimiento más profundo de la enseñanza bilingüe y su entorno.

Finalmente, la triangulación, además de trabajar en la mejora de la fiabilidad y validez, es decir, de la credibilidad de la investigación, facilita también el análisis y la interpretación de los datos, ya que aporta criterios para ello.

c. Generalización o representatividad de los posibles hallazgos de la investigación

El objetivo del presente estudio es representar la diversidad existente en el campo o área de interés analizado (Díaz, 2013), es decir, las perspectivas de los docentes habilitados y otros usuarios (familias y auxiliares de conversación), sobre el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid; a través del relativismo metodológico como herramienta fundamental para reconocer la diversidad en el trabajo de campo.

En relación con la generalización de los resultados de esta investigación, es decir, que los posibles hallazgos encontrados se puedan aplicar en otros estudios con otros sujetos, es importante indicar que, no es intención directa de este estudio generar conocimientos generalizables, puesto que para ello sería necesario realizar un estudio de una muestra representativa de la población estudiada, es decir, de los docentes del Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid. No

se pretende generalizar ya que la muestra que se ha obtenido dentro de las posibilidades, ni lo permite ni es objetivo de la presente investigación. Se busca conocer la realidad de los docentes investigados a través de las entrevistas y los grupos de discusión.

Los datos que se puedan obtener en la presente investigación no están dirigidos a la obtención de conclusiones exclusivamente, sino hacia la comprensión de las experiencias, perspectivas y opiniones de los sujetos participantes.

Tal y como indica Bolívar (2002), no se pretende una explicación de la enseñanza, sino, más bien, se busca centrar la atención en el significado que otorgan los sujetos a sus vivencias dentro del Programa.

En cualquier caso, se pretende aportar información sobre la perspectiva de los docentes hacia el Programa de Colegios Bilingües y colaborar de esta forma, en la medida de lo posible, en el conocimiento de dicho Programa y si es posible, generar una nueva vía de estudio sobre dicho tipo de enseñanza, bilingüe en este caso.

A través de una serie de casos individuales, se obtiene conocimiento basado en la existencia de atributos semejantes en sujetos diferentes provenientes de los mundos vividos por ellos y los sentidos que asignan a sus narraciones (Bolívar, 2002).

Además, sólo el propio proceso de la presente investigación fomenta la reflexión de los docentes participantes acerca de sus prácticas y relaciones (Hernández et al, 2011). Esto facilita tener una mejor conciencia de sí mismos como profesionales y por ende, ser capaces de conocer y mejorar sus prácticas educativas, es decir, construir su conocimiento profesional al “investigar” sobre su enseñanza a través de relatos biográficos. En otras palabras, sólo el proceso investigativo de recogida de información enriquece tanto al investigador, como a los investigados y al propio Programa.

Además, en el presente estudio se tiene en cuenta que la calidad de una investigación depende de 3 aspectos fundamentales:

1- la transparencia. Con el fin de cubrir esta variable, se detalla cada paso seguido de la investigación y se desarrolla una sección completa para explicar el proceso de análisis realizado, así como las reflexiones oportunas.

2- La comunicabilidad, se consigue al describir bien las variables del modelo teórico, es decir, las dimensiones de investigación. Por ello, se definen correctamente las preguntas de investigación y las áreas de interés relacionadas.

3- Coherencia entre el modelo teórico y los datos recogidos. Al partir de preguntas de investigación es más fácil conseguir esa coherencia, puesto que se busca recopilar información para responder esas interrogantes.

d. Fiabilidad de la investigación

En relación con la fiabilidad y validez de una investigación cualitativa, como es el presente estudio, se ha de decir que este tipo de investigación no busca ser objetiva tal y como se entiende esta idea en la investigación de ciencias experimentales. En otras palabras, esto se puede explicar atendiendo a las características del paradigma cualitativo expuestas en una sección anterior del trabajo de investigación. Las investigaciones cualitativas estudian un grupo concreto y reducido, en unas circunstancias muy específicas y de difícil aplicación a otros grupos y en otros contextos; además, los resultados de la investigación son difícilmente generalizables en comparación con los estudios experimentales de laboratorio. Precisamente, todas estas características junto al conocimiento previo que aporta el investigador y el propio desarrollo de la investigación, es lo que permite el estudio de ciertos ámbitos, que sólo pueden ser investigados de esta forma, como es el caso del presente proyecto: el punto de vista del profesorado. Únicamente con el proceso de investigación desarrollado y la interpretación de los datos y hallazgos obtenidos en este proceso, el investigador es capaz de comprender el problema inicialmente planteado o al menos, realizar un acercamiento al mismo.

Concretando, la fiabilidad, al igual que ocurre con las técnicas de recogida de información, como por ejemplo la entrevista semi-estructurada que se emplea en esta investigación, se refiere a la consistencia de los resultados obtenidos. Puede tratarse de fiabilidad interna y externa:

- Fiabilidad interna: se refiere a la consistencia de la recogida de datos, su análisis y la posterior interpretación. Para aumentar el grado de fiabilidad interna, se pueden emplear estrategias como el uso de varios investigadores o la grabación de la recogida de datos
-

entre otras, ambas con el fin de reducir al máximo el impacto o la influencia del investigador en los resultados del estudio.

- **Fiabilidad externa:** se refiere a la posibilidad de que otros investigadores puedan alcanzar resultados similares al reproducir el estudio. Para aumentar la fiabilidad externa, se recomienda profundizar en la descripción del proceso, concretamente, de los participantes, del contexto o de los procedimientos realizados (Nunan, 1992).

Aunque se trata en un apartado aparte, con el fin de mejorar tanto la fiabilidad como la validez de la presente investigación, se emplea la triangulación de datos, es decir, el empleo de varios métodos o técnicas de recogida de información, con el fin de completar posibles deficiencias de cada técnica y reducir el sesgo del investigador.

La fiabilidad de esta investigación reside en la precisión con la que se ha intentado realizar el proyecto, persiguiendo aplicar todas las técnicas usadas de la forma más objetiva y profesional posible y posibilitar así que, si otros investigadores aplican los mismos métodos, probablemente lleguen a resultados o hallazgos similares.

Además, en relación con el trabajo directo con los sujetos participantes, se persigue que éstos expresen su opinión de un modo no orientado o dirigido por el investigador, así como vencer, dentro de la ética de la investigación, las posibles desconfianzas de los investigados; ambas tareas dependen enormemente del investigador (Hernández et al, 2011). Se busca incluir la experiencia humana de los investigados con la máxima justicia y responsabilidad social, siempre teniendo en cuenta la influencia que ejerce el investigador, ya que finalmente, se trata de una interpretación por su parte de los datos que facilitan los investigados, ya que los datos no hablan por sí mismos.

e. Validez de la investigación

En relación con la validez de las investigaciones pertenecientes al paradigma cualitativo, este término se refiere a si realmente el estudio investiga lo que pretende.

Nunan (1992) diferencia entre:

- Validez interna: valora si los resultados obtenidos dependen del tratamiento de los datos. Por eso, se analiza si hay posibles influencias en los informantes, si sufren cambios o desgastes, etc.
- Validez externa: se refiere a la posibilidad de generalización de los hallazgos. Para ello, se valora si los resultados son propios del grupo estudiado o se deben a la influencia o presencia del investigador, entre otros aspectos.

En aplicación de la validez a la presente investigación, se pretende que los métodos y técnicas empleadas se centren, relacionen y evalúen correctamente el tema objeto de estudio.

Los siguientes tres criterios que se aplican a la presente investigación, colaboran en la mejora tanto de la validez como de la fiabilidad del proyecto:

- Buscar la mayor coherencia entre las preguntas de investigación, los objetivos y las técnicas de recogida de información para conseguir la metodología más adecuada al tema objeto de estudio. En este caso, en función de las preguntas de investigación planteadas tras toda la fase de fundamentación teórica, se elaboran los objetivos de la investigación y, con esto, se selecciona tanto el método como las técnicas de recogida de información más idóneas.
- Conseguir una aplicación efectiva de las técnicas de recogida de información, así como en el análisis de los datos recopilados. En este caso, se intenta aplicar las técnicas (entrevista y grupo de discusión, principalmente) de la forma más profesional posible.
- Construir el conocimiento de forma progresiva, partiendo de las ideas previas e ir creciendo a lo largo del estudio. Al finalizar el estudio, de esta forma, ser capaces de encontrar un lugar adecuado en su contexto para los hallazgos de la presente investigación.

En esta investigación se emplea la triangulación para minimizar las percepciones erróneas y la invalidez de las conclusiones obtenidas (Stake, 1995).

f. Auto-evaluación.

Con el fin de mejorar tanto la propia investigación a realizar como el documento que recoge el Informe Final del estudio, se valoran una serie de preguntas (Stake, 1995) que guían y orientan el correcto desarrollo de ambos procesos; entre ellas se encuentran las relacionadas con el contenido de la investigación, el método empleado, aspectos prácticos y el informe final.

En relación con el contenido de la investigación.

- ¿El tema objeto de estudio, es decir, la valoración de los docentes sobre el Programa de Colegios Bilingües está suficientemente definido?
- ¿Las preguntas de investigación están suficientemente claras e identificadas?
- ¿Las fuentes de información están suficientemente identificadas?

En relación con el método empleado.

- ¿Es adecuado el diseño metodológico seleccionado?
- ¿Están suficientemente detalladas y explicadas las técnicas de recogida de información?
- ¿Se realiza un adecuado proceso de triangulación de la información?

En relación con aspectos prácticos.

- ¿Se realiza una adecuada planificación de la investigación?
- ¿Se valora y se tiene en cuenta la responsabilidad hacia los sujetos participantes?
- ¿Son razonables los aspectos de tiempo y recursos empleados?

En relación con el Informe Final.

- ¿Se transmite adecuadamente el objetivo de la investigación?
 - ¿Existe coherencia en el desarrollo del documento o trabajo de investigación?
 - ¿El documento está adaptado a las características de su posible audiencia?
-

8.3.11. Cronograma y plan de trabajo

a. Cronograma

A continuación, se incluye el cronograma de la investigación desarrollado desde el comienzo del estudio, aunque se debe recordar que se trata de un proceso cíclico, con constantes vueltas a atrás para revisar documentación, validez de hallazgos, etc.

Tabla 14:

Cronograma de la investigación realizada.

| INICIO | OBJETIVO | ROL DEL INVESTIGADOR | INSTRUMENTO |
|---|--|--|--|
| FASE UNO: DEFINICIÓN DE LA SITUACIÓN | | | |
| Formulación Teórica | | | |
| I. FORMULACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN | <ul style="list-style-type: none"> • Determinar los problemas de investigación • Organizar las fases • Revisión teórica | <ul style="list-style-type: none"> • Revisar estudios similares • Revisar metodología de investigación | <ul style="list-style-type: none"> • Biblioteca • Bases de datos • Internet |
| FASE DOS: TRABAJO DE CAMPO | | | |
| II. RECOGIDA DE INFORMACIÓN | <ul style="list-style-type: none"> • Recoger información por medio de diversas estrategias y técnicas | <ul style="list-style-type: none"> • Investigar y trabajo de campo • Devoluciones a los participantes | <ul style="list-style-type: none"> • Vivencia • Análisis documental • Entrevista • Grupo de discusión • Otros |
| III. ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN | <ul style="list-style-type: none"> • Procesar, organizar y seleccionar la información | <ul style="list-style-type: none"> • Liderar el proceso de organización de los datos | <ul style="list-style-type: none"> • Análisis |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 14.1.

Continuación Tabla 14 (Cronograma de la investigación realizada).

| FASE TRES: IDENTIFICACIÓN DE PATRONES | | | |
|--|---|--|---|
| Sistematización y elaboración del informe final | | | |
| INICIO | OBJETIVO | ROL | INSTRUMENTO |
| IV. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN | <ul style="list-style-type: none"> Analizar los datos recogidos Construcción de categorías conceptuales | <ul style="list-style-type: none"> Procesar, interpretar, analizar y conceptualizar los datos | <ul style="list-style-type: none"> Observación Entrevista Diario de campo |
| V. INTERPRETACIÓN | <ul style="list-style-type: none"> Interpretar y conceptualizar la información recogida anteriormente | <ul style="list-style-type: none"> Analizar, cotejar e interpretar | <ul style="list-style-type: none"> Mapas conceptuales Categorías conceptuales |
| FASE FINAL: PRESENTACIÓN DEL INFORME FINAL | | | |
| VI. CONCLUSIÓN | <ul style="list-style-type: none"> Reconocer el proceso y sus resultados | <ul style="list-style-type: none"> Análisis final del proceso | <ul style="list-style-type: none"> Informe final de la investigación |
| VII. SUGERENCIAS | <ul style="list-style-type: none"> Contribuir para las próximas investigaciones relacionadas con el tema | <ul style="list-style-type: none"> Contribuir con la generación de nuevo conocimiento | <ul style="list-style-type: none"> Tesis doctoral Artículos científicos Libros y documento final |
| VIII. PRESENTACIÓN | <ul style="list-style-type: none"> Presentar la investigación | <ul style="list-style-type: none"> Dar a conocer la investigación | <ul style="list-style-type: none"> Tesis doctoral Artículos científicos |

Fuente: Elaboración propia.

b. Origen de la investigación

Como en el apartado anterior, se detalla el cronograma del proceso de investigación, se quiere destacar brevemente en esta sección, como ha sido el proceso que lleva al investigador a la realización de esta investigación y el orden de la misma.

En primer lugar, debido a su práctica diaria como docente en un centro de la Comunidad de Madrid con el Programa de Colegios Bilingües implantado, fue percibiendo que sus profesores manifestaban inquietud o al menos demandaban mejoras en relación con algunos elementos del Programa. Algunos de estos eran:

- el papel del auxiliar lingüístico, por ejemplo: que no presentan una formación homogénea entre ellos, ni tampoco el mismo grado de implicación, motivación e interés hacia el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en este entorno bilingüe.
 - El sistema de formación continua y permanente del profesorado habilitado para la implementación del Programa de Colegios Bilingües.
 - El apoyo de la administración y de las familias. En algunas ocasiones, algunos docentes manifestaban una sensación de aislamiento, reclamando un mayor apoyo o soporte desde los diferentes sectores de la comunidad educativa, por ejemplo los mencionados, familias y administración educativa.
 - Los recursos materiales y tecnológicos. En numerosas ocasiones, se planteó la necesidad de conseguir materiales adecuados y adaptados a la metodología de enseñanza bilingüe.
 - Los efectos de este tipo de enseñanza bilingüe en el alumnado. En este punto, la controversia era máxima, desde compañeros que solo consideraban que el Programa aportaba efectos positivos al alumnado hasta otros que, afirmaban los efectos negativos del mismo, especialmente en el desarrollo de la lengua propia al no trabajar contenidos del área de Conocimiento del Medio en la lengua materna; pasando por docentes que no creían que influyese mucho este tipo de enseñanza en el desarrollo académico personal del alumno.
-

- Otro aspecto muy nombrado por los docentes en conversaciones informales o reuniones de departamento, es que el desarrollo del Programa conlleva una mayor carga de trabajo, por la necesidad de preparar especialmente las clases y materiales curriculares ante la inexistencia de estos en otros ámbitos.

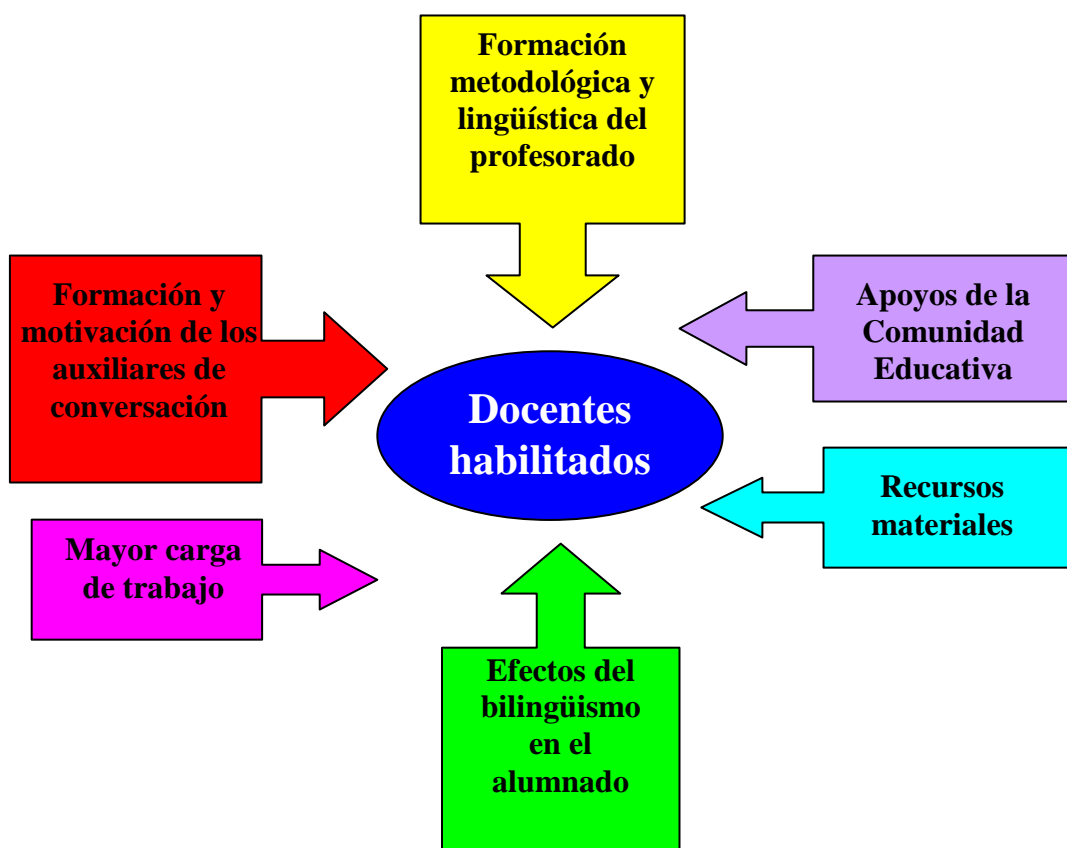


Figura 26. Docentes y problemas asociados.

Fuente: elaboración propia.

En este momento, se establecen unas preguntas de investigación iniciales que orientan el estudio. Se puede decir que el origen de este estudio reside en el resultado de la experiencia profesional y el deseo o necesidad de obtener información más completa sobre la perspectiva de los docentes acerca del Programa.

c. Plan de trabajo

Obviamente, para llevar a cabo la presente investigación, es necesario organizar la recogida de información y la redacción del informe (Stake, 1995). Para ello, se organiza el estudio en relación con aspectos relevantes del fenómeno, como pueden ser los elementos más destacados del Programa, sobre los que se busca conocer la valoración de los docentes entrevistados. Esto ayuda en la definición de las fuentes de información y las técnicas de recogida de información.

El plan de trabajo de esta investigación ha quedado suficientemente definido a lo largo de esta parte del proyecto de investigación, pero en cualquier caso, a continuación se describe más detalladamente:

Fase 1. Relato autobiográfico

Fase de vivencia personal del Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid desde dentro, es decir, como parte del mismo, al ser docente habilitado y participante del mismo, permite detectar unos “puntos calientes”, ya que existe cierta controversia alrededor de los mismos en las reuniones o seminarios que se realizan y en las cuales, se participa como profesional del campo. Por ejemplo, a la hora de organizar la tarea de los auxiliares lingüísticos, demandas de materiales curriculares apropiados y específicos, el método de evaluación de diferentes aspectos relacionados con la evolución del alumno, existen opiniones confrontadas entre los docentes y por eso, se les considera puntos de interés para ser analizados.

Esta fase se desarrolla durante los cursos 2008/2009, 2009/2010 y 2010/2011, es decir, desde el 1 de septiembre de 2008 hasta el 30 de junio de 2011.

Fase 2. Revisión bibliográfica

La revisión bibliográfica de documentos relacionados con la enseñanza bilingüe corrobora la idea de que estos puntos son tradicionalmente más complicados y que han sido estudiados en diferentes investigaciones, con el fin de aportar la mayor cantidad de luz sobre los mismos. Por lo tanto, esta fase apoya la convicción de proseguir con este estudio.

Se trata de un proceso continuo de búsqueda de información, referencias de estudios, apoyos teóricos al estudio y cualquier tipo de datos que sean de ayuda a la investigación.

Esta fase de revisión bibliográfica comienza en septiembre de 2010 y se puede decir que no termina prácticamente hasta la finalización del estudio.

Fase 3.

En esta fase, se realizan entrevistas a docentes acerca de dichos aspectos relevantes, con el objeto de conocer sus valoraciones e impresiones al respecto, obteniendo unas ideas generales acerca de esos puntos calientes.

Esta fase se desarrolla a lo largo del año 2013, comenzando aproximadamente a primeros de año a solicitar la colaboración de docentes (a quienes ya se había contactado el año anterior para conocer su disponibilidad y predisposición) a realizar entrevistas en diferentes formatos. Se comienza con las entrevistas en persona y vía teléfono/Skype.

El análisis de la información obtenida, tal y como se ha mencionado anteriormente, se produce a lo largo de toda la investigación, aunque, el análisis de estos datos con el software específico ocupa 6 meses.

También se decide intentar conseguir archivos para realizar un análisis documental de los mismos y obtener así, otra valiosa técnica de recogida de información sobre documentos oficiales de centro y otros como fotos, folletos, circulares, etc. Finalmente, se consiguen 3 valiosos documentos para esta técnica, un Proyecto Educativo de Centro, una Programación General Anual y una Memoria Final de Curso. Además, en las sesiones de grupo de discusión que se realizan en centros educativos, se obtiene permiso para realizar fotos a algunas aulas bilingües y sus elementos más destacables, incluidas en el presente proyecto de investigación.

Fase 4.

Con el fin de triangular la información obtenida, se aplica otra técnica de recogida de información, como es el grupo de discusión, para poder confirmar o desechar dichas ideas generales obtenidas previamente. Se obtienen conclusiones más fiables.

Esta fase se desarrolla en dos sesiones de recogida de información, una para docentes, en noviembre de 2013 en un centro educativo de la DAT Este y otra para familias, en enero de 2014. El proceso de análisis de la información obtenida (con la debida transcripción de la grabación), es único para todo el corpus de datos y tal y como se ha indicado anteriormente, se emplea alrededor de 6 meses.

Fase 5.

Para conseguir un mayor grado de triangulación de los hallazgos, se aplica otra técnica de recogida de información. En esta fase, se realizan entrevistas a

auxiliares lingüísticos participantes del Programa, acerca de dichas conclusiones obtenidas y así, poder tener una visión más global del mismo.

Fase 6.

Finalmente, toda esta información recogida, es decir, las conclusiones obtenidas a partir de la esfera docente, tras las diferentes etapas de triangulación aplicadas, así como los datos recopilado con las entrevistas a otros miembros de la comunidad educativa, se remiten, vía correo electrónico, a unos cuantos docentes del Programa, con el fin de conocer su valoración al respecto para redactar las conclusiones finales del estudio. Lamentablemente, no se obtienen comentarios en alusión a las conclusiones obtenidas, es decir, no se recibe respuesta a dicho email.

Toda la información recogida y los pasos realizados se describen detalladamente en el Capítulo 9.

Capítulo 9

9. Resultados y discusión de la información

En este capítulo, se detallan densamente los datos obtenidos con la aplicación de todas las técnicas descritas en el Capítulo 8, así como el proceso de investigación realizado paso a paso. Se presentan los datos obtenidos de una forma objetiva, puesto que es tarea de la Parte III de este trabajo de investigación, la elaboración de las conclusiones de este estudio, a partir de la interpretación de la información recogida.

Los resultados que se presentan a continuación en este trabajo de investigación son relativos a los docentes habilitados participantes en este proyecto.

Stake (1995) defiende que es importante facilitar detalles a la potencial audiencia del informe del contexto donde sucede el fenómeno. En la Parte I del trabajo de investigación, se detalla con bastante profundidad las principales características del Programa de Colegios Bilingües y del resto de proyectos de enseñanza bilingüe que existen en España actualmente. Además, durante la presentación de los datos recopilados que se realiza a continuación, se exponen los detalles que se consideran relevantes en cada momento del estudio, para una adecuada comprensión de la investigación.

9.1. Recogida de evidencias

Se debe indicar que durante todo el proceso de trabajo de campo, se ha ido elaborando un memorando analítico, en el cual se han recogido de forma sistemática, todas las evidencias encontradas a lo largo del proceso, así como un inventario de dudas, nuevos focos de interés, observaciones y cualquier tipo de anotación que tenga relevancia para la investigación y poder así, reconceptualizar la situación, elaborar nuevas ideas, identificar problemas o considerar posible sugerencias.

9.1.1. Vivencia personal del Programa

Tal y como se explicita en los capítulos anteriores de esta parte del trabajo de investigación, la vivencia personal que se realiza en la presente investigación no puede considerarse una técnica directa de recogida de datos sobre el tema objeto de estudio, es decir, sobre la valoración de los docentes hacia el Programa de Colegios Bilingües. Con mayor precisión, el proceso especial de observación

derivado de la vivencia personal del investigador que se produce en este estudio, se centra en recoger información sobre aspectos relevantes del Programa para el profesorado, como un punto de partida para la investigación y así, poder centrar más y mejor el estudio en esos factores relevantes.

En este proceso de vivencia, el investigador realiza un proceso de recuerdo y recuperación de experiencias vividas. Obviamente, al tratarse de un fragmento autobiográfico, se recuerdan los hechos que han tenido más relevancia, importancia e interés. No se tiene notas de campo al respecto, se habla de memoria y se pretende identificar hitos, recuerdos y sensaciones de la propia trayectoria vital, aunque no se puede contar todo, hay que seleccionar mediante un esfuerzo de síntesis y búsqueda de construcción de significado.

A continuación, se presentan los principales datos recogidos durante la fase de vivencia personal que se realiza, organizado en cursos escolares.

a. Curso 2008/2009

Antes de comenzar a relatar mi primer encuentro con la enseñanza bilingüe, considero esencial presentar brevemente mi situación por aquel septiembre de 2008.

Soy maestro especialista en lengua extranjera (Inglés) y recibo mi primer destino definitivo como funcionario de carrera, en un centro público perteneciente al Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid, concretamente en un centro público de la zona este. Es necesario indicar que este curso supone para mí la primera toma de contacto con un proyecto de enseñanza bilingüe, es decir, la primera experiencia bilingüe a nivel profesional que tengo. Hasta este momento, no cuento con ningún tipo de referencia anterior en entornos de enseñanza bilingüe, me refiero a nivel práctico claro está, puesto que tanto en la carrera universitaria como en el duro y largo proceso de oposiciones son temas recurrentes a nivel teórico, con ejemplos de enseñanza bilingües exitosas a nivel internacional.

El relato de mi vivencia personal se refiere a la experiencia profesional y personal que se lleva a cabo principalmente, en un centro educativo público de la Región de Madrid como ya he indicado, perteneciente a la Dirección de Área Territorial Madrid Este, en una localidad de aproximadamente 100.000 habitantes y situado en un barrio de clase media y media-baja, con una alta tasa de inmigración

proveniente del este de Europa. Se trata de un centro de educación infantil y primaria, para alumnado desde 3 hasta 12 años. El centro es de línea 2, en otras palabras, cuenta con dos aulas por nivel, con alrededor de 25 alumnos por clase, lo que da un número total de alumnado aproximado de 450.

En ese momento, el Programa de Colegios Bilingües lleva implantado 4 cursos en los centros pioneros de la Región y concretamente, en el centro donde voy a comenzar mi experiencia bilingüe, va a iniciar el tercer año, es decir, los primeros alumnos bilingües del centro (es decir, los que llevan más tiempo) van a cursar 3º de educación primaria.

Con el fin de cubrir las presentes y futuras necesidades docentes que demande el Programa, el centro cuenta con 7 maestros especialistas en lengua extranjera, pertenecientes a un claustro de 31 miembros. Además, tanto la maestra especialista en Educación Física como el maestro especialista en Música, cuentan con la denominada habilitación lingüística para impartir sus áreas en lengua inglesa. Por lo tanto, en el centro, además de las materias de Lengua Inglesa, *Science* (Conocimiento del Medio), se han seleccionado para su impartición en lengua inglesa, Educación Artística íntegra (*Arts & Crafts* y Música) y Educación Física.

Como ya he indicado, llego a este colegio como miembro del equipo docente bilingüe del mismo, sin ningún tipo de experiencia previa en este tipo de entorno, por lo que, durante este curso y los siguientes, pretendo aprender y conocer las características de este entorno bilingüe de la forma más rápida posible, con el fin de poder desarrollar la labor profesional de la mejor manera.

Antes de asistir por primera vez al centro, busco información sobre el mismo en diferentes medios, aunque principalmente en Internet y confirmo que se trata de un centro perteneciente al Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid, así como otros datos de interés: localización, oferta educativa, planes y proyectos educativos. La razón para esta búsqueda de información acerca del centro es llegar el primer día con cierta información sobre el mismo.

Llega el primer día lectivo y me dirijo al centro, dispuesto a conocer cómo funciona un centro bilingüe. Físicamente, el centro se encuentra en una zona residencial, con todo tipo de servicios en el barrio y con un alto número de vecinos y paradas de Metro y autobús urbano, muy próximas al colegio.

Nada más llegar al centro, observo con claridad una gran placa en la fachada del mismo, que indica su pertenencia al Programa de Colegios Bilingües. Por lo demás, se trata de un centro con el aspecto físico exterior común, 3 plantas con aulas y demás dependencias, zona de parking, pistas deportivas y un edificio para educación infantil y otro para primaria.

Al entrar, rápidamente destaca la **intensa presencia de la lengua inglesa** en el centro; trabajos elaborados por el alumnado sobre diferentes temas en lengua inglesa, murales de bienvenida y decoración en lengua inglesa y sobre todo, cada uno de los objetos que se encuentran en el centro, por insignificantes que sean, se encuentran etiquetados con su nombre en inglés; por ejemplo: las tuberías del centro llevan una etiqueta que dice: *pipes*. En ese momento, aún no comprendía la importancia tan extrema de la tan famosa expresión que mis compañeros siempre compartían en las diferentes reuniones: “*Mucho apoyo visual, apoyo visual...*”. Aunque de esto me entero después, es necesario recalcar la existencia de una **dotación TIC** correspondiente al Programa de Colegios Bilingües que facilita a cada aula con un equipo de video y sonido completo y pizarra digital. También en este centro, tuve mi primer contacto con las archi-famosas pizarras digitales que posteriormente, me dieron tantas alegrías y facilidades en el desarrollo de mi tarea docente.

Ahora que llevo prácticamente 2 páginas completas y aún no es muy tarde, creo conveniente aclarar que mi relato no sigue una estricta línea cronológica al contar mi primera experiencia personal y profesional en el bilingüismo, puesto que al basarme en mis recuerdos para redactar, me asaltan datos, anécdotas, pequeñas historias o apuntes, que veo conveniente o al menos, justo incluir en ese momento. En este primer día también, tras las protocolarias presentaciones de compañeros nuevos y los ya pertenecientes al centro, me sorprende el hecho de que rápidamente, el primer día, se realiza una reunión del Departamento de Lengua Inglesa y Jefatura de Estudios, con el fin de asignar los cursos con los que va a trabajar cada maestro, demostrando una gran **organización y coordinación**, con el objetivo de desarrollar correctamente el Programa. A los docentes que no cuentan con **habilitación lingüística**, se les asigna la impartición de una asignatura bilingüe, con el fin de comenzar a trabajar dentro del Programa e ir adquiriendo experiencia hasta que obtenga dicha habilitación. Por lo tanto, en mi

caso, al no poseer la habilitación lingüística, se me asigna la impartición de Science a 2º de primaria, mi primer grupo bilingüe.

Esa misma semana, se realiza otra reunión de Departamento para elegir los libros que se van a trabajar, aunque la totalidad de ellos no permiten su cambio, pues no se ha cumplido el plazo de 4 años desde la última selección de libros de texto. Tras una rápida revisión de los contenidos de dichos libros, emerge la primera duda: **¿cómo voy a trabajar esto?** Los compañeros, con afán tranquilizador, me explican que en el caso de las clases de lengua inglesa, la **metodología** es similar, con un empleo contante de la lengua inglesa (esta instrucción la habré escuchado...) y un mayor nivel lingüístico de las clases, a un mayor ritmo también. En el caso de las materias no lingüísticas, como Conocimiento del Medio, se trata de trabajar a través de la lengua inglesa, empleando mucho **apoyo visual** para nuevos conceptos, refuerzo de contenidos, principalmente. Me ofrecen que asista primero a una o varias sesiones suyas, para tener una referencia de cómo trabajan ellos. Mi asistencia a las clases de algunos de mis compañeros fue realmente el primer contacto que tuve con una sesión bilingüe de verdad. Recuerdo la aparente facilidad con la que desarrollaron esas sesiones mis compañeros y la extrema dificultad que me parecía que conllevaba esa labor.

Durante el periodo de tiempo previo al comienzo de las clases con alumnos, dedicamos el tiempo a programar y preparar las materias a impartir, buscando información, apoyo visual para nuevos conceptos, técnicas de trabajo, revisando los contenidos de los libros de texto, entre otras actividades propias del campo profesional. Realizamos una gran labor de búsqueda y preparación de materiales. Mucho trabajo aunque durante el curso, se agradeció enormemente este esfuerzo inicial como base para el posterior trabajo.

Con la llegada de la primera semana de clases, tuve la oportunidad de aceptar la invitación para asistir como observador a una clase de 3º de educación primaria, concretamente en Conocimiento del Medio. Me sorprendió el hecho del **uso constante y exclusivo de la lengua inglesa** como vehículo de comunicación en el aula por parte del profesor. Los alumnos, algunos respondían en la misma lengua y otros en su lengua materna, pero el docente siempre contestaba en lengua inglesa. También destaca el uso constante de los **recursos digitales** (existentes en todas las aulas) por parte del docente, concretamente la pizarra digital, para facilitar el desarrollo de la clase. El docente muestra en la pizarra digital la página

del libro que se trata en ese momento, haciendo reflexiones, apuntes y preguntas sobre dicha página al alumnado. Se nota que cierto porcentaje del alumnado muestra dificultad para comprender el desarrollo de la clase, por lo que el docente repite y reitera en las mismas preguntas o ideas en numerosas ocasiones. Existe la posibilidad y el docente hace uso de utilizar recursos extras que ofrece el método para reforzar los conceptos trabajados, como son un video explicativo relacionado en lengua inglesa y actividades interactivas en la pizarra de unir conceptos, dibujos, seleccionar, etc. Tras el refuerzo a nivel oral, el profesor procede a explicar las actividades a realizar en el libro y para ello, él mismo realiza en primer lugar las actividades, sirviendo como ejemplo para el alumnado. Los alumnos comienzan a realizar las actividades recibiendo apoyo y feedback constante por parte del docente. Aunque en principio, las técnicas empleadas son poco innovadoras, lo más destacable es el uso constante y único de la lengua extranjera tanto para gestionar la clase como para guiar las actividades y acciones del alumnado. Posteriormente, durante el proceso formativo correspondiente a la habilitación lingüística, descubro nuevas técnicas más innovadoras para la docencia de materias no lingüísticas en lengua inglesa (Science), como por ejemplo, la realización de experimentos para trabajar contenidos difíciles como los estados físicos, acciones tipo calentar, evaporar, mezclar... o la preparación y exposición de breves trabajos/proyectos por parte de grupos de alumnados sobre temas concretos empleando todo tipo de soporte y formatos (pizarra digital, objetos físicos, videos/entrevistas, etc.). Se trata de una sesión muy ilustrativa y provechosa acerca del funcionamiento de una clase en lengua inglesa en un entorno bilingüe, realmente me ayudaron enormemente estas sesiones y me dieron muchas ideas y pistas sobre cómo iba a desarrollar mi propia práctica docente. Durante esa misma sesión, surgen ciertos problemas técnicos que impidieron el uso de la pizarra durante unos minutos, lo cual, molesta al profesor que además, añade ciertas **quejas** acerca del estado de los recursos digitales del centro y la **necesidad de actualizarlos**.

A finales del primer mes de curso escolar, es decir, septiembre, asisto a otra reunión relevante. Tiene como objeto asignar las horas del **auxiliar lingüístico** a cada especialista de inglés, puesto que comienzan a trabajar en octubre. Se puede decir que esta reunión muestra la importancia de la figura de dichos auxiliares, puesto que todos los especialistas demandan más horas del auxiliar en sus clases y

muestran su malestar por las escasas horas que asisten al centro, 16 por semana y ese curso, puesto que depende el número de aulas bilingües, se cuenta con dos auxiliares lingüísticos. De esos dos auxiliares lingüísticos, una ya estuvo el curso anterior y todos los docentes quieren contar con más horas de dicha persona, alegando que no siempre todos los auxiliares tienen la misma motivación, interés y no digamos capacidad para trabajar con niños. En ese momento, al no haber trabajado nunca antes junto a un auxiliar lingüístico, no era consciente del todo de la gran importancia de su labor y la gran ayuda que suponen para los docentes. A lo largo del curso, en numerosas ocasiones se realizan alusiones al trabajo de los auxiliares, destacando las aptitudes y actitudes de cada uno. Es un tema muy recurrente.

En relación con la experiencia personal, se identifica el valor del trabajo del auxiliar lingüístico cuando muestra interés, está motivado y tiene cierta capacidad para ello, así como la poca ayuda que supone un auxiliar desmotivado, sin interés o sin capacidad para trabajar con alumnos tan jóvenes.

Realizamos reuniones de Departamento mensualmente, sobre todo, para **coordinarnos** en actividades a realizar de forma conjunta en festividades como Halloween, Navidad y otras, así como en la organización de actividades complementarias: teatros, talleres, etc. Debo decir que estas reuniones, junto a las sesiones iniciales que asistí como observador, han sido las dos principales fuentes de información y de resolución de dudas y problemas relacionadas con la enseñanza bilingüe. Al menos en este centro, el compañerismo, la colaboración y solidaridad entre compañeros me ayudó bastante a mejorar mi práctica educativa. Gracias.

Durante esas reuniones, se trata el tema de las **dudas de las familias** sobre su propia capacidad de ayuda a sus hijos, puesto que las familias muestran mucha dificultad a la hora de colaborar en las tareas que deben realizar sus hijos en casa. Hubiese sido recomendable dedicar más tiempo a este relevante aspecto y haber elaborado una serie de recomendaciones para compartir con las familias, con el fin de colaborar en la reducción de las dificultades que encuentran, mediante la entrega de pautas a seguir: apunte de dudas del día para preguntar en clase al día siguiente, definir muy claramente los ejercicios a realizar en casa, mantener una comunicación constante y muy fluida entre familias y docentes sobre la evolución del alumnado e incluso, la organización de algunas sesiones/jornadas con las

familias sobre las características principales de la enseñanza bilingüe y para la resolución de cualquier tipo de dudas. Un tema muy tratado en estas reuniones es la **falta de material específico** y adaptado a cada nivel para la enseñanza bilingüe de la asignatura de Conocimiento del Medio. Se dedica mucho tiempo a la búsqueda de materiales que puedan ser utilizados y se compra bastante material: libros de lectura (adaptados y no adaptados para estudiantes de lengua inglesa); colecciones de video sobre animales, fenómenos naturales, etc.; murales informativos sobre diferentes temas (tiempo, fecha, cuerpo humano, etc.) y otros materiales “Realia” (periódicos, revistas, elementos decorativos, etc.).

A mediados de curso, se convoca el **Proceso de habilitación Lingüística** para profesorado que ejerce en centros bilingües. Cada centro puede presentar dos profesores en cada convocatoria, siendo yo uno de los dos elegidos. Los compañeros hacen mención a la modificación que ha sufrido esta formación, puesto que anteriormente se realizaba en periodo lectivo mientras que ahora, se realiza por las tardes.

Mi proceso de habilitación comienza con una prueba de competencia lingüística en lengua inglesa que debo superar y que realizo en CTIF Acacias. Tras la superación de esta prueba, se me asigna una estancia en el extranjero para realizar una formación lingüística y metodológica específica para la enseñanza bilingüe. En dicha formación, descubro una nueva metodología denominada **AICLE** (**CLIL** en inglés), que favorece la impartición integrada de contenidos y de lengua y que además, se incluye como metodología oficial del Programa. Es la primera noticia que tengo de ella, aparte de las constantes menciones de mis compañeros de centro. Además, en este proceso de formación, mantengo **contacto con docentes** en la misma situación que yo, la primera experiencia en entorno bilingüe y con las mismas dificultades, escasos materiales específicos adecuados, dudas o dificultades a la hora de trabajar algunos contenidos, etc. Este foro es de enorme utilidad para compartir experiencias, dudas y soluciones al trabajo diario y muchos compañeros manifiestan **la necesidad de más eventos** de este tipo o similares, para intercambiar experiencias e información.

Esta estancia en el extranjero dentro del plan de formación, se realiza en Sussex University (Brighton, UK) durante 4 semanas entre finales de junio y julio, donde descubro nuevas técnicas de trabajo en lengua inglesa, gracias al contacto y la observación de aulas en centros educativos de Inglaterra. Por ejemplo, en la

gestión del aula, observo como los alumnos trabajan de forma muy autónoma en torno a un proyecto central, organizados en pequeños grupos que se encargan de diferentes sub-tareas dentro del proyecto común. El docente es un supervisor y facilitador de estas actividades. También destaca diferentes juegos de identificación de palabras para trabajar aspectos fonéticos. De una forma muy lúdica, se consigue reforzar elementos bastante dificultosos.

Además, se crea una red de compañeros para el intercambio de experiencias, dudas e información. Aparte de las sesiones formativas, durante una semana se realizan visitas a centros educativos británicos donde se pueden observar su forma de trabajar, aunque no se trata de un entorno bilingüe como en el caso de los profesores que realizan su estancia en centros educativos bilingües de Canadá, aspecto éste muy criticado por algunos compañeros. Realmente, fueron muy provechosas para mí estas visitas, así como la interacción con los docentes que asistían a la formación. De esta estancia, saqué buenos contactos profesionales para compartir/solucionar dudas, soluciones, materiales... y algunos buenos amigos.

Este primer contacto, supone para mí una imagen inicial del Programa desde dentro y un cierto bagaje profesional para trabajar en entornos bilingües.

Me gustaría añadir que durante este curso que comienza tras la estancia, comienzo un Master Universitario sobre la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera, pues considero necesario formarme más en esta área, con el fin de mejorar mi práctica educativa. Obtengo mucha información de este Master en cuanto a teorías explicativas, métodos, técnicas, ideas, entre otros aspectos, que puedo aplicar directamente a mi práctica profesional. La formación es un elemento clave.

Puede concluir que este primer año de experiencia bilingüe tiene un balance realmente positivo para mí a nivel profesional. Conozco una nueva forma de trabajar contenidos a través de la lengua inglesa, mucho apoyo visual, integración de las TIC en la práctica diaria y muchísimas horas de conversación muy fructíferas con compañeros sobre temas profesionales. Soy consciente de la necesidad de aprender y mejorar que tengo.

Aunque aún no había tratado el tema, los alumnos con los que trabajo muestran una motivación extraordinaria hacia la enseñanza bilingüe, observándose un nivel de competencia lingüística en lengua inglesa claramente superior al alumnado no bilingüe. Por el contrario, existen alumnos con grandes dificultades para seguir la

dinámica de la clase. Las familias están muy pendientes y trabajan mucho para ayudar a sus hijos con la enseñanza bilingüe.

Tras este primer año de contacto con la enseñanza bilingüe en la Comunidad de Madrid, comienzan a emerger dudas en mí. Estas interrogantes surgen en relación con mi forma de trabajar con los alumnos, puesto que no estoy seguro de si estoy suficientemente formado y si las técnicas empleadas son las más adecuadas e idóneas. Las relaciones que se van creando con los compañeros de profesión van evolucionando y se vuelven más intensas, al tener más contacto por las numerosas reuniones y ante las más complejas demandas de este tipo de enseñanza. Las familias muestran y expresan sus dificultades para colaborar y ayudar a sus hijos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a sus propias carencias en relación con la lengua extranjera. No estamos ayudando a las familias a superar dichas dificultades, la única solución que se está llevando a cabo son clases particulares o asistencia a academias de inglés. Realmente, nadie tiene respuesta para estas preguntas, ni la administración, ni inspección, ni los formadores. Personalmente, continúo la búsqueda hacia un mejor desarrollo de las funciones propias de mi profesión.

b. Curso 2009/2010

En este curso, continuo en el mismo centro, con los mismos alumnos con un año más de edad biológica y de experiencia en el modelo de enseñanza bilingüe del Programa. Se me asignan dos grupos bilingües, 1º y 2º de primaria (Science).

Aunque noto un mayor conocimiento y control de la enseñanza bilingüe por mi parte, me quedan muchísimas cosas por aprender aún y al igual que el curso anterior, observo y me fijo en todo lo que ocurre a mí alrededor, en el desarrollo diario del Programa de una forma natural. Observo e intento asimilar e integrar lo que ocurre en el centro y sus aulas, con el fin de conocer y comprender dicho modelo de enseñanza bilingüe de la mejor manera posible y poder así, realizar el ejercicio profesional de la docencia de la forma más adecuada posible. Por lo tanto, puedo decir que observo el Programa, pero esta vez, con un conocimiento previo obtenido de la experiencia del curso anterior, por lo que se busca confirmar o descartar algunas concepciones o ideas generadas de las observaciones realizadas el año anterior.

Algunos compañeros lo decían, y la verdad que es totalmente cierto, buscamos materiales, recursos, información y ayuda en todos los sitios: ejemplos de actividades en Internet, preguntas a compañeros, cursos, etc. Existen dudas y lagunas, pero todos los docentes buscan la manera de superarlas.

Inicio el curso con unas sesiones de formación que continúan la estancia en Inglaterra del curso previo, pues es la segunda parte del proceso de habilitación lingüística. Al igual que dicha estancia, el curso de formación del presente curso se centra en desarrollar conocimientos y capacidades en el profesorado sobre la **metodología CLIL**, que facilita el desarrollo del Programa en las aulas, concretamente en la impartición de materias no lingüísticas a través de la lengua extranjera, mediante un currículo integrado de contenido y lengua. Una vez más, emerge la metodología como un aspecto clave en la enseñanza bilingüe. Además, en este curso, muchos docentes demandan más técnicas concretas para solventar dificultades específicas que suceden en las aulas y muestran, algunos de ellos, cierto malestar por la formación recibida, al ser siempre nociones bastante abstractas y genéricas y por ende, de difícil aplicación en el aula. Recuerdo las constantes quejas y peticiones de sugerencias metodológicas por parte de docentes especialistas en Música y Educación Física, pues como ya he dicho, la mayoría de las técnicas y ejemplos presentados se referían a Science.

En estas sesiones de formación, muchos docentes expresan la importancia de las mismas, ya no sólo por la formación recibida, sino por la excelente posibilidad para **compartir experiencias, dudas, problemas o soluciones** con compañeros de diferentes centros y localidades, que se encuentran en situaciones muy similares. Algunos profesores demandan un marco o soporte que posibilite este intercambio de información entre profesionales del mismo gremio, en este caso, docentes habilitados del Programa de Colegios Bilingües. La verdad es que, en el día a día, te encuentras con dudas y dificultades que, después, compruebas que son comunes a muchos compañeros. Creo que sería muy útil tener algún tipo de plataforma o entorno en el que poder compartir esas dudas y sus posibles soluciones, así como materiales y cualquier tipo de información o recursos.

Entre los docentes de mi centro, al igual que entre los miembros del curso de formación de Habilitación Lingüística al que asistí, pude comprobar que existía la necesidad de una mayor formación del profesorado a todos los niveles y en todos los ámbitos relacionados con la docencia. Por ello, durante el presente curso, se

llevan a cabo unas sesiones de formación impartidas en el centro, sobre las posibles aplicaciones de la pizarra digital en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Otra vez la formación se destaca como un punto muy relevante.

Por otra parte, al igual que el curso anterior, se realizan numerosas reuniones de Departamento de Inglés en el colegio, a las que obviamente asisto como miembro del mismo y al igual que el curso anterior, en muchas de ellas, los mayores desencuentros aparecen otra vez a la hora de repartir las horas de colaboración de los **auxiliares lingüísticos**, exponiendo de nuevo que, no todos los hablantes nativos que participan como auxiliares tienen las mismas capacidades, ni actitudes ni motivaciones. ¡Cuántas discusiones y cuánto tiempo empleado en este tema! Esto genera varios debates sobre el método de selección de los auxiliares lingüísticos, demandando alguno de los compañeros un proceso más exigente y con unos criterios prefijados a la hora de seleccionar a los hablantes nativos de la lengua extranjera.

También, como el año anterior, muchas reuniones se centran en los **recursos** disponibles en el centro para la enseñanza de contenidos (Science, por ejemplo) a través de la lengua extranjera. Los compañeros manifiestan en numerosas ocasiones (y lo comparto totalmente, aunque ahí radica la importancia del trabajo personal de cada uno), que el método con el que se trabaja no proporciona los suficientes recursos y es difícil encontrar algún material en la red que se ajuste a las necesidades de cada profesor en cada momento, lo que supone un gran esfuerzo constante para ir realizando materiales que se adecuen a cada circunstancia. Este método, enfoque AICLE (CLIL), consiste en la utilización de la lengua inglesa en el proceso de aprendizaje de los conocimientos y contenidos, es decir, se emplea la lengua extranjera como medio de comunicación para enseñar-aprender los contenidos de diferentes asignaturas: Conocimiento del Medio, Plástica y Educación Física, principalmente. Esto supone que a la vez que se aprende la propia lengua extranjera, se adquieren los contenidos propios de las diferentes asignaturas. El principal problema se encuentra en la necesidad de facilitar mucho apoyo visual para facilitar la comprensión de nuevos conceptos o ideas más abstractas, así como el empleo de estrategias alternativas: juegos para practicar estructuras, role-plays, muchos gestos para evitar usar la lengua materna, entre otros. Algunos compañeros consideran que debe ser tarea de la administración educativa correspondiente, la elaboración de materiales

curriculares adecuados o al menos, facilitar su obtención de alguna manera. Para estos docentes, esto supone una falta de **apoyo** por parte de la Consejería de Educación. En muchos foros, reuniones formales e informales o en otros contextos, percibo en ocasiones la sensación de falta de apoyo de la administración hacia el profesorado: “...nos lanzan el Programa y luego nada, ahí os lo arregláis vosotros solos”.

Siguiendo con la idea de los apoyos recibidos, los maestros mencionan en muchas ocasiones el **apoyo total** e incondicional recibido por parte **de las familias** del alumnado bilingüe, destacando el gran esfuerzo que realizan día a día la mayoría de las familias para ayudar a sus hijos, sin tener los conocimientos necesarios en muchas ocasiones. También expresan el alto grado de preocupación de muchos padres y madres por las dificultades que tienen para colaborar en la realización de las tareas con sus hijos. En este tema, algunos docentes indican que no saben exactamente qué decir a las familias, pues en realidad es tarea del docente enseñar y en casa, se debe reforzar los aprendizajes de cada día. La principal queja que he recibido de las familias durante mi experiencia profesional en el bilingüismo es precisamente esa, que no son capaces de ayudar a sus hijos porque no saben inglés. Mi consejo siempre ha sido que es tarea del docente presentar y trabajar la lengua inglesa y en casa se debe reforzar, mediante la realización de las tareas propuestas. En cualquier caso, entiendo que sea complicado para las familias puesto que también lo es para nosotros.

Al igual que en el curso 2008/2009, son mínimas (por no decir nulas) las ocasiones en las que se mencionan o se tratan las mejorías en los resultados académicos del alumnado tras la implantación del Programa Bilingüe en las diferentes reuniones a las que asisto, no es un tema relevante para la práctica diaria. Al menos entre el profesorado de mi centro y el profesorado con el que tengo contacto en otros foros (cursos, reuniones, seminarios, etc.), la mejoría en los resultados del alumnado es un tema no relevante o que no se trata a diario. A pesar de ser un tema central en muchas de las investigaciones revisadas sobre la enseñanza bilingüe (por ejemplo Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2010), los docentes no otorgan especial atención a estos datos durante el ejercicio de su práctica profesional.

A la finalización de este curso, recibo oficialmente la certificación de Habilitación Lingüística que me permite impartir docencia en centros bilingües. Para el curso

próximo, se me va a signar un nivel completo bilingüe, siendo tutor de una de las clases. Comienza de “verdad” el bilingüismo.

c. Curso 2010/2011

Este curso soy tutor de 5º de primaria bilingüe. El cambio es total de 2º a 5º de primaria. El nivel lingüístico es mucho más alto, así como la complejidad de los contenidos, pero me sorprende gratamente la capacidad de este alumnado. Los alumnos responden perfectamente a las exigencias de este nivel y creo que se trata de uno de los años profesionales más satisfactorios de mi carrera.

Durante el curso 2010/2011, se produce un hecho que cambia no el proceso de observación que se realiza, pero si el objetivo de dicha observación, es decir, además de participar en el Programa de Colegios Bilingües como profesional docente, también comienzo a estudiar el mismo desde una respectiva académica. Decido comenzar un proceso de investigación sobre el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid, dentro del Programa de Doctorado en Educación, bajo la supervisión de mi director de Tesis, Dr. Joaquín Paredes. Con este hecho, ya no sólo observo el Programa con el fin de obtener información para realizar mi tarea docente de forma más efectiva y profesional, sino que busco datos que me aporten información en un vacío existente, como es la valoración de dicho Programa desde la perspectiva de sus docentes. La idea de mi estudio es buscar aspectos relevantes del Programa, bien por su controversia en cuanto a las opiniones que genera en los docentes, bien por su importancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que ocurre en los centros bilingües o bien por las necesidades de mejora a ojos del profesorado, por ejemplo.

Además de la experiencia personal que se describe aquí como importante fuente de información, durante el presente curso, comienzo a realizar una revisión bibliográfica de documentos relacionados con la enseñanza bilingüe, desde marcos teóricos hasta diferentes proyectos de enseñanza bilingüe, pasando por estudios realizados a modelos bilingües tanto a nivel nacional como internacional, lo cual me aporta mucho conocimiento sobre la enseñanza bilingüe. Esto supone que la información que proviene de la experiencia personal, la puedo relacionar con los datos procedentes de esa revisión bibliográfica, lo que me ayuda a generar una visión más completa y profunda de la enseñanza bilingüe. Muchos de los aspectos que identifico como relevantes en mi propia experiencia, lo son también

en los documentos revisados, confirmando la adecuada línea de investigación seguida.

Al igual que en cursos anteriores, la mayoría de la oferta de cursos formación de la Consejería de Educación y de los principales sindicatos para maestros participantes en el Programa de Colegios Bilingües, se concentran en aspectos **metodológicos**, al igual que en el desarrollo de competencia lingüística del profesorado. Durante este curso, no realizo ningún curso formativo de los ofertados, pues considero que con las numerosas e interesantes lecturas que realizo en esta época dentro de la revisión bibliográfica, tengo suficiente información para analizar y poder aplicar en mi práctica diaria.

Las principales demandas del profesorado habilitado se centran en:

- mejorar el proceso de selección del **auxiliar lingüístico**, así como en aumentar el número de horas disponibles de cada auxiliar.
- Más posibilidades de **intercambio de información** con compañeros de otros centros y localidades.
- Ampliar la disponibilidad de **recursos** adecuados a la enseñanza bilingüe.
- Extender los cursos de **formación** metodológico y lingüístico a un mayor número de docentes, pues la demanda es muy superior a la oferta cada año.

Además de las demandas aquí citadas, la experiencia de este curso, me permite extraer ideas y conclusiones en la misma que línea que años anteriores, en áreas como por ejemplo, los **apoyos** recibidos; la mayoría de las familias están muy interesadas por colaborar en el proceso de aprendizaje de sus hijos y es necesario solicitar más apoyo desde la Consejería de Educación, relacionado con información para resolver dudas, falta de recursos y de formación, entre otros.

Puedo decir que en este curso, disfruto de la enseñanza bilingüe gracias a la experiencia y aprendizajes de los cursos anteriores en el Programa, así como por la formación recibida y el apoyo de compañeros. Además, con la investigación que llevo a cabo, mejoro progresivamente mi conocimiento acerca de la enseñanza bilingüe y eso se nota en mi práctica educativa, que también va mejorando lentamente.

Personalmente, las sensaciones con las que acabo mi experiencia profesional en el Programa de Colegios Bilingües son positivas, tanto por el trabajo desempeñado,

como por los resultados del alumnado. Es un Programa muy ambicioso que exige de un gran esfuerzo por parte de todos los implicados: alumnos, docentes y familias y; basándome en mi experiencia, en la mayoría de los casos, me he encontrado con alumnos muy motivados, docentes muy implicados y familias muy colaborativas. Es lógico indicar que existen deficiencias o al menos, áreas susceptibles de mejora, como pueden ser la disponibilidad de recursos y el sistema de formación para el profesorado, aunque, todas las dificultades se superan a diario con mucho trabajo y esfuerzo de todos.

9.1.2. Análisis documental

Como ya se ha indicado anteriormente, en esta sección, se van a detallar los aspectos más relevantes encontrados en el análisis de los documentos oficiales obtenidos de centros educativos bilingües de la Comunidad de Madrid.

Se pretende presentar la información más relevante encontrada de acuerdo a los objetivos de la presente investigación y para ello, se estructuran los datos según las dimensiones de estudio planteadas al comienzo de la investigación.

a. Proyecto Educativo de Centro 2012/2013

Se trata de un Proyecto Educativo de Centro de un colegio perteneciente a la DAT Sur, para el curso 2012/2013. Es un documento relevante para su análisis documental, ya que es importante todo lo relacionado con la planificación y ejecución del programa bilingüe. Toda la información aquí expuesta se ha obtenido del análisis de este documento.

Conforme a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (conocida como L.O.E.), “los centros docentes dispondrán de autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro” (L.O.E., Artículo 120.2).

Por lo tanto, este documento es reflejo de esa **autonomía pedagógica** que se le concede a los centros docentes en el ámbito legislativo.

Tal y como se indica en este documento, el Proyecto Educativo de Centro recogerá los valores, los objetivos y las prioridades de actuación. Asimismo, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la administración educativa, que corresponde fijar y aprobar al Claustro, así como el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras

enseñanzas.

En este documento, se establece la línea de actuación principal del centro y destaca la idea acerca de que **la enseñanza debe ser activa**, “pues sólo el conocimiento que se aplica y practica, persiste”.

Los objetivos que se plantean para un curso académico, definen la línea de actuación de un centro. A continuación, se incluyen los más relevantes para nuestra investigación, enmarcados dentro de las dimensiones antes mencionadas.

- Dimensión 1: Definición del Programa.

En relación con la definición del Programa, una característica que se menciona es la siguiente: las características del **entorno social y cultural** del centro definen la forma de **atención a la diversidad** del alumnado y la acción tutorial. También existe un plan de convivencia propio del centro. En todas las decisiones y medidas educativas se debe respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales, así como los principios y objetivos recogidos en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.

- Dimensión 2: Metodología.

En relación con la metodología, se nombran numerosas medidas en todos los documentos analizados. De todas ellas, se recogen las más aplicables o relacionadas con los objetivos que persigue la presente investigación, así como las propiamente enmarcadas dentro de la enseñanza bilingüe que ocurre en esos centros.

Un aspecto que se destaca en varias ocasiones es el **desarrollo conjunto tanto de la lengua materna como la lengua extranjera**. Se trata de un objetivo de centro, se persigue desarrollar en los alumnos, a lo largo de su escolaridad, el conocimiento y uso adecuado tanto de la lengua castellana como de la lengua inglesa, en sus manifestaciones oral y escrita, dado el carácter de centro bilingüe de la Comunidad de Madrid.

- Dimensión 3: Auxiliar de conversación.

No aparece información destacable al respecto. Esto puede deberse al hecho de que los auxiliares tienen sus funciones definidas como un recurso o apoyo dentro del aula y el único aspecto modificable es su horario, lo cual se realiza una vez llega el auxiliar al centro (con el curso ya comenzado) y en función de las necesidades de cada grupo-clase. Estas decisiones se toman a nivel de

Departamento de Inglés, no siendo necesaria su inclusión dentro del Proyecto Educativo de Centro.

- Dimensión 4: Resultados académicos.

Un claro **beneficio** de la implantación del Programa de Colegios Bilingües para el centro educativo es que, en palabras de sus docentes y con base en datos reales, se ha convertido en uno de los colegios de la zona con mayor número de solicitudes de matrícula en los últimos años y con una dinámica ascendente, ya que las familias valoran muy positivamente el Proyecto Bilingüe y la jornada continua.

- Dimensión 5: Identidad profesional.

No aparece información destacable al respecto. Se diferencia la figura del docente habilitado para el Programa de Colegios Bilingües por su reconocimiento para trabajar en ese tipo de enseñanza, pero de igual modo que se puede hacer con el profesor de Educación Física o Música, por ejemplo.

- Dimensión 6: Formación.

Otro objetivo destacable es estimular la **formación** teórica y actualización didáctica del profesorado del centro, como el pilar básico que contribuye a la formación integral del alumnado.

Resulta llamativo que este documento no recoja la importancia de la formación continua realizada en el propio centro, ya que se investiga sobre la propia práctica profesional, analizando sus características, necesidades y potencialidades, con el objetivo de intentar mejorar la labor educativa en la medida de lo posible.

- Dimensión 7: Infraestructura.

No aparece información destacable al respecto. Este documento recoge la organización del propio centro, no incluyendo aspectos de este tipo del Programa de Colegios Bilingües.

- Dimensión 8: Recursos.

Dentro de los recursos, este documento recoge todos los disponibles del centro; pero destaca entre ellos, las TIC. La integración de las nuevas tecnologías también es fundamental para este centro, estableciendo el siguiente objetivo: “Iniciar y motivar en nuestro alumnado el uso de las tecnologías de la información y comunicación (**T.I.C.**) no solo como instrumento de ocio, sino como una herramienta de aprendizaje y de trabajo esencial dentro de nuestra sociedad”.

- Dimensión 9: Apoyo de la comunidad educativa.

Dentro de los miembros de la comunidad educativa, en el Proyecto Educativo de Centro analizado, emerge como principal la figura de las familias y tutores legales. Esto se hace obvio con el objetivo propuesto por el centro, por el cual se pretende estimular la **participación de las familias** de los alumnos, para alcanzar los objetivos educativos marcados. La importancia de las familias y tutores legales en la vida del centro queda reflejado en el hecho de que, las actividades extraescolares que se ofrecen varían cada año, en función de la demanda de las familias pero, en general, se persigue atender a alumnos de todos los niveles educativos del colegio con actividades de diferente naturaleza (musicales, deportivas, teatro, informática, inglés...).

- Dimensión 10: Propuestas de mejora.

Específicamente para la enseñanza bilingüe, se pretende **desarrollar el Proyecto de Bilingüismo** enriqueciendo las posibilidades comunicativas de los alumnos en lengua inglesa y en su lengua materna, el castellano.

Como se puede observar, las ideas aquí mencionadas, están estrechamente relacionadas con algunas preguntas de investigación planteadas en este estudio, es decir, coincidiendo en los temas o dimensiones que se pretenden investigar.

b. Memoria de Autoevaluación 2012/2013.

La Memoria de Autoevaluación recopila toda la información proveniente de un proceso de reflexión por parte del claustro de profesores del centro, sobre todos los aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje ocurrido a lo largo del curso en todos los niveles y etapas. Se pretende analizar los logros alcanzados, valorar las dificultades encontradas y formular propuestas de mejora para el siguiente curso.

En el análisis de este documento, se ha encontrado la siguiente información relevante (organizada de acuerdo a las dimensiones de la presente investigación).

- Dimensión 1: Definición del Programa.

No se trata esta dimensión en la Memoria de Autoevaluación consultada, ya que este documento se centra más en datos objetivos y propuestas de mejora, no dejando espacio para valoraciones personales ni definiciones.

- Dimensión 2: Metodología.

En este documento, se encuentra mucha información relevante sobre metodología, destacando algunos ejemplos de buenas prácticas empleadas durante ese curso escolar.

Un claro ejemplo de **buenas prácticas**, son las denominadas “co-tutorías” (un único maestro se encarga de la docencia en lengua inglesa y otro de la docencia en lengua castellana, en el mismo grupo y en el grupo del mismo curso/nivel). Lo justifican con los siguientes argumentos:

- Los alumnos tienen como referente lingüístico a un solo maestro en lengua castellana y a uno solo en lengua inglesa, simplificando la unidad de criterios educativos y didácticos. Esta medida coincide exactamente con el principio de *one parent/person/context, one language*; como una ruta eficiente hacia el bilingüismo (Baker, 2006).

- Facilita la coordinación entre áreas, resultando más ágil y eficaz la interrelación entre ellas, lo que repercute positivamente en los resultados académicos de nuestros alumnos. Por ejemplo: los contenidos abordados en lengua inglesa en el área de Conocimiento del Medio, pueden servir de tema para la elaboración de textos, dictados... en lengua castellana.

- Repercute favorablemente también en la colaboración familia-escuela, facilitando el desarrollo de la labor tutorial (realización de entrevistas y reuniones conjuntas).

- El que los alumnos cambien de aula para recibir las clases de diferentes áreas en español e inglés, favorece la organización de material a disposición de los alumnos y la decoración y distribución de una de las aulas con material en lengua inglesa y otra con materiales en lengua castellana.

Otro ejemplo es el cambio de **libro de texto** y metodología de uso del mismo. Seleccionan un texto de 2º nivel, del que van a trabajar una parte del mismo en 1º y el resto en 2º, teniendo así la posibilidad de profundizar más en los contenidos y abriendo las posibilidades de trabajar investigando y de manera más manipulativa con los alumnos de estas edades. Esto se debe a un proceso de reflexión del equipo docente, tras identificar problemas con el libro de texto empleado.

Más casos de buenas prácticas puede ser la escucha de diversos tipos de textos orales en inglés, algo habitual entre los alumnos en su tiempo libre. También realizan exposiciones de trabajos que han elaborado los propios alumnos.

Además, se trabaja la comprensión oral a partir de textos sencillos en lengua inglesa, en los que el nivel de dificultad va aumentando. También se promueven distintos tipos de acentos (británico, americano,...) y se cantan canciones y “chants”, rimas, adivinanzas y trabalenguas en lengua inglesa. Muy positivo y satisfactorio. Otras actividades empleadas han sido leer y dramatizar historias adaptadas a su nivel, trabajar la comprensión de los mismos con actividades que demuestren su comprensión y utilizando diferentes técnicas (skimming, scanning, reading aloud & silent reading).

En las áreas impartidas en lengua inglesa se han utilizado diferentes tipos de agrupamientos, dependiendo de las actividades programadas

En todos los niveles del centro, la pizarra digital ha sido un recurso habitual, generalmente para actividades grupales, como por ejemplo ejercicios de discriminar determinados sonidos o vocabulario y algunas individuales, con el fin de buscar información para sus trabajos.

Las clases, en opinión de sus docentes, se pueden considerar como muy prácticas y adaptadas a las necesidades y niveles de los alumnos. Se han trabajado los contenidos de forma global y continua, pues entienden que no es beneficioso trabajar un determinado vocabulario o aspectos gramaticales, para posteriormente dejarlos en el olvido, y por eso, han intentado refrescarlos periódicamente.

Se han realizado diferentes actividades complementarias, como visitas a obras de teatro en lengua inglesa, feria del libro y festivales en el centro (Halloween, Christmas, etc.). Además, el centro dispone de una serie de actividades extraescolares centradas en el aprendizaje de la lengua inglesa.

Concretando para las dos principales materias impartidas en lengua inglesa, se puede extraer la siguiente información relevante en cuanto a metodología se refiere:

- En Science, han utilizado diferentes tablas de registro (que recogen información de variada naturaleza: anotaciones referentes a la pronunciación, vocabulario, elementos gramaticales usados, naturalidad y recursos propios de cada alumno a la hora de comunicarse haciendo uso de esta lengua) y corrección de actividades diarias. Se ha realizado un seguimiento diario del avance y progreso de cada alumno, con el fin de poder conocer y concretar los avances del alumnado. Se han empleado actividades de recuperación integradas en la dinámica general del aula, así como los grupos flexibles y el apoyo de los auxiliares de conversación dentro

del aula. Destaca la valoración negativa del trabajo realizado por algunos auxiliares lingüísticos, llegando a calificar su actividad como totalmente ineficaz. Se ha partido siempre de la motivación y participación del alumnado, fomentando ambas mediante la creación de situaciones didácticas fundamentadas en el juego que o bien deben resolverse individualmente o en pequeños grupos (heterogéneos u homogéneos) o en asamblea.

En relación con el aula, este documento concluye que la programación ha sido estricta en relación con los contenidos marcados en el currículo de educación primaria, el cual está diseñado en relación con los intereses y conocimientos previos de los alumnos de cada ciclo, por lo cual, se ha partido de los intereses del alumnado en un grado muy alto. Los docentes consideran muy relevante que la Programación de Aula sea un instrumento flexible y abierto a la dinámica viva del aula.

La observación juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

-En *English Language*, han sido de gran importancia los diferentes instrumentos de evaluación que se han empleado a lo largo del año académico. Las actividades de recuperación se han ido realizando a lo largo del curso de forma periódica, pues como ya se ha dicho, se han trabajado los contenidos manteniendo una conexión entre ellos y no dejando a un lado aquellos que ya se habían trabajado en días anteriores.

Se ha empleado una metodología que motivase a los alumnos, facilitando su participación de forma directa o indirecta a tomar parte en las actividades llevadas a cabo, siempre desde la práctica. Se ha perseguido que los alumnos olviden que están en una clase de lengua inglesa con actividades comunicativas similares al mundo real o cercanas a sus intereses. Gracias a eso, los alumnos han interactuado sin miedo al error y centrados en la consecución del fin.

Al igual que en el caso de *Science*, la programación ha seguido los contenidos marcados en el currículo de educación primaria, el cual está diseñado en relación con los intereses y conocimientos previos de los alumnos de cada ciclo, por lo cual los docentes consideran que se ha partido de los intereses del alumnado en un grado muy alto.

Al igual que en *Science*, la observación es la base del trabajo que se realiza, Gracias a esta herramienta, los docentes han sido capaces de realizar un estudio de

la conducta y evolución de cada alumno, para de este modo, adaptar el trabajo y reforzar aquellos aspectos necesarios. La observación también les ha permitido detectar dificultades e identificar si algún alumno no avanzaba a un ritmo adecuado. Los docentes establecen diferentes causas para posibles problemas, pero destacan como principal, la poca práctica del idioma, estableciendo como razón principal la timidez e inseguridad para comunicarse a través de la lengua extranjera.

Los docentes consideran necesario recopilar gran cantidad de datos, en distintas situaciones y con diferentes formatos, para obtener una evaluación apropiada, especialmente en los primeros cursos de primaria.

- Dimensión 3: Auxiliar de conversación.

Como se ha reflejado en el área de metodología, se valora muy positivamente la escucha de cuentos e historias en cualquier área y en concreto, en el área de Inglés. Los auxiliares de conversación son de gran ayuda en este ámbito.

Se ha valorado muy positivamente el trabajo realizado por los auxiliares lingüísticos en general, aunque, como se ha mencionado anteriormente, ha habido algún caso en el cual, los docentes no estaban contentos con algún auxiliar.

- Dimensión 4: Resultados académicos.

En cuanto a los **resultados académicos**, este documento concluye que, analizando los últimos 3 cursos, se puede deducir que se mantiene una línea regular y un adecuado equilibrio, a pesar del aumento en el número de alumnos evaluados en cada ciclo en las **pruebas externas**. La gran mayoría de los alumnos han alcanzado los objetivos mínimos. Los docentes están contentos con los resultados obtenidos.

En las áreas impartidas en inglés, se ha realizado una evaluación global, siempre teniendo en cuenta las características propias de cada alumno y su contexto sociocultural. Además de los resultados, se han valorado los hábitos de trabajo individual y de equipo, el esfuerzo realizado y el interés.

Los docentes reflejan en este documento que los alumnos han disfrutado y aprendido mucho vocabulario y estructuras gramaticales sin dificultad a través de técnicas más interactivas.

A modo de resumen de los resultados en las pruebas externas, se incluye la siguiente información:

- Prueba Trinity 2º, de 46 alumnos presentados, 7 no pasaron la prueba.
-

- Prueba Trinity 4º, de 48 alumnos presentados, 81,2% de aprobados.
- Prueba Cambridge 6º, 11 alumnos obtuvieron el nivel A2, 4 alumnos obtuvieron el nivel A1 y 3 alumnos no pasaron la prueba.

El documento recoge el malestar del claustro en relación con las pruebas externas que se aplican al alumnado bilingüe, tal y como refleja el siguiente texto. “La prueba externa Trinity en 4º requiere una gran dedicación pues se trata de una prueba específica de carácter obligatorio que no se adapta a la programación de aula. La preparación de esta prueba ha retrasado mucho la temporalización, que ha tenido que ser adaptada. La programación de 6º está condicionada a la prueba externa Cambridge. Consideramos que estas pruebas no son objetivas, porque los resultados que obtienen en ellas los alumnos no suelen corresponderse con la evolución de éstos durante el curso. Además, no están integradas en el currículo, lo que supone en algunos casos una gran alteración de la dinámica del aula. En otros casos, el nivel madurativo del niño no es el apropiado para este tipo de pruebas o para los contenidos exigidos. Cabe puntualizar aspectos sobre el horario exigido para estas pruebas: el calendario y horario viene fijado por la empresa privada Trinity que, en todos los casos, altera el horario de los alumnos y los maestros, habiendo recibido el centro ya quejas de familias por tener sus hijos que pasar el examen en la hora de la comida (fuera del horario lectivo habitual).

No es coherente el hecho de que existan recortes que influyen negativamente en nuestro centro y que, sin embargo, se continúen realizando estas pruebas que exigen un alto coste económico”.

Algunas conclusiones obtenidas tras la evaluación del alumnado es que presentan más dificultades en la expresión escrita que en la expresión oral; fallos en spelling (correcta escritura de palabras).

Se percibe cierto tono triunfalista en los datos recogidos en este documento, con numerosas decisiones y estrategias desarrolladas con un altísimo éxito y que han favorecido el avance del alumnado. Es difícil conocer si se ajusta exactamente a la realidad educativa de este centro, o en cambio, se ha decidido omitir o no reflejar en esta Memoria, las acciones no tan positivas o satisfactorias por no considerarlo necesario o relevante.

- Dimensión 5: Identidad profesional.

No se identifica información relevante relacionada, al igual que en el documento anterior, se identifica al maestro habilitado pero en la misma línea que sucede con

otras especialidades existentes en el centro. No se tratan las características determinantes ni ningún otro aspecto definitorio.

- Dimensión 6: Formación.

Se han realizado unas sesiones formativas en el propio centro escolar acerca de la enseñanza bilingüe, metodología y reciclaje lingüístico.

- Dimensión 7: Infraestructura.

Se han realizado una serie de iniciativas, todas desde el propio centro, como intercambio de cartas con un centro hermanado del Reino Unido, charlas para familias, actividades para acercar la lengua inglesa a las familias y al propio alumnado, etc. No se menciona una superestructura por encima del centro, que ofrezca posibilidades de intercambio de información y experiencias entre docentes o centros educativos.

- Dimensión 8: Recursos.

Dentro de la esfera de los recursos, ha sido grande la importancia asignada a las nuevas tecnologías y a la biblioteca de centro.

En relación con las TIC, el centro persigue maximizar el uso de las mismas para el aprendizaje de la lengua extranjera, ya que se trata de una clara necesidad y tiene mucho potencial. El documento refleja que se han utilizado tanto las pizarras digitales de las que dispone el centro, como los ordenadores del aula de informática en las diversas áreas de lengua inglesa.

En relación con los fondos de biblioteca, el documento refleja dificultades. Es difícil el préstamo de libros, debido a la escasez de ejemplares, porque lo que, pretenden potenciar el sistema de préstamo de la biblioteca de inglés mediante una renovación e incremento del fondo de las bibliotecas de aula y de centro. A principio de curso se repartieron por ciclos y niveles los libros adaptados al nivel de los alumnos para conseguir que su utilización sea más productiva. En cada aula hay algunos títulos disponibles y se facilita a los alumnos el acceso a estos.

- Dimensión 9: Apoyo de la comunidad educativa.

Se menciona el apoyo recibido por parte de las familias en general y la necesidad de una mayor implicación por parte de la administración educativa en algunos casos.

El documento refleja la participación e implicación de las familias con el Programa de Colegios Bilingües en todos los ámbitos: apoyo a la función tutorial,

participación en actividades, promoción de la lengua inglesa, apoyo al alumnado, entre otras.

- Dimensión 10: Propuestas de mejora.

Dentro de las propuestas de mejora incluidas en este documento, se destacan las más relevantes para el presente estudio y se incluye además, el área de interés de la investigación con la que está directamente relacionada.

Área de interés: Definición del Programa.

- Consideran que la enseñanza bilingüe debería realizarse en otras áreas que no fuera Conocimiento del Medio, o bien dar la posibilidad de ofrecer alguna sesión semanal de esta área en castellano. La razón para esta idea es que consideran que se le está restando al área de Lengua castellana posibilidades de: ampliar vocabulario, comentar y analizar textos, trabajar sobre técnicas de estudio, redacción de textos, normas ortográficas y gramaticales, exposiciones orales... Para el centro, esta situación repercute negativamente en el desarrollo de la competencia lingüística de los alumnos y, en general, en todo su rendimiento, puesto que esta área instrumental es básica para adquirir el resto de aprendizajes y para poder continuar su vida escolar con éxito. Este argumento, precedido de una reflexión previa y análisis de los datos, puede estar relacionado con la necesidad de mejorar el desarrollo conjunto de la competencia en la lengua materna y en la lengua inglesa, tal y como se recoge por ejemplo, en el Proyecto Educativo de Centro analizado y tratado en la sección anterior.

Área de interés: Metodología.

- Uno de los objetivos principales que aparecen en el documento analizado es favorecer la comprensión a nivel oral en lengua inglesa del alumnado.
 - La metodología que se propone es trabajar de un modo práctico y cercano al niño, reconociendo la utilidad de la lengua inglesa y siendo ésta, el medio de comunicación empleado en el aula; de esta forma, el alumno lo percibe como algo natural. Aquí se identifica la importancia de la metodología.
 - Se propone una aprendizaje interdisciplinar, como por ejemplo, trabajar algunos aspectos o contenidos de *Arts&Crafts* en el resto de materias.
 - Un principio metodológico importante es que las programaciones deben
-

ser flexibles y adaptadas al nivel/ritmo, características y necesidades del alumnado. Además, todos los textos trabajados deben ser en lengua inglesa. Esto coincide con la propuesta intrínseca al Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid de uso exclusivo y prioritario de la lengua inglesa en el aula en todos los formatos.

- En este centro se propone el uso de “co-tutorías” dentro de sus posibilidades. Esto implica que un docente se encargue de impartir las materias en lengua castellana en un nivel educativo y un docente habilitado se encargue de las materias en lengua inglesa de ese mismo nivel.
- Siguiendo con el tema organizativo, el centro propone otras medidas importantes como desdobles de grupos siempre que sea posible (para ofrecer una atención más individualizada) y realizar reuniones de maestros que imparten áreas instrumentales en un mismo grupo y en grupos del mismo curso/nivel, con el fin de tener una mayor coordinación docente.
- Finalmente, se considera vital la aplicación de pruebas internas de evaluación en las áreas impartidas en lengua inglesa, por ser ésta también considerada como área instrumental en un centro bilingüe.

Área de interés: Auxiliar de conversación.

- Por un lado, se muestra un alto grado de satisfacción con el trabajo realizado por los auxiliares, pero por otro lado, en algunos casos, es necesario realizar una evaluación de su compromiso y eficacia. Con el fin de informar a los responsables correspondientes y poder tomar las medidas convenientes.

Tal y como se apunta más adelante, en la sección correspondiente al análisis de los datos recopilados, ante las dificultades encontradas con algunos auxiliares, en muy pocas ocasiones se valora que parte del problema sea responsabilidad del propio docente y su incapacidad para gestionar dicho proceso de colaboración mutua auxiliar-docente.

- El centro demanda una mayor disponibilidad de los auxiliares, por ejemplo, para poder disponer de un auxiliar en educación infantil, que comparta tiempo y aula con la tutora y los alumnos/-as algunas sesiones a la semana.
-

- Un gran número de alumnos necesitan un refuerzo en estas áreas en lengua inglesa y para ello, el trabajo de los auxiliares de conversación es muy positivo y beneficioso.

Área de interés: Resultados académicos.

La principal propuesta de mejora encontrada para esta área puede resumirse en seguir trabajando en la misma línea, mejorando todos los aspectos relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de poder mejorar los resultados en cursos venideros.

Área de interés: Identidad profesional.

No se puede extraer ningún dato relevante sobre esta dimensión, tal y como se ha indicado anteriormente.

Área de interés: Formación.

- La formación es vital para el claustro y con el fin de poder facilitarlo, proponen recibir sesiones de formación en el propio centro, ya que, además, de este modo, se incentiva la puesta en marcha de forma conjunta con los compañeros de nuevas ideas y metodologías de forma real en el aula.

Área de interés: Infraestructura.

- Durante el curso al que se refiere la memoria (2012/2013), se han realizado intercambios de cartas y postales con alumnos de un colegio británico, antiguo *partner* en algunos proyectos europeos. Este intercambio de cartas ha sido muy satisfactorio en muchos sentidos. Se trata de una iniciativa del centro.
- Se demanda un mayor número de horas de apoyo y profesionales docentes, tanto para las materias impartidas en español como las impartidas en inglés, debido a las necesidades de los alumnos. Es muy necesario planificar apoyos, tanto dentro del aula como fuera ya que, al tratarse de un centro bilingüe, la lengua inglesa se considera un área instrumental (Orden 5958/2010, 7 de septiembre).

Área de interés: Recursos.

- La principal propuesta de mejora en este tema es intentar cubrir la principal necesidad existente, consideran necesario ampliar los recursos disponibles: banco de actividades sobre textos. banco de canciones y
-

chants, la biblioteca en inglés del centro (los alumnos disfrutaban de los libros en inglés y sería muy positivo poder realizar préstamo) y también las bibliotecas de aula. Para ello, es fundamental adquirir libros nuevos para las bibliotecas de aula y de centro, en castellano y en inglés.

- Posteriormente, tras la adquisición de nuevos recursos, es necesario clasificar todo el material por temas, con el fin de facilitar y agilizar su acceso.
- Los recursos TIC también son susceptibles de mejora. Se precisa un ordenador en cada aula al igual que, pizarra digital y conexión a Internet. Se considera necesario que los centros fuesen equipados con mayor número de recursos tecnológicos y que se garantizara la renovación periódica de los mismos.

Área de interés: Apoyo de la comunidad educativa.

- Como ya se ha indicado antes, las familias y tutores legales son de vital importancia para el centro y se valora enormemente su participación y apoyo. Con el fin de facilitar y mejora esa interacción, el centro propone la realización de unas Charlas Educativas para las familias de alumnos/-as de Infantil y primer ciclo de primaria, sobre todo en lo referente a la adopción de hábitos de autonomía, trabajo individual, responsabilidad, normas, etc.
 - En la misma línea, se pretende impulsar la colaboración familiar a favor de la adquisición de la competencia comunicativa de los alumnos, explicando la necesidad de dedicación de un tiempo diario de trabajo en casa. Se insiste en la implicación de las familias como eje principal del proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - En el caso de la administración, se le solicita mayor implicación y colaboración para la realización de las pruebas externas en lengua inglesa y la selección de los auxiliares de conversación que forman parte del Programa Bilingüe.
-

c. Programación General Anual 2013/2014

En la Programación General Anual (PGA) que el equipo docente elabora de manera preceptiva, se marcan las prioridades de actuación que para cada curso se establecen, de acuerdo a las propuestas de mejora reflejadas en la Memoria Anual del curso anterior.

El diseño de la PGA debe ser realista, flexible, viable, innovador y evaluable; y sigue la siguiente afirmación: “La Programación General Anual ha sido elaborada por el Equipo Directivo con todas las sugerencias aportadas por los distintos Órganos de decisión del centro”; y se basa en un adecuado conocimiento de la realidad y el entorno del centro, además de valorar el Proyecto Educativo, el Reglamento de Régimen Interno, Normas de Convivencia y Proyecto Curricular.

- Dimensión 1: Definición del Programa.

Este documento considera que la enseñanza bilingüe se basa en un proceso de inmersión lingüística, es decir, proporcionar un entorno bilingüe al alumnado lo más real posible, donde ellos pueden emplear sus conocimientos de la lengua extranjera.

- Dimensión 2: Metodología.

Para determinar los objetivos educativos, los docentes de áreas instrumentales y los docentes de áreas bilingües, se coordinarán para establecer los objetivos y contenidos a trabajar durante el curso.

Se busca emplear una metodología que consiga uno de los principales objetivos de este PGA, que es “Desarrollar un clima participativo orientado a que los alumnos se expresen, de forma natural, en lengua inglesa”.

Otro objetivo relevante es maximizar la labor de los auxiliares de conversación como interlocutores nativos en del aula y en el centro.

Además, se realizan diferentes actividades complementarias dentro y fuera del centro en lengua inglesa, para mejorar la competencia del alumnado y ofrecer oportunidades de emplear la lengua extranjera en diferentes contextos y con diferentes objetivos. Dentro del centro destacan algunas festividades ya institucionalizadas como Halloween, Christmas y Saint Patrick’s Day; y fuera del centro, numerosas salidas a obras de teatro en lengua inglesa.

Este centro también destaca la implementación de lo que puede ser considerada un tipo de buena práctica educativa, los denominados refuerzos educativos o apoyos

ordinarios (siempre dentro del aula) en sesiones de Lengua Extranjera y Science (1 apoyo a la semana), siempre en función de las posibilidades del propio centro.

Otras actividades específicas bilingües de este centro son:

- “Realización de trabajos asociados a la lectura, escritura, ampliación de vocabulario (español-inglés).
- Realización de rutinas diarias en lengua inglesa para afianzar lo aprendido.
- Lecturas grupales e individuales con el fin de mejorar su expresión y comprensión oral.
- Realización de proyectos (murales, fichas...) con el vocabulario propio de cada unidad.
- Control periódico de la evolución académica de cada alumno y control diario del trabajo personal de cada alumno.
- Utilización de estrategias que faciliten la comprensión lectora (español-inglés)”.

Además, cada aula de primaria hasta 5º cuenta con 5 sesiones semanales con el auxiliar y en el caso de 6º, 6 sesiones.

A continuación, se recoge la forma de trabajar las competencias básicas de este centro, tal y como están recogidas en su PGA.

“Comunicación Lingüística:

Los alumnos tienen que saber un vocabulario adecuado adaptado al tema y a la edad.

Lo trabajamos:

- Conversando, utilizando saludos, preguntando datos personales, familiares, gustos, aficiones, lo que hace, está haciendo...
- Señalizar todas las dependencias del centro con carteles en inglés.

Competencia digital y Tratamiento de la Información:

Los alumnos tienen que estar familiarizados con las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación.

Lo trabajamos:

- Practicando y trabajando con los medios informáticos existentes en el centro y en colaboración las familias.

Competencia social y ciudadana:

Los alumnos deben adquirir habilidades y destrezas esenciales de comunicación.

Lo trabajamos

- Con diálogos e intercambios comunicativos.
- Participando en las actividades del aula, construyendo y aceptando las normas de convivencia.
- Exponiendo sus propios trabajos y escuchando los ajenos.

Competencia Artística y Cultural:

Lo trabajamos:

- Con canciones.
- Inmersión en el lenguaje, tradición y cultura en el mundo de habla inglesa.
- Utilizar la lengua extranjera como instrumento de acceso a la información y como herramienta de aprendizajes de contenidos.

Competencia para aprender a aprender:

Los alumnos deben de saber utilizar estrategias de repaso y reflexión de lo aprendido.

Lo trabajamos:

- Utilizando los materiales disponibles, de forma autónoma.
- Elaborando ficheros con el vocabulario aprendido.
- Aprendiendo a gestionar sus propias capacidades.

Competencia de Autonomía e Iniciativa personal:

Los alumnos deben saber responsabilizarse de las tareas y actividades propuestas.

Lo trabajamos:

- Enseñándoles habilidades sociales para relacionarse y comunicarse.
- Organizar su trabajo personal como estrategia para progresar en el aprendizaje.

Competencia de Interacción con el mundo físico:

Los alumnos deben percibir el espacio físico en el que se desarrolla la vida y la actividad humana.

Lo trabajamos:

- Enseñándoles a interactuar en el entorno físico que les rodea.

Competencia Matemática:

Los alumnos deben saber aplicar los conocimientos matemáticos a la vida real.

Lo trabajamos:

- Enseñándoles a utilizar y relacionar los números, operaciones básicas, símbolos y manejo de los elementos matemáticos en inglés.”
-

- Dimensión 3: Auxiliar de conversación.

Se realizan sesiones de coordinación entre profesores de Inglés y el Equipo Directivo, para conseguir una mayor implicación de los auxiliares de conversación. Se puede entender que este aspecto es mejorable, si es preciso reunirse para mejorarlo.

Se enfatiza la labor de los auxiliares de conversación como hablantes nativos y potenciales interlocutores dentro del aula y en el entorno del centro.

Una de la función asignada a los auxiliares es motivar a los alumnos hacia el uso constante del inglés.

- Dimensión 4: Resultados académicos.

Como se menciona anteriormente, la PGA se basa en la Memoria de Autoevaluación y el análisis de los resultados académicos del curso anterior. En este respecto, este documento recoge la siguiente información con las consiguientes conclusiones derivadas.

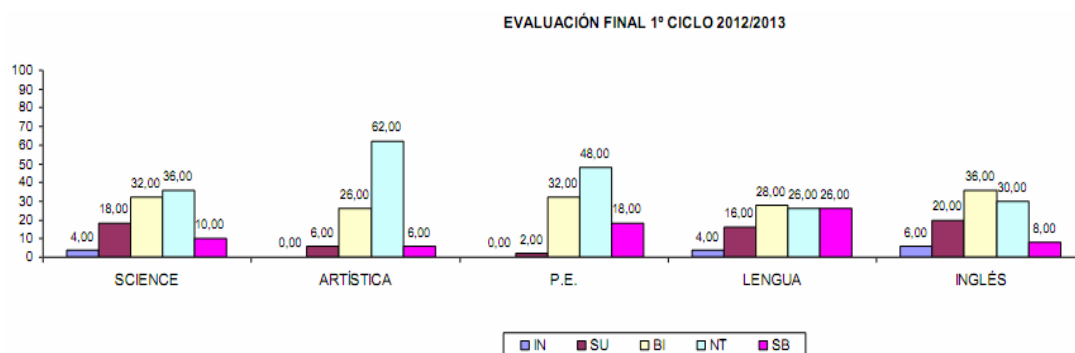


Figura 27. Resultados obtenidos en la evaluación final del alumnado de 1º Ciclo, curso 2012/2013.

Fuente: PGA 2013/2014 de un centro público bilingüe de la Comunidad de Madrid.

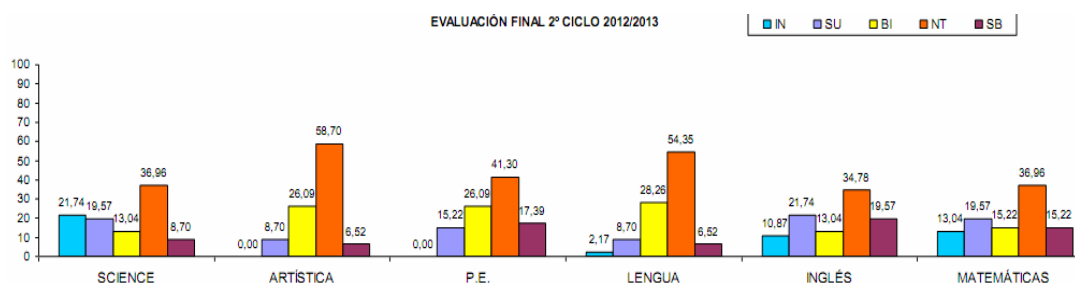


Figura 28. Resultados obtenidos en la evaluación final del alumnado de 2º Ciclo, curso 2012/2013.

Fuente: PGA 2013/2014 de un centro público bilingüe de la Comunidad de Madrid.

De los presentes gráficos, se deduce que las áreas impartidas en lengua inglesa siguen la misma línea de resultados que el resto de áreas impartidas en lengua castellana, con notas predominantes alrededor del notable, lo que puede indicar que estas áreas no muestran especial dificultad, sino que mantienen la misma evolución que el resto de materias. No se tienen en cuenta los resultados de tercer ciclo, puesto que, el centro educativo no es bilingüe en esa etapa educativa en el momento de la presente investigación.

Dentro de los resultados académicos, se incluyen las pruebas externas realizadas. En el caso de los alumnos de 6º de primaria, dichas pruebas son realizadas por Cambridge University, obteniendo los siguientes logros: de un total de 42 alumnos matriculados en 6º; 36 se presentan al PET: 36, aprobando 36. Además, 4 alumnos presentados al KET, aprobando los 4.

En el caso de los alumnos de 4º de primaria, la institución encargada de la aplicación y corrección de las pruebas externas es Trinity College. De un total de 46 alumnos matriculados en 4º, 14 alumnos son presentados al Grado 4, aprobando 12. Además, 25 alumnos son presentados al Grado 5, aprobando los 25.

También se realiza este tipo de pruebas en 2º de primaria, a cargo de Trinity College. De un total de 50 alumnos matriculados en 2º, 11 son presentados al Grado 2, los cuales superan dicha prueba. Además, otros 27 alumnos son presentados al Grado 3, superando los 27.

Como se puede observar, los resultados en las pruebas externas son realmente positivos, demostrando que se está haciendo una gran labor en este centro en particular y se puede extender al resto de centros bilingües, tal y como queda reflejado en la PGA analizada: “Los resultados obtenidos han sido muy satisfactorios, por lo que no existen discrepancias entre los objetivos propuestos y los resultados obtenidos”.

Además de las pruebas externas, al finalizar el curso, se revisa individualmente la evolución de cada alumno, con el fin de conocer si cumple los requisitos para promocionar de curso. En el caso de la lengua extranjera, se valorará el progreso de la competencia comunicativa del alumno.

Con el objetivo de mejorar los resultados de los alumnos en estas pruebas, los docentes practican algunas partes de dichas pruebas mediante la realización de “Entrevistas individuales y en pequeño grupo sobre información personal del

alumno, como ejercicio práctico para superar de forma satisfactoria la prueba de Trinity al final del Ciclo.”.

- Dimensión 5: Identidad profesional.

No se observan alusiones en torno a este tema.

- Dimensión 6: Formación.

Es curioso no encontrar ninguna mención a esta relevante área.

- Dimensión 7: Infraestructura.

Consideran necesario que exista un servicio de “asesoramiento al profesorado especialista de área en la elaboración de adaptaciones curriculares bilingües: Inglés, E. Física, Música, Arts&Crafts y Science.”

- Dimensión 8: Recursos.

Este documento menciona, como en la práctica totalidad de los casos estudiados, la necesidad de contar con una mayor dotación de recursos en el centro: aulas de primaria con pizarras digitales y más medios para las de Infantil, entre otras.

En cualquier caso, consideran los recursos de vital importancia para un correcto progreso del alumnado, ya que colaboran en numerosas situaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, como por ejemplo la presentación del nuevo vocabulario a través de flashcards, pósters, vídeos, canciones, etc.

- Dimensión 9: Apoyo de la comunidad educativa.

Una de las características que atribuye este centro a la PGA es que sea evaluable, es decir, que la comunidad educativa pueda valorar los logros conseguidos. El centro muestra su interés por contar con el apoyo y la ayuda de todos los miembros de la comunidad educativa con esta reflexión.

- Dimensión 10: Propuestas de mejora.

Este centro considera necesario adaptar el lenguaje empleado al nivel del alumnado e ir ampliando el vocabulario.

Además, dotar con pizarras digitales a todas las aulas y medios audiovisuales.

Finalmente, otra propuesta de mejora es fomentar la participación en actividades que promuevan el desarrollo de la lengua extranjera, así como la cultura de los países de habla inglesa.

Para finalizar esta sección, se puede concluir que en el Análisis Documental, en relación con los datos obtenidos pertenecientes a la esfera de la opinión, se recogen las conclusiones obtenidas tras diferentes procesos de reflexión del

profesorado sobre aspectos formales del Programa (objetivos, logros, resultados, etc.). Destacan los silencios sobre identidad profesional y la valoración sobre el Programa, lo que puede indicar un bajo nivel de relevancia de estas áreas para los docentes.

En cualquier caso, se puede indicar que los profesores muestran una actitud crítica con las carencias del Programa, en relación con ámbitos como la organización interna del centro, las contribuciones de los auxiliares lingüísticos, la formación que recibe el profesorado y el apoyo que reciben desde la administración educativa especialmente. En cambio, se muestran satisfechos con los resultados académicos que están obteniendo los alumnos bilingües y trabajan intensamente en la configuración de la mejor metodología posible para alcanzar los objetivos propuestos por el Programa. Actualmente, no existe ningún estudio ni prueba que permita conocer si esta metodología bilingüe (enfoque CLIL) es la razón para esta mejora en los resultados académicos o se trata de una conjunción de muchos factores, como pueden ser un mayor esfuerzo de los docentes para superar las pruebas externas, una mayor implicación de las familias con mucho trabajo extra en casa o un mayor nivel de exigencia para los alumnos, por ejemplo.

En cualquier caso, parece claro afirmar que, tras el análisis de estos documentos oficiales, las valoraciones y reflexiones de los docentes recogidos en dichos documentos tienen un identificable sentimiento positivo, es decir, no reflejan todos los inconvenientes y dificultades que encuentran a diario en la realización de su tarea profesional, tal y como si manifiestan en el proceso investigativo realizado en el presente estudio.

d. Fotografías de centros/aulas bilingües.

Como se ha indicado anteriormente, se consiguen fotografías de aulas de centros bilingües donde se realizan los grupos de discusión del presente proceso investigativo, con el fin de poder observar la organización de estas clases, así como cualquier otro aspecto relevante para el presente estudio, ya sea en relación con los recursos existentes, técnicas empleadas, trabajo de alumnos u otros elementos.

A continuación, se incluye una serie de fotografías con una breve explicación de lo relevante de las mismas.

En la siguiente foto, se observa la organización de un aula tipo de un centro bilingüe, relacionada con la dimensión de investigación relativa a Consecuencias de la implantación del Programa a nivel metodológico y también a la de Disponibilidad de recursos adecuados.

Las mesas de los alumnos se posicionan en forma de “U”, una propuesta que facilita la interacción entre los alumnos, ya que facilita la visualización de más compañeros desde el pupitre de cada estudiante. También se identifican numerosos pósters y murales en la pared, bien trabajos de alumnos, bien paneles de apoyo visual a la enseñanza de la lengua extranjera, con contenidos importantes o refuerzo de elementos más complejos.

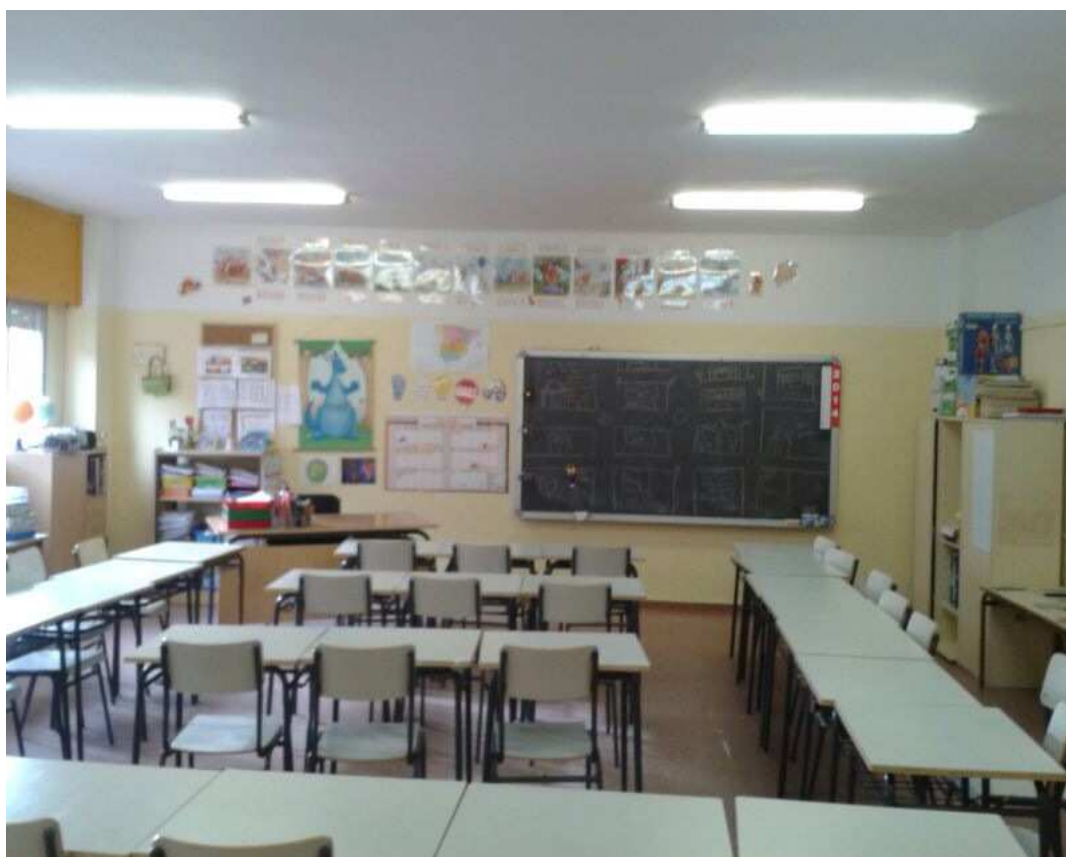


Figura 29. Foto de aula bilingüe de centro perteneciente a la DAT Sur.

Fuente: elaboración propia.

En la siguiente fotografía, se expone una vista de unos cajones pertenecientes a alumnos de un centro de la DAT Este, donde guardan sus trabajos, fichas, dibujos o actividades que realizan en el centro. De aquí, se extrae la importancia del trabajo personal de cada alumno, así como la necesidad de realizar fichas de ampliación y refuerzo, con el fin de mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Además, los alumnos se encargan de guardar y organizar su propio trabajo, lo cual es muy positivo para su desarrollo en todas las áreas.

La información que aporta esta fotografía está relacionada con la dimensión de investigación relativa a Consecuencias de la implantación del Programa a nivel metodológico.



Figura 30. Fotografía de cajones organizadores de alumnos.

Fuente: elaboración propia.

La importancia del apoyo visual en la enseñanza bilingüe es un tema recurrente en la presente investigación. En las fotografías adjuntas, se observan ejemplos claros de tipos de apoyo visual: dibujos ilustrativos de sentimientos y emociones, los meses del año, etiquetado de diferentes elementos en español e inglés, entre otros. Al igual que las anteriores fotos, en este caso, está relacionada con la dimensión de investigación relativa a Consecuencias de la implantación del Programa a nivel metodológico.



Figura 31. Fotografía sobre apoyo visual (emociones). DAT Este.

Fuente: elaboración propia.



Figura 32. Fotografía sobre apoyo visual (meses del año). DAT Sur.

Fuente: elaboración propia.



Figura 33. Fotografía sobre doble etiquetado español-inglés. DAT Sur.

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se incluye una muestra de los trabajos realizados por alumnos de centros bilingües. Es muy importante que los alumnos apliquen los conocimientos adquiridos en las sesiones bilingües en trabajos en grupo o individuales. De esta

forma, además de generar habilidades de trabajo en grupo o individual, refuerzan los contenidos trabajados en lengua inglesa y posteriormente, se exponen en paredes del aula y centro, que cumple una doble función; por una parte, refuerzo o apoyo visual de esos contenidos para sus compañeros y por otra parte, los alumnos se sienten orgullosos de su trabajo y motivados para seguir trabajando. La información de este documento está relacionada con la dimensión de investigación relativa a Disponibilidad de recursos adecuados.



Figura 34. Fotografía sobre trabajos de alumnos. DAT Sur.

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, como última fotografía se muestra los diferentes recursos y materiales existentes en una aula de un centro bilingüe. Se puede observar por una parte, los materiales elaborados por editoriales (en mucha menor cantidad) y por otra parte, los recursos creados por los docentes y alumnos. En la fotografía se identifica que la mayor parte de los recursos han sido elaborados por los propios docentes, idea que aparece en otros momentos de la investigación, como el grupo de discusión de los docentes y algunas entrevistas a los mismos.

Esta fotografía aporta información relativa a la dimensión de investigación denominada Disponibilidad de recursos adecuados.



Figura 35. Fotografía sobre recursos y materiales. DAT Sur.

Fuente: elaboración propia.

En resumen, se analizan las fotos de centros bilingües y se codifican con el software de análisis cualitativo, añadiendo códigos a los elementos más relevantes de las mismas. Coinciden prácticamente los códigos en todas las fotos. Destaca la presencia de mucho apoyo visual, con displays por todas las paredes de las aulas, corchos, pizarras, etc. Abundantes materiales y mucho refuerzo en lengua inglesa a través de dichos displays, murales, pósters, etc.

9.1.3. Codificación vía software Atlas.ti

Tal y como se ha mencionado anteriormente, la codificación es una parte fundamental del análisis cualitativo de datos. Con la codificación se pretende segmentar los datos recopilados en la investigación en función de los objetivos y preguntas de la investigación (González & Cano, 2010).

A continuación, se detalla el proceso de codificación realizado a través del software empleado para este fin. Este proceso de codificación conlleva, además de la propia codificación, otra serie de actividades o tareas, como son las reflexiones sobre diferentes aspectos de la investigación que se producen, dudas que emergen, posibles soluciones o alternativas a estas incógnitas, modificaciones de planteamientos o ideas iniciales, apertura de nuevas vías, entre otras.

Durante este periodo de tiempo, se ha ido completando un diario de investigación dentro del propio software, con el objetivo de tener constancia de la evolución y los pasos seguidos. De la información reflejada en dicho diario, se elabora esta sección. Se considera de relevancia pues puede aportar información importante sobre el proceso de codificación seguido, así como de la evolución de la investigación y el análisis durante ese periodo.

La codificación comienza el 5 de marzo de 2014, como ya se ha indicado con anterioridad. Se emplean 6 meses aproximadamente entre la codificación y el análisis de los datos recopilados.

La primera tarea que se realiza es cargar al software todos los documentos primarios disponibles, es decir, toda la información recopilada para la investigación: desde las entrevistas a docentes y auxiliares transcritas, los grupos de discusión a familias y docentes, documentos oficiales de centros educativos, otros artículos, estudios e investigaciones revisadas, hasta imágenes relevantes de centros educativos pertenecientes al Programa de Colegios Bilingües. Para ello, es necesario transcribir todo, desde las entrevistas que se realizan por teléfono y se toman notas de la conversación en consonancia con el entrevistado, hasta los grupos de discusión que son grabados en audio y se pasan a forma escrita, respetando la originalidad y autenticidad de dicha reunión.

Una vez cargada toda la información, se procede a realizar una lectura general para obtener una idea global. En esta lectura no se codifican los documentos primarios, sólo se subrayan los datos relevantes y se toma nota de las incidencias o reflexiones en el mencionado diario de investigación del propio software. En la segunda lectura, se comienza ya la categorización y codificación de los datos.

Tras la primera lectura, se obtiene una visión global de los datos recopilados. Con esa perspectiva en mente, se organizan los documentos primarios en familias previamente creadas y definidas, como se muestra a continuación.

Se crean las siguientes familias para agrupar documentos primarios:

1- Análisis Documental. Familia creada para los archivos que se han empleado en el análisis documental, es decir, fotografías, documentos oficiales de centros educativos (PGA, Memoria y PEC). En esta familia, se recoge toda la información obtenida a través de la técnica de análisis documental que se emplea en la presente investigación, con el fin de aportar otra técnica de recogida de información a la investigación y a su posterior triangulación.

2- Auxiliares de conversación. En esta familia, se encuentra toda la información aportada por los auxiliares de conversación. Se cuenta con 3 auxiliares participantes.

3- DAT Capital. Familia que recoge datos sobre centros y docentes pertenecientes a la Dirección de Área Territorial Madrid Capital.

4- DAT Este. Familia que recoge datos sobre centros y docentes pertenecientes a la Dirección de Área Territorial Madrid Este.

5- DAT Norte. Familia que recoge datos sobre centros y docentes pertenecientes a la Dirección de Área Territorial Madrid Norte.

6- DAT Oeste. Familia que recoge datos sobre centros y docentes pertenecientes a la Dirección de Área Territorial Madrid Oeste.

7- DAT Sur. Familia que recoge datos sobre centros y docentes pertenecientes a la Dirección de Área Territorial Madrid Sur.

8- Docentes. En esta familia, se encuentra toda la información aportada por los docentes habilitados bilingües que participan en la investigación. Se cuenta con 22 sujetos participantes.

9- Entrevistas. En esta familia, se recoge toda la información obtenida a través de la técnica de entrevista semi-estructurada que se emplea en la presente investigación con docentes y auxiliares lingüísticos.

10- Familias. En esta familia, se encuentra toda la información aportada por los familiares de alumnos bilingües a través de la técnica de grupo de discusión. Se cuenta con 4 sujetos participantes.

11- Género Femenino. Familia para los participantes en la investigación de género femenino.

12- Género Masculino. Familia para los participantes en la investigación de género masculino.

13- Grupo de discusión. En esta familia, se recoge toda la información obtenida a través de la técnica de grupo de discusión que se emplea en la presente investigación con docentes y familias, concretamente.

14- Revisión bibliográfica. En esta familia, se incluyen documentos de investigaciones, estudios o artículo sobre el bilingüismo u otros temas relacionados que se han revisado para la realización de la presente investigación.

Cada documento primario se encuadra dentro de la familia que le corresponde en cada una de las áreas planteadas, por lo que, un documento primario puede pertenecer a más de una familia, en función de sus características identificativas. Por ejemplo, una entrevista realizada a un docente masculino de un centro perteneciente a la DAT Sur, es un documento primario que pertenece a las familias Entrevista, Docente, Género Masculino y DAT Sur.

a. Análisis de contenido.

Una vez definidas las familias y agrupados los documentos primarios en ellas, se realiza un análisis de contenido con la herramienta Examinador de Palabras, filtrando por las familias de Docentes, Auxiliares, Familias, Masculino y Femenino. De esta forma, se obtiene una tabla por familia, se depura (se eliminan los términos/palabras no relevantes) y se generan unas listas de frecuencia de las palabras más mencionadas en los documentos primarios.

Estas tablas de frecuencia, aunque se trata de un análisis cuantitativo, se considera relevante realizar esta tarea al principio del análisis, con el fin de obtener una idea de los temas y palabras más recurrentes y empleados por los sujetos participantes en la presente investigación. Los resultados se recogen en la tabla 15.

Como se ha comentado, se obtienen 5 tablas, una por cada familia utilizada: Docentes, Familias, Auxiliares, Género Masculino y Género Femenino.

Tabla 15:

Tabla de frecuencias. Análisis de contenido de documentos primarios pertenecientes a docentes.

| WORDS | Length | P1 | P2 | P3 | P7 | P8 | P9 | P10 | P11 | P12 | P13 | P14 | P15 | P16 | P17 | P18 | P19 | P20 | P21 | P22 | P23 | P24 | P25 | Total Count |
|------------|--------|-----|-----|------|------|-----|-----|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|-----|------|-----|------|-----|-------------|
| Total: | | 767 | 836 | 2122 | 1058 | 907 | 658 | 1213 | 521 | 766 | 469 | 789 | 573 | 491 | 998 | 903 | 925 | 1124 | 696 | 1353 | 666 | 1048 | 770 | 19653 |
| proyecto | 8 | 10 | 13 | 35 | 6 | 13 | 7 | 14 | 4 | 7 | 6 | 5 | 0 | 0 | 13 | 9 | 10 | 10 | 9 | 18 | 8 | 9 | 7 | 213 |
| bilingüe | 8 | 6 | 10 | 13 | 7 | 7 | 8 | 7 | 3 | 10 | 4 | 5 | 7 | 7 | 11 | 8 | 8 | 6 | 5 | 17 | 6 | 7 | 7 | 169 |
| formación | 9 | 6 | 8 | 5 | 5 | 8 | 10 | 5 | 6 | 7 | 4 | 7 | 1 | 0 | 7 | 4 | 8 | 8 | 5 | 13 | 6 | 8 | 6 | 137 |
| programa | 8 | 6 | 4 | 5 | 6 | 5 | 6 | 4 | 4 | 7 | 5 | 6 | 9 | 7 | 4 | 4 | 4 | 9 | 4 | 5 | 8 | 4 | 4 | 120 |
| profesores | 10 | 6 | 8 | 9 | 6 | 5 | 6 | 8 | 4 | 6 | 3 | 4 | 0 | 0 | 9 | 3 | 3 | 7 | 6 | 9 | 4 | 7 | 4 | 117 |
| inglés | 6 | 4 | 3 | 8 | 6 | 3 | 4 | 12 | 3 | 5 | 3 | 12 | 1 | 5 | 7 | 1 | 2 | 5 | 2 | 11 | 3 | 5 | 4 | 109 |
| lengua | 6 | 1 | 1 | 12 | 7 | 11 | 1 | 5 | 2 | 1 | 1 | 1 | 11 | 5 | 1 | 3 | 8 | 12 | 1 | 4 | 1 | 9 | 3 | 101 |
| alumnos | 7 | 2 | 3 | 18 | 5 | 3 | 7 | 9 | 1 | 7 | 0 | 2 | 10 | 4 | 2 | 5 | 0 | 1 | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 | 90 |
| recursos | 8 | 2 | 3 | 7 | 4 | 5 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 1 | 7 | 4 | 7 | 8 | 2 | 5 | 3 | 6 | 4 | 88 |
| enseñanza | 9 | 2 | 3 | 7 | 5 | 5 | 2 | 2 | 4 | 8 | 1 | 1 | 3 | 5 | 3 | 2 | 2 | 9 | 3 | 7 | 2 | 4 | 2 | 82 |

Fuente: elaboración propia a través de software Atlas.ti.

En esta tabla, se muestran las palabras más empleadas por los docentes participantes en la investigación. En todos los casos expuestos, se han seleccionado los 10 términos más usados, con el fin de obtener una primera idea de los temas más tratados y por lo tanto, de mayor relevancia para este grupo, ya sea por su interés personal o por cierta preocupación hacia ese aspecto.

Se puede indicar, tal y como se deduce de estas tablas, que en estas listas de frecuencia, se repiten muchos de los términos entre ellas, lo que indica una cierta homogeneidad entre los diferentes grupos, algo lógico si se tiene en cuenta que todos ellos están implicados en el mismo proceso de innovación educativa. Por ejemplo, aparecen en todas las tablas pertenecientes a las diferentes familias (docentes, familias, auxiliares, género masculino y femenino) palabras como: inglés, programa, proyecto, profesores, recursos, formación y alumnos, entre otros.

Con la prudencia que cabe esperar de un análisis general de tipo cuantitativo, se presenta a continuación una muy breve valoración de estos datos.

En el caso de los docentes, destacan las palabras proyecto y programa en los primeros lugares, referidos al propio Programa de Colegios Bilingües. Además, entre los primeros puestos aparece la palabra formación, tema muy relevante para la presente investigación, ya que es una dimensión previamente definida del estudio, dentro del modelo teórico.

El término inglés es común a todas las tablas, hecho éste muy predecible ya que el Programa de Colegios Bilingües emplea la lengua inglesa como primera lengua extranjera.

Entre las 10 primeras plazas, aparecen las palabras profesores, alumnos y recursos en este orden. Son los 3 ejes fundamentales del proceso de enseñanza y los tres son considerados dimensiones de investigación y se enmarcan dentro del modelo teórico del estudio.

Tabla 16:

Tabla de frecuencias. Análisis de contenido de documentos primarios pertenecientes a familias.

| WORDS | Length | P 26 | Total Count | |
|--------------------|---------------|-------------|--------------------|------|
| Total: | | | 2177 | 2177 |
| inglés | | 6 | 18 | 18 |
| apoyo | | 5 | 9 | 9 |
| science | | 7 | 9 | 9 |
| bilingüismo | | 11 | 8 | 8 |
| nivel | | 5 | 8 | 8 |
| programa | | 8 | 7 | 7 |
| verdad | | 6 | 7 | 7 |
| centros | | 7 | 6 | 6 |
| profes | | 6 | 6 | 6 |
| bilingües | | 9 | 5 | 5 |
| formación | | 9 | 5 | 5 |

Fuente: elaboración propia a través del software Atlas.ti.

En el caso de las familias, destaca en primer lugar el término inglés. Como se verá más adelante, la principal preocupación de las familias es la propia lengua inglesa, ya que muestran algunas familias cierta dificultad para ayudar a sus hijos en materias impartidas en esta lengua, como por ejemplo en *Science*, que también aparece como uno de los vocablos más empleados.

Tal vez, de las 5 tablas aquí expuestas, la correspondiente a las familias es la menos consistente con el resto, es decir, aparecen palabras originales y distintas al resto de listas. Por ejemplo, apoyo (demandan más ayuda para alumnos, docentes y las propias familias), nivel (referido a la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje) o verdad. Las aclaraciones se basan en las propias entrevistas y

grupos de discusión con las familias, pues de otra forma sería imposible añadir esas valoraciones.

Destaca la no presencia de la formación entre las 10 primeras posiciones, tal vez represente una menor relevancia de esta área para las familias y la no presencia de la palabra recursos.

Tabla 17:

Tabla de frecuencias. Análisis de contenido de documentos primarios pertenecientes a auxiliares lingüísticos.

| WORDS | Length | P 4 | P 5 | P 6 | Total Count | |
|-------------------|---------------|------------|------------|------------|--------------------|----|
| programa | | 8 | 10 | 26 | 10 | 46 |
| auxiliares | | 10 | 0 | 21 | 9 | 30 |
| profesores | | 10 | 6 | 18 | 5 | 29 |
| alumnos | | 7 | 10 | 7 | 6 | 23 |
| inglés | | 6 | 14 | 0 | 6 | 20 |
| proyecto | | 8 | 6 | 6 | 7 | 19 |
| recursos | | 8 | 3 | 7 | 5 | 15 |
| bilingüe | | 8 | 8 | 0 | 6 | 14 |
| nivel | | 5 | 3 | 7 | 4 | 14 |
| formación | | 9 | 0 | 13 | 0 | 13 |

Fuente: elaboración propia a través del software Atlas.ti.

Los auxiliares, al igual que en todas las demás listas, colocan la palabra programa y proyecto entre los primeros lugares.

La presencia de la palabra auxiliares en segundo lugar puede deberse a reflexiones sobre su tarea como eje relevante en la enseñanza, al igual que con los vocablos profesores y alumnos, que vienen a continuación.

Inglés, proyecto, bilingüe y nivel se encuentran entre los términos más usados por los auxiliares entrevistados, lo que puede aludir a posibles definiciones y valoraciones sobre el Programa.

La palabra recursos se encuentra en una posición media-alta, lo que puede indicar la importancia que representa para este grupo. En último lugar, la formación también aparece como uno de los temas más tocados por los auxiliares.

Tabla 18:

Tabla de frecuencias. Análisis de contenido de documentos primarios pertenecientes a sujetos participantes de género masculino.

| WORDS | Length | P 5 | P 7 | P 8 | P 11 | P 20 | Total Count | |
|-------------------|--------|-----|------|------|------|------|-------------|------|
| Total: | | | 1738 | 1058 | 907 | 521 | 1124 | 5348 |
| programa | | 8 | 26 | 6 | 5 | 4 | 9 | 50 |
| profesores | | 10 | 18 | 6 | 5 | 4 | 7 | 40 |
| proyecto | | 8 | 6 | 6 | 13 | 4 | 10 | 39 |
| lengua | | 6 | 1 | 7 | 11 | 2 | 12 | 33 |
| auxiliares | | 10 | 21 | 1 | 4 | 0 | 2 | 28 |
| formación | | 9 | 0 | 5 | 8 | 6 | 8 | 27 |
| recursos | | 8 | 7 | 4 | 5 | 3 | 8 | 27 |
| bilingüe | | 8 | 0 | 7 | 7 | 3 | 6 | 23 |
| enseñanza | | 9 | 0 | 5 | 5 | 4 | 9 | 23 |
| inglés | | 6 | 18 | 0 | 0 | 0 | 0 | 18 |
| adecuada | | 8 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 17 |

Fuente: elaboración propia a través del software Atlas.ti.

Prácticamente todas las palabras que aparecen en la tabla de frecuencia de sujetos investigados de género masculino, están en la tabla correspondiente para el género femenino, concretamente 8 de 10. Los términos comunes son programa, profesores, proyecto, lengua, formación, recursos, bilingüe e inglés. Existen pequeñas variaciones en la posición de algunas de ellas.

En esta tabla, se priorizan términos como programa/proyecto, profesores, auxiliares y aparecen los términos relacionados con dimensiones de investigación como son recursos, formación y enseñanza.

Tabla 19:

Tabla de frecuencias. Análisis de contenido de documentos primarios pertenecientes a sujetos participantes de género femenino.

| WORDS | Length | P 1 | P 2 | P 3 | P 4 | P 6 | P 9 | P 10 | P 12 | P 13 | P 14 | P 17 | P 18 | P 19 | P 21 | P 22 | P 23 | P 24 | P 25 | Total Count |
|-------------------|--------|-----|-----|------|------|------|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------------|
| Total: | | 767 | 836 | 2122 | 1071 | 1103 | 668 | 1213 | 766 | 469 | 789 | 998 | 903 | 925 | 696 | 1353 | 666 | 1048 | 770 | 17153 |
| proyecto | 8 | 10 | 13 | 35 | 6 | 7 | 7 | 14 | 7 | 6 | 5 | 13 | 9 | 10 | 9 | 18 | 8 | 9 | 7 | 193 |
| bilingüe | 8 | 6 | 10 | 13 | 8 | 6 | 8 | 7 | 10 | 4 | 5 | 11 | 8 | 8 | 5 | 17 | 6 | 7 | 7 | 146 |
| formación | 9 | 6 | 8 | 5 | 6 | 4 | 10 | 5 | 7 | 4 | 7 | 7 | 4 | 8 | 5 | 13 | 6 | 8 | 6 | 119 |
| inglés | 6 | 4 | 3 | 8 | 14 | 6 | 4 | 12 | 5 | 3 | 12 | 7 | 1 | 2 | 2 | 11 | 3 | 5 | 4 | 106 |
| profesores | 10 | 6 | 8 | 9 | 6 | 5 | 6 | 8 | 6 | 3 | 4 | 9 | 3 | 3 | 6 | 9 | 4 | 7 | 4 | 106 |
| programa | 8 | 6 | 4 | 5 | 10 | 10 | 6 | 4 | 7 | 5 | 6 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 8 | 4 | 4 | 100 |
| alumnos | 7 | 2 | 3 | 18 | 10 | 6 | 7 | 9 | 7 | 0 | 2 | 2 | 5 | 0 | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 | 82 |
| recursos | 8 | 2 | 3 | 7 | 3 | 5 | 3 | 2 | 3 | 3 | 4 | 7 | 4 | 7 | 2 | 5 | 3 | 6 | 4 | 73 |
| adecuada | 8 | 3 | 3 | 5 | 5 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 5 | 4 | 4 | 3 | 3 | 64 |
| lengua | 6 | 1 | 1 | 12 | 7 | 4 | 1 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 8 | 1 | 4 | 1 | 9 | 64 |
| apoyo | 5 | 3 | 4 | 6 | 3 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 7 | 61 |
| centro | 6 | 1 | 3 | 15 | 3 | 1 | 1 | 4 | 3 | 2 | 2 | 4 | 3 | 1 | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 55 |
| enseñanza | 9 | 2 | 3 | 7 | 2 | 2 | 2 | 2 | 8 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 7 | 2 | 4 | 2 | 55 |

Fuente: elaboración propia a través del software Atlas.ti.

En esta lista, en relación con la propia de género masculino, destaca una presencia más predominante de palabras como formación, inglés y bilingüe. En cambio, recursos y lengua aparecen en últimos lugares, a diferencia del caso de los sujetos masculinos.

En esta tabla, aparecen las palabras adecuada (pudiéndose referir a la calidad de la enseñanza) y alumnos, a diferencia del caso masculino.

Éste es el análisis de dichas tablas de frecuencia. Puede considerarse un pequeño avance o muestra del más completo, profundo y objetivo análisis cualitativo que se expone más adelante. No es conveniente ahondar más en estas tablas, pues la información no puede ser triangulada ni demostrada si se profundiza más.

Como ya se ha comentado anteriormente, en la presente investigación se combinan técnicas inductivas y deductivas para el análisis de los datos recopilados. Por eso, en primer lugar, se realiza una segunda lectura de todos los documentos primarios existentes en la cual emergen códigos de los datos, codificación inductiva. Los códigos son conceptos importantes para el estudio, son las palabras clave o las etiquetas elegidas para representar un tema o área de interés. En segundo y último lugar, se carga el modelo teórico del estudio y se codifican los datos de acuerdo a los códigos de dicho modelo, codificación deductiva. En este caso, los códigos se corresponden con los temas de las entrevistas/grupos de discusión/documentos primarios y por tanto, con las dimensiones de la investigación.

En ambos casos, se codifica de lo más general a lo más concreto. Se codifica siempre primero la cita lo más pequeña y lo más corta posible pero contextualizada, hasta saturar de códigos el texto. En resumen, se codifica el párrafo o la oración más amplia con el código más general que represente la idea del texto y a continuación, se van concretando las ideas más precisas con códigos más específicos.

La cita es la unidad básica del análisis, se refiere a lo relevante del texto, lo que se subraya por su relevancia para el objetivo de la investigación.

Antes de comenzar la codificación inductiva, se sube al software de análisis el modelo teórico de la investigación planteada, es decir, los códigos que representan las 10 dimensiones de investigación establecidas.

b. Codificación inductiva.

Se comienza con la codificación inductiva, es decir, con la segunda lectura de los documentos primarios se empieza a codificar las citas más relevantes para los objetivos del estudio. Aquí, cabe señalar que al tratarse de una investigación flexible, existe espacio y prácticamente se espera encontrar nuevas ideas o temas para el presente estudio.

En primer lugar, se analizan (codifican) los documentos oficiales pertenecientes al proceso de análisis documental, así como los documentos relativos a la revisión bibliográfica, con el fin de tener esa información antes de analizar los datos puros obtenidos en la investigación.

La codificación inductiva comienza por las entrevistas a docentes, dejando que emerjan datos de la lectura, añadiendo códigos a las citas relevantes y sin prestar atención al modelo teórico de la investigación. Al principio de cada sesión de codificación, se revisan los códigos que aparecieron en la sesión anterior con el objetivo de refrescar esa información. Al finalizar cada sesión de codificación, se anota en el diario de investigación del software todo el trabajo realizado, así como las reflexiones y consideraciones oportunas.

Durante este proceso de codificación inductiva, van emergiendo numerosos códigos, algunos de ellos bastante predecibles y de acuerdo o en consonancia con el propio modelo teórico de la investigación y sus dimensiones o áreas de interés y, algunos otros códigos, son novedosos e inesperados, aunque no demasiado sorprendentes, ya que todos pertenecen al mundo de la enseñanza. Para estos últimos, al tratarse de códigos un tanto sorprendentes, se añade una pequeña reflexión o explicación para conocer su origen y el objetivo de su aplicación. A continuación, se incluyen algunas de esas informaciones para ilustrar el proceso de análisis y acercar las reflexiones del investigador; y con el fin de facilitar su comprensión, se adjuntan esas reflexiones de forma prácticamente literal y en orden cronológico. Se adjuntan solamente los códigos que han necesitado de una pequeña aclaración y explicación por diferentes motivos (novedoso, dudoso, inesperado, etc.), ya que otros eran más esperados y sin necesidad de reseña alguna, como pueden ser los códigos Docentes, Alumnado o Problemas, entre otros. Al fin y al cabo, estas porciones de información son parte relevante del análisis, ya que proceden de reflexiones y valoraciones del investigador sobre los datos recopilados.

- Se genera un nuevo código, denominado Análisis Documental, con el fin de agrupar toda la información de este documento relativa a esta técnica de recogida de información. El análisis documental se refiere al análisis de documentos oficiales de centros educativos, más concretamente, la Memoria de Autoevaluación, El Proyecto Educativo de Centro y la Programación General Anual.
 - Se realiza una primera codificación de la Memoria Anual, asignando en la mayoría de los casos el código Resultados Académicos, ya que al tratarse de una memoria, se exponen los resultados del curso escolar. También numerosas Propuestas de Mejora. Se realiza una segunda lectura, afinando mejor la codificación de la información. En la Memoria, se puede añadir el código Objetivos a algunos datos del mismo, en vez de metodología, por ejemplo. Se revisa y se añaden dichos códigos.
 - Se realiza la codificación de la PGA y del Proyecto Educativo de Centro. Hay que destacar que estos 3 documentos oficiales pertenecen a centros diferentes que a su vez pertenecen a DAT diferentes. Es necesario, más adelante, revisar estos 3 documentos oficiales, centrándonos en el Análisis Documental. Ahora, en esta primera lectura, se fija la atención en aspectos relacionados estrictamente con el Programa bilingüe. Puede que sea suficiente.
 - Aunque la revisión bibliográfica pura se ha realizado ya antes de comenzar el análisis de los datos con el software, así como en fases posteriores, se decide realizar un análisis de los documentos empleados en la revisión bibliográfica con la consiguiente codificación. Se plantea el objetivo de enlazar los datos que emergen de los documentos primarios obtenidos de la investigación con los resultados de estos otros estudios, investigaciones y artículos relacionados consultados. De esta forma, se pueden corroborar los resultados de esos estudios y de la propia investigación o por el contrario, presentar discrepancias a algunas ideas e incluso nuevos caminos de investigación. Por eso, se añade el código Revisión Bibliográfica, para incluir toda la información relevante que se pueda incluir en la parte teórica de la tesis y tener unas referencias para su posterior comparación (si procede) con los resultados obtenidos en la
-

presente investigación. Se codifica de acuerdo a los códigos disponibles. Para el análisis, la intención es primero relacionar los códigos de los documentos primarios de entrevistas y grupos de discusión (datos propios de la investigación realizada); y posteriormente, añadir los correspondientes de Revisión Bibliográfica. Se puede analizar los datos que se obtengan y a continuación, comparar con la información de estos otros estudios: proyectos de enseñanza bilingüe en otras regiones de España como Andalucía (Centro de Estudios Andaluces, 2009) y Convenio MEC-British Council (Johnstone, 2010) o a nivel internacional (Eurydice, 2006); entre otros.

Se inicia la codificación del resto de documentos primarios, los propios obtenidos mediante la aplicación de las técnicas de recogida de información seleccionadas: entrevistas y grupos de discusión. Se genera una serie de códigos, entre los que destacan los que siguen.

- El código referido a la Valoración de los docentes se debe restringir a cuando valoran exclusivamente el Programa en sí, no valoraciones hacia otros aspectos, ya que el estudio se basa en la opinión de los sujetos participantes y por lo tanto, el código aparecería prácticamente en todas las citas resaltadas.
 - Los códigos Características y Puntos fuertes, prácticamente aparecen conjuntamente siempre. Es posible que sea redundante uno de ellos, ambos forman parte de la definición y valoración del Programa.
 - Se añade el código Experiencia Personal, para añadir la idea de que los sujetos expresan su opinión basándose en su experiencia personal en el Programa, aunque prácticamente en todos los casos, su idea se basa en eso. Este código también incluye las reflexiones sobre su experiencia personal, así como comentarios o alusiones a su experiencia.
 - Con el código Diferencias entre Centros que se añade, se pretende reflejar que los sujetos siempre indican que su opinión se centra en su colegio, indicando que puede no suceder lo mismo en otros centros. Es algo muy representativo que siempre se destaque eso. Con este código, se pretende recoger todas las diferencias o rasgos identificativos de los centros educativos.
-

- Se añade el código Docentes no Bilingües para recoger todas las alusiones a los compañeros docentes que no participan en el Programa, aunque pertenecen al mismo centro educativo. Este código está muy relacionado con la denominada micropolítica escolar (Blase, 2002), más concretamente en las relaciones entre docentes bilingües y no bilingües.
 - Se añade el código Lengua Materna para incluir las referencias al uso y avance de los alumnos en su lengua materna tras la implantación del bilingüismo, ya que algunos docentes (no muchos) mencionan una posible pérdida de competencia en dicha lengua, idea obtenida del análisis documental realizado (aparecen datos relacionados en la Memoria de Autoevaluación consultada).
 - Se añade el código Expectativas para recoger las ideas o esperanzas de la comunidad educativa sobre el Programa.
 - Se añade el código Bilingüismo en otros países para referencias de este tipo de enseñanza en el extranjero. Destaca que es la primera vez que se mencionan (DP 10-11 aprox.) otros sistemas bilingües extranjeros como posible referencia.
 - Se incluye dentro del código Pruebas Externas, las referencias a las pruebas CDI de alumnado de 6º de primaria (Conocimientos y Destrezas Indispensables) y las pruebas externas de Trinity College y otras instituciones autorizadas participantes.
 - Dentro del código Resultados Académicos, se incluyen todos los beneficios que se les supone a los alumnos bilingües, así como capacidades, competencias, habilidades, etc. y por supuesto, los resultados de las evaluaciones y sus respectivas notas.
 - En el código Implicaciones, se recoge todo lo que supone el Programa en relación con el nivel de esfuerzo, implicación, trabajo personal del docente y del resto de miembros de la comunidad educativa.
 - Se añade el código Ratio, para abarcar las alusiones al número de alumnos por aula. Puede considerarse como un sub-código de Características (aunque a posteriori se revela como un código no relevante).
 - Destaca la escasa presencia de la figura del coordinador del Programa Bilingüe en los centros educativos. Aparece por primera vez, una vez muy
-

avanzada la fase de codificación. Parece ser una figura no muy relevante o destacada para el resto de compañeros.

- Se considera necesario añadir el código Uso de la lengua extranjera, para englobar todas las referencias al uso de la lengua extranjera por parte del alumnado, pues al fin y al cabo, es el objetivo del Programa, promover el uso de dicha lengua entre su alumnado. Obviamente, este código está directamente relacionado con el código Lengua Materna y se deberán comparar entre sí.
- Dentro del código Apoyos, aunque inicialmente no, se incluyen los apoyos o refuerzos educativos que recibe el alumnado. Tal vez, debiera cambiarse esas citas a un código nuevo denominado Refuerzo Educativo o similar. Finalmente, al tratarse de un número reducido de casos, se deja así y se distinguirá manualmente esos datos del resto de la información de este código durante su análisis.
- Se añade el código Editorial para recoger información relativa a los métodos de las editoriales. Muy poca información relacionada.
- Con el código Entorno, se pretende recoger todos los datos relativos a lo que sucede en el contexto del centro, consecuencias, cambios, reacciones, etc.

c. Codificación deductiva

Una vez terminada la codificación inductiva de todos los documentos primarios, tantos los obtenidos en la investigación (documentos oficiales, fotografías, entrevistas y grupos de discusión) como los ya existentes (artículos, estudios e investigaciones relevantes), y con los códigos del modelo teórico de la investigación ya cargados/incluidos en el software, es decir, los códigos que se refieren a las dimensiones de la investigación; comienza la codificación deductiva de todos los documentos primarios disponibles, es decir, a partir de estos códigos. Aunque se pretende usar estos códigos, también se aprovecha esta tercera lectura para afinar la codificación anterior y aplicar nuevos códigos si corresponde.

Se definen los códigos del modelo teórico y además, se añade a cada uno de ellos, las preguntas de investigación que trata y el objetivo que persigue. A continuación, se muestran los códigos correspondientes al modelo teórico, es

decir, a las dimensiones de investigación, junto a la Pregunta de Investigación con la que está relacionado así como el objetivo respectivo.

Como ya se ha indicado en más ocasiones, las dimensiones de la investigación son las que siguen.

1. Definición del Programa por parte de los docentes habilitados participantes en el mismo. Aquí queda incluida su opinión/valoración acerca del Programa como parte de la definición del mismo.
 - a. Código relacionado: Definición del Programa.
 - b. Objetivo relacionado: Identificar las principales características del Programa desde la perspectiva de sus docentes.
 - c. Preguntas de Investigación relacionadas:
 - Pregunta de Investigación 1. ¿Cuáles son las características principales del programa bilingüe en la Comunidad de Madrid desde el punto de vista de los docentes?
 - Pregunta de Investigación 7. ¿Cuáles son los puntos fuertes del Programa?

Como anotación en este código del modelo teórico, se ha desglosado la dimensión de Definición del Programa en dos códigos diferentes: Definición del Programa y Valoración del Programa. Se pretende conocer por un lado como describen el Programa y por otra parte, qué les parece el mismo. Por eso, se considera conveniente desglosar en dos códigos separados.

2. Consecuencias de la implantación del Programa a nivel metodológico.
 - a. Código relacionado: Metodología.
 - b. Objetivo relacionado: Realizar una aproximación a la opinión de los docentes acerca de las posibles consecuencias metodológicas de la implantación del Programa de Colegios Bilingües.
 - c. Preguntas de Investigación relacionadas:
 - Pregunta de Investigación 2. ¿Ha supuesto el programa bilingüe cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje para el profesorado desde su punto de vista?
 - Pregunta de Investigación 3. ¿Existen nuevas prácticas educativas debido a la implantación del programa bilingüe?
-

3. La figura del auxiliar lingüístico.
 - a. Código relacionado: Auxiliar Lingüístico.
 - b. Objetivo relacionado: Proporcionar información basada en la investigación, sobre la figura del auxiliar lingüístico desde la esfera del docente.
 - c. Preguntas de Investigación relacionadas:
 - Pregunta de Investigación 5. ¿Cuál es la opinión del profesorado acerca del papel del auxiliar lingüístico, su formación e implicación en el Programa?
 4. Valoración de los docentes sobre los resultados académicos del alumnado bilingüe del Programa.
 - a. Código relacionado: Resultados Académicos.
 - b. Objetivo relacionado: Recopilar y difundir la valoración de los docentes sobre los resultados académicos del alumnado bilingüe del Programa.
 - c. Preguntas de Investigación relacionadas:
 - Pregunta de Investigación 6. ¿Cuáles son los efectos de la enseñanza bilingüe para el alumnado participante desde el punto de vista docente?
 5. Identidad profesional del docente bilingüe habilitado del Programa de Colegios Bilingües.
 - a. Código relacionado: Identidad Profesional.
 - b. Objetivo relacionado: Determinar, a partir de la información recopilada, si existe una identidad profesional del docente bilingüe habilitado.
 - c. Preguntas de Investigación relacionadas:
 - Pregunta de Investigación 9. ¿Existe una identidad profesional propia de los maestros habilitados bilingües?
 6. Sistema de formación del profesorado bilingüe.
 - a. Código relacionado: Formación.
 - b. Objetivo relacionado: Proporcionar datos obtenidos mediante la investigación sobre el sistema de formación lingüística y metodológica del profesorado perteneciente al Programa.
-

- c. Preguntas de Investigación relacionadas:
 - o Pregunta de Investigación 10. ¿Es suficiente, adecuada y adaptada a las necesidades del docente la formación metodológica y lingüística en enseñanza bilingüe, según criterio del profesorado?
 - 7. Infraestructura del Programa para el intercambio de información y experiencias entre sus participantes a nivel individual o de centro.
 - a. Código relacionado: Infraestructura del Programa.
 - b. Objetivo relacionado: Realizar un acercamiento a la valoración de los docentes investigados sobre las posibilidades de intercambio de información y experiencias con otros profesionales.
 - c. Preguntas de Investigación relacionadas:
 - o Pregunta de Investigación 11. ¿Disponen de suficientes posibilidades a la hora de intercambiar experiencias y conocimiento con compañeros de otros centros?
 - 8. Disponibilidad de recursos adecuados.
 - a. Código relacionado: Recursos.
 - b. Objetivo relacionado: Aportar información basada en los posibles hallazgos encontrados, sobre los recursos disponibles para el profesorado.
 - c. Preguntas de Investigación relacionadas:
 - o Pregunta de Investigación 13. ¿Es suficiente la dotación de recursos que recibe cada centro, es decir, adecuada y adaptada a las necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje de este nuevo entorno bilingüe?
 - 9. Apoyo recibido de la comunidad educativa.
 - a. Código relacionado: Apoyos.
 - b. Objetivo relacionado: Compilar las valoraciones de los docentes investigados acerca de los apoyos recibidos desde los diferentes ámbitos de la comunidad educativa.
 - c. Preguntas de Investigación relacionadas:
 - o Pregunta de Investigación 12. ¿Se cuenta con el apoyo necesario de la administración educativa y de las familias?
-

10. Propuestas de mejora del Programa del profesorado participante.

- a. Código relacionado: Propuestas de Mejora.
- b. Objetivo relacionado: Recoger las propuestas de mejora para el Programa que aportan los docentes investigados desde su profundo y directo conocimiento de la realidad educativa del mismo.
- c. Preguntas de Investigación relacionadas:
 - o Pregunta de Investigación 8. ¿Pueden los docentes aportar algunas propuestas de mejora?

Una vez cargados los códigos del modelo teórico, comienza la codificación deductiva de todos los documentos primarios, con el fin de conocer la información relativa a dichos códigos o dimensiones de la investigación.

Para realizar una codificación deductiva de la forma más correcta posible, se realiza una definición operacional de los códigos del modelo teórico, es decir, se reflexiona y se establecen unas pautas sobre cuándo se van a aplicar esos códigos y cómo deben estar expresados o los temas que deben tratar para poder usarlos. Para esta tarea, se elabora una tabla, que se adjunta a continuación, en la cual se indica el código, relacionado con la pregunta de investigación y finalmente, los temas que debe tratar para poder aplicar dicho código. Posteriormente, muchos de esos temas se convirtieron en códigos en sí mismos, con el fin de ajustar la codificación al máximo; agrupándolos en familias en una fase posterior. Como se puede observar en la tabla, en la mayoría de los códigos, se busca recopilar información sobre las ventajas/puntos fuertes de ese tema, así como de las principales dificultades o problemas que encuentran los sujetos implicados en ellos. También es necesario indicar, que una vez comenzado el análisis, se añaden más temas a esa idea definición operacional inicial, como cabía esperar; puesto que, como se ha indicado anteriormente, la presente investigación tiene como característica principal la flexibilidad.

Tabla 20:

Definición operacional de códigos del modelo teórico de la investigación.

| Nº | CÓDIGO | PREGUNTA | Temas |
|----|-------------------------|---|--|
| 1 | Definición del Programa | <p>¿Cuáles son las características principales del programa bilingüe en la Comunidad de Madrid desde el punto de vista de los docentes?</p> <p>¿Cuáles son los puntos fuertes del Programa?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Definición • Características • Puntos fuertes • Problemas • Cambios • Valoraciones • Expectativas • Objetivos • Bilingüismo en otros países • Diferencias entre centros • Experiencias personales • Proyecto • Uso de la lengua materna y extranjera |

Fuente: elaboración propia.

Tabla 20.1.

Continuación Tabla 20 (Definición operacional de códigos del modelo teórico de la investigación).

| <u>Nº</u> | <u>CÓDIGO</u> | <u>PREGUNTA</u> | <u>TEMAS</u> |
|-----------|-----------------------|---|---|
| 2 | Metodología | ¿Ha supuesto el programa bilingüe cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje para el profesorado desde su punto de vista? ¿Existen nuevas prácticas educativas debido a la implantación del programa bilingüe? | <ul style="list-style-type: none"> • Metodología • Objetivos • Coordinación • Organización • Science • Cambio • Buenas prácticas • Iniciativas • Materiales • Actividades extra-escolares • Dificultades |
| 3 | Auxiliar Lingüístico | ¿Cuál es la opinión del profesorado acerca del papel del auxiliar lingüístico, su formación e implicación en el Programa? | <ul style="list-style-type: none"> • Auxiliar lingüístico • Ventajas • Dificultades • Alumnado • Docente • Uso de la lengua extranjera • Formación |
| 4 | Resultados Académicos | ¿Cuáles son los efectos de la enseñanza bilingüe para el alumnado participante desde el punto de vista docente? | <ul style="list-style-type: none"> • Resultados académicos • Pruebas externas • Alumnado • Abandono • Dificultades de aprendizaje • Objetivos • Expectativas • Problemas |

Fuente: elaboración propia.

Tabla 20.2.

Continuación Tabla 20 (Definición operacional de códigos del modelo teórico).

| Nº | CÓDIGO | PREGUNTA | TEMAS |
|----|------------------------------|--|---|
| 5 | Identidad Profesional | ¿Existe una identidad profesional propia de los maestros habilitados bilingües? | <ul style="list-style-type: none"> • Identidad profesional • Docentes bilingües • Docentes no bilingües • Competencia lingüística del docente • Vocación • Habilitación lingüística • Metodología |
| 6 | Formación | ¿Es suficiente, adecuada y adaptada a las necesidades del docente la formación metodológica y lingüística en enseñanza bilingüe, según criterio del profesorado? | <ul style="list-style-type: none"> • Formación del profesorado • Habilitación lingüística • Competencia lingüística del docente • Puntos fuertes • Problemas • Inversión • Expectativas • Uso de la lengua extranjera • Condiciones de éxito |
| 7 | Infraestructura del Programa | ¿Disponen de suficientes posibilidades a la hora de intercambiar experiencias y conocimiento con compañeros de otros centros? | <ul style="list-style-type: none"> • Infraestructura • Iniciativas • Inversión • Intercambio • Organización • Coordinación • Recursos • Apoyo • Puntos fuertes • Dificultades |

Fuente: elaboración propia.

Tabla 20.3.

Continuación Tabla 20 (Definición operacional de códigos del modelo teórico de la investigación).

| Nº | CÓDIGO | PREGUNTA | TEMAS |
|----|----------------------|---|---|
| 8 | Recursos | ¿Es suficiente la dotación de recursos que recibe cada centro, es decir, adecuada y adaptada a las necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje de este nuevo entorno bilingüe? | <ul style="list-style-type: none"> • Recursos • Materiales • TIC • Inversión • Editorial • Apoyo visual • Aspectos destacables • Dificultades |
| 9 | Apoyos | ¿Se cuenta con el apoyo necesario de la administración educativa y de las familias? | <ul style="list-style-type: none"> • Apoyo de la familias • Apoyo de los equipos directivos • Apoyo de la administración • Entorno • Puntos fuertes • Problemas |
| 10 | Propuestas de Mejora | ¿Pueden los docentes aportar algunas propuestas de mejora? | <ul style="list-style-type: none"> • Metodológicas • Auxiliar lingüístico • Resultados académicos del alumnado • Formación docente • Infraestructura • Recursos • Apoyos recibidos |

Fuente: elaboración propia.

Se realiza una nueva lectura de los documentos primarios existentes y se observa que estas re-lecturas ayudan enormemente en la codificación, pues se afina mucho más, apareciendo más datos que codificar e incluso corrigiendo y modificando algunos. Las lecturas posteriores son muy provechosas, obteniendo información nueva cada vez.

Al comienzo de esta codificación, sucede un hecho importante. Aparece una duda razonable, es posible que existan errores al codificar algunas citas, porque en algunos casos, sólo con que apareciese la palabra recursos, auxiliar, formación, etc.; se ha codificado con ese código. Esto no es correcto, puesto que pueden hablar sólo de la formación como punto fuerte y no tiene sentido codificar como formación, pues no se dice nada, sólo que la formación es un punto fuerte del Programa. Debido a esto, es necesario revisar las codificaciones ya realizadas y aplicar esta decisión (se detecta que ha ocurrido en algunos casos, que son modificados).

Posteriormente, se decide imprimir la relación de códigos obtenidos previamente y se suman a los provenientes del modelo teórico, con el objetivo de tener una referencia de los códigos ya empleados. Con ellos, se comienza la codificación de los documentos primarios correspondientes a la revisión bibliográfica, es decir, estudios, investigaciones y artículos relevantes para la presente investigación. En este momento, se considera necesario subdividir algunos códigos, al menos, en los DPs correspondientes a Revisión Bibliográfica, para no mezclar información sobre diferentes investigaciones y programas. Por ejemplo, el código Propuestas de Mejora, dividirlo Propuestas de Mejora British (sobre el Programa Convenio MEC-British Council), Propuestas de Mejora Andalucía (sobre el programa bilingüe de Andalucía), Propuestas de Mejora Estudio CAM (estudio cuantitativo sobre el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid), etc. Esta idea que, inicialmente, se pretende aplicar exclusivamente a estos documentos, posteriormente se exporta a todos los documentos primarios, es decir, se decide subdividir códigos o crear sub-códigos con el fin de afinar mucho más la codificación y por ende, el posterior análisis a realizar. Por ejemplo, el código Valoración del Programa, dividirlo en Valoración del Programa Docentes, Valoración del Programa familias, etc.

d. Prueba de calidad y re-codificación

Tras la codificación final, tal y como se indica en el Capítulo 8, se realiza una prueba de calidad, que consiste en comprobar que los códigos aplicados realmente reflejan la idea de la cita. Se comprueba uno a uno todos los códigos existentes con sus respectivas citas. En algunos casos, se modifican partes de las citas y en otros, se eliminan citas por considerarlas no adecuadas a la idea o concepto del código.

Una vez comprobados la calidad de los códigos y sus citas, el siguiente paso es crear familias de códigos, es decir, agruparlos en ideas o conceptos más globales. Se trata de un proceso de re-codificación. Por ejemplo, códigos como Materiales, TIC, Editorial y Display (entre otros), se agrupan en la familia Recursos, más general y global. La función principal de generar estas familias es facilitar el análisis de estos códigos, así como realizar comparaciones. Además de este tipo de familias de códigos, se crean otras de acuerdo a las dimensiones de la investigación (10 familias).

Otra herramienta muy útil del software que se emplea en la presente investigación, es la generación de Memos. Memos son unos espacios del software destinados para realizar anotaciones, recoger reflexiones, pequeños análisis, comentarios, etc. Son una especie de cuaderno u hoja en blanco donde incluir ese tipo de información. Antes se ha indicado que durante el uso de este software se ha ido completando un diario de investigación, precisamente a través de esta funcionalidad del software.

Además, se crea un Memo para cada Pregunta de Investigación para ir asociando citas en ese espacio, 13 en total. Se comienza a asignar las citas de las entrevistas a los correspondientes Memos con las Preguntas de Investigación. Se revisan todas las entrevistas y se realiza el proceso. A continuación, aunque inicialmente se plantea aplicar esta tarea a los grupos de discusión, finalmente se decide no llevarlo a cabo, porque no se responde tan específicamente a cada cuestión planteada, como para poder identificar las preguntas de investigación.

e. Redes semánticas.

La siguiente tarea realizada es la creación de redes semánticas entre los códigos, estableciendo las relaciones existentes entre ellos. Las Redes son representaciones gráficas de dichas relaciones entre conceptos, que pueden ser débiles o fuertes. Se

trata de una especie de mapa conceptual que muestra las relaciones entre los códigos e incluso la densidad de cada uno (mayor o menor relevancia de un código por el uso que hacen de esos conceptos los sujetos participantes).

La idea inicial era elaborar una vista de red para el modelo teórico y posteriormente, una red para cada dimensión de la investigación en curso. Posteriormente, se considera necesario añadir más redes, ya que facilitan el análisis e ilustran bastante bien las relaciones entre los conceptos o ideas clave de la investigación.

- Vista de red del Modelo Teórico

Se diseña la Red del Modelo Teórico, tras varias sesiones de revisión y depuración. Se establecen todas las relaciones entre los códigos de las dimensiones de investigación, es decir, del modelo teórico que guía la investigación inicialmente; de aquí nace el análisis deductivo. Esta red aporta la vista general del Modelo Teórico con todas las relaciones existentes, así como las diferentes relaciones de cada código con el resto.

En esta red, se puede extraer, como idea inicial básica, que la Definición del Programa (Dimensión de Investigación 1, en lo sucesivo DI) que aportan los sujetos participantes del mismo, se basa en la valoración que realizan del mismo, a partir de información relacionada con aspectos cruciales como los recursos disponibles (DI 8), metodología empleada (DI 2), auxiliar lingüístico (DI 3), los resultados académicos obtenidos (DI 4), apoyos recibidos (DI 9), sistema de formación (DI 6) y la propia infraestructura del Programa (DI 7). Con toda esta información, se recogen las propuestas de mejora (DI 10). Además, la identidad profesional (DI 5) se basa y está relacionada con todos estos elementos clave. Todos estos conceptos conforman las dimensiones de la investigación.

A primera vista, se identifica claramente la idea de la interconexión de todos los códigos del modelo, que a su vez, supone la interconexión de las diferentes dimensiones de la investigación. Cada área influye y está influida por el resto, lo que conlleva la idea de que la mejora en un aspecto, aporta mejora al conjunto y al contrario, las dificultades en un área, afectan al conjunto.

En la elaboración de esta red, se ha empleado el color como elemento diferenciador de la densidad y fundamentación de los códigos, es decir, diferentes tonalidades según el número de citas que abarca (fundamentación) y el número de

códigos con los que está relacionado (densidad). De acuerdo a este elemento, se puede obtener información de los códigos del modelo teórico en relación con estas variables.

En relación con la Fundamentación, el código con el número mayor de citas asociadas es Propuestas de Mejora, muy por encima del resto. Esto se puede interpretar como un claro posicionamiento y actitud de mejora de los sujetos participantes hacia el Programa en diferentes ámbitos, es decir, los entrevistados proponen numerosas medidas para optimizar el Programa. Son casi 200 citas recogidas donde se aportan diferentes ideas para mejorar.

A continuación, aparece un grupo de 4 códigos, con un número bastante parejo, entre 110-150 citas, que son Metodología, Formación, Recursos y Valoración del Programa (esta dimensión se ha fraccionado de la dimensión más global denominada Definición del Programa). Son áreas muy relevantes para el estudio, al igual que para los sujetos participantes, ya que tratan sobre aspectos diarios, como son las técnicas metodológicas a emplear con sus dificultades y necesidades intrínsecas, así como los recursos de los que disponen, las demandas de formación que presentan los docentes y en último lugar, su valoración del Programa.

El Auxiliar Lingüístico, como recurso principal del Programa, tiene un código con una fundamentación media (alrededor de 90 citas), al igual que los Resultados Académicos (evaluación de los logros del alumnado).

El siguiente código en orden de fundamentación corresponde a Apoyos Recibidos. Se encuentra entre los códigos con menor número de citas, lo que puede indicar que es un tema no muy relevante para los sujetos participantes o que tienen poca información que aportar sobre esta dimensión.

El código Definición del Programa presenta baja fundamentación, pero si se tiene en cuenta que se combina con el código Valoración del Programa para obtener una idea de la descripción que realizan los investigados, obtiene el número más alto de citas de todos los códigos del modelo teórico.

Los códigos con menor fundamentación son la Infraestructura del Programa y la Identidad Profesional. Este hecho revela la poca información que aportan los sujetos participantes sobre estas dos áreas, bien por desconocimiento o escasas referencias disponibles o bien por baja relevancia/interés para ellos.

En relación con la Densidad, como se ha indicado anteriormente, hace referencia a las relaciones entre los códigos, no sólo los pertenecientes al modelo teórico, sino todos los utilizados en el proceso de codificación.

En función de esta variable, el orden de los códigos cambia enormemente. Destaca la última posición de Propuestas de Mejora (siendo la primera en fundamentación), posiblemente debido a que no necesita muchos sub-códigos para su análisis, tan solo las áreas a las que hacen referencia esas medidas planteadas.

Excepto el código Apoyos, que tiene una baja densidad (al igual que fundamentación) y puede representar la escasa relevancia de este código o la escasa influencia o interés para los participantes, el resto de códigos presenta una densidad alta y homogénea. Se diferencian 2 grupos, por un lado los Recursos, Metodología, Resultados, Valoración del Programa y Auxiliar, con un número mayor de códigos asociados, lo que supone que ha sido necesario afinar más en la codificación y que su área de influencia es mayor, ya que está relacionado con otros códigos o áreas de estudio. Por otro lado, Formación, Infraestructura, Definición del Programa presentan una densidad algo menor, por lo cual se deduce que aunque su área de influencia sea menor que el grupo anterior, siguen teniendo un peso muy relevante. Esto apoya la idea inicial obtenida de la vista general de esta red, los códigos y por ende, las dimensiones de investigación están relacionadas e interconectadas entre sí, por lo que el Programa se puede entender como un conjunto de áreas que se retroalimentan y necesitan de un tratamiento común para mejorar.

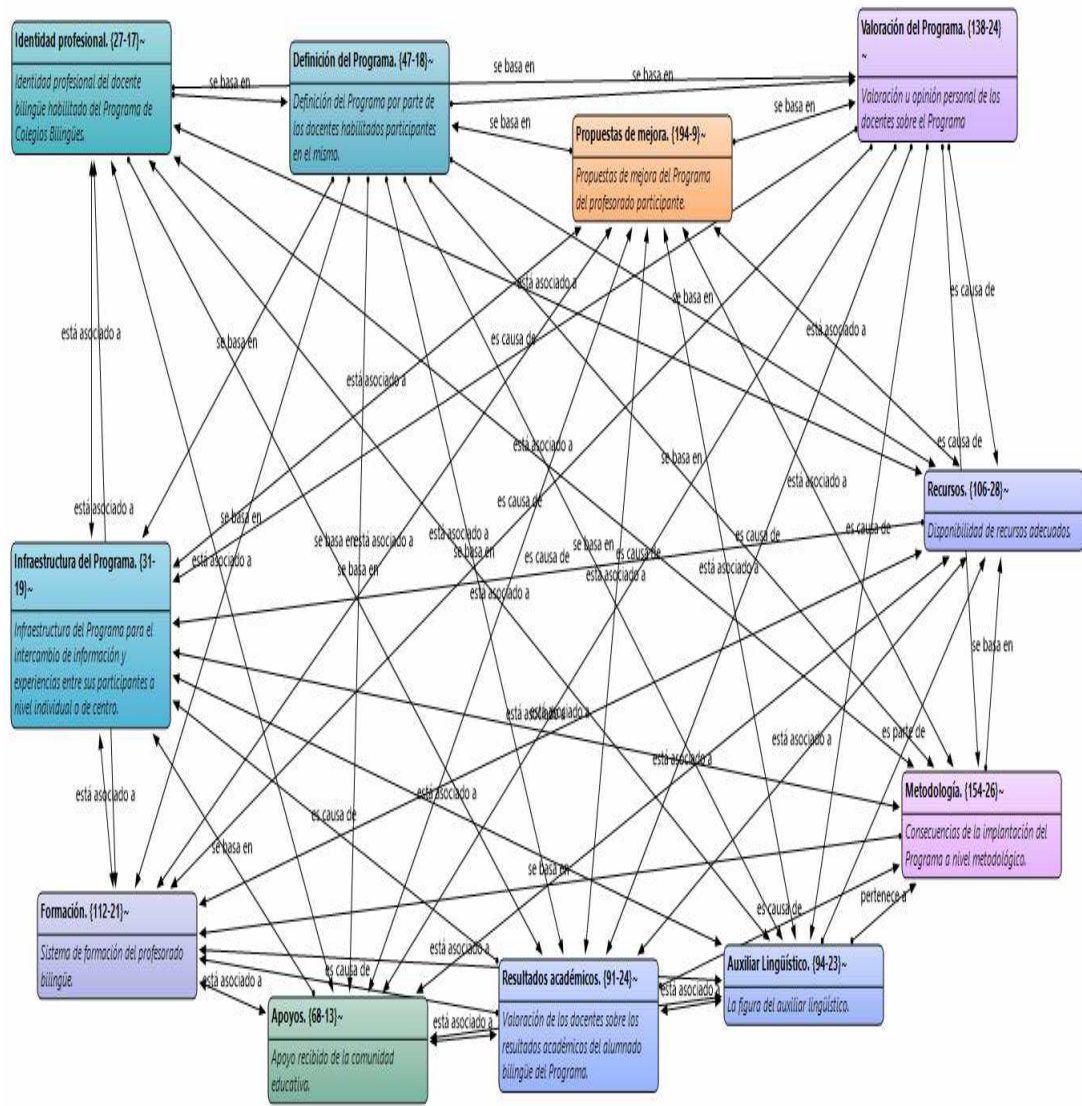


Figura 36. Vista de red del Modelo Teórico.

Fuente: elaboración propia a través del software Atlas.ti...

- **Vista de red de las Dimensiones de Investigación + Preguntas de Investigación.**

Las siguientes redes semánticas que se elaboran son las correspondientes a las dimensiones de la investigación. En este caso, no se elabora una única red con todas las dimensiones, ya que sería prácticamente idéntica a la red del Modelo Teórico (excepto la dimensión Definición del Programa que no se divide en 2 códigos distintos). Se decide realizar una red para cada una de las dimensiones de la investigación, con su correspondiente pregunta de investigación asociada.

Con estas redes, se pretende representar gráficamente lo que ya se ha explicado anteriormente, las preguntas de investigación que corresponden a cada dimensión del estudio.

- DI 1. Definición del Programa.

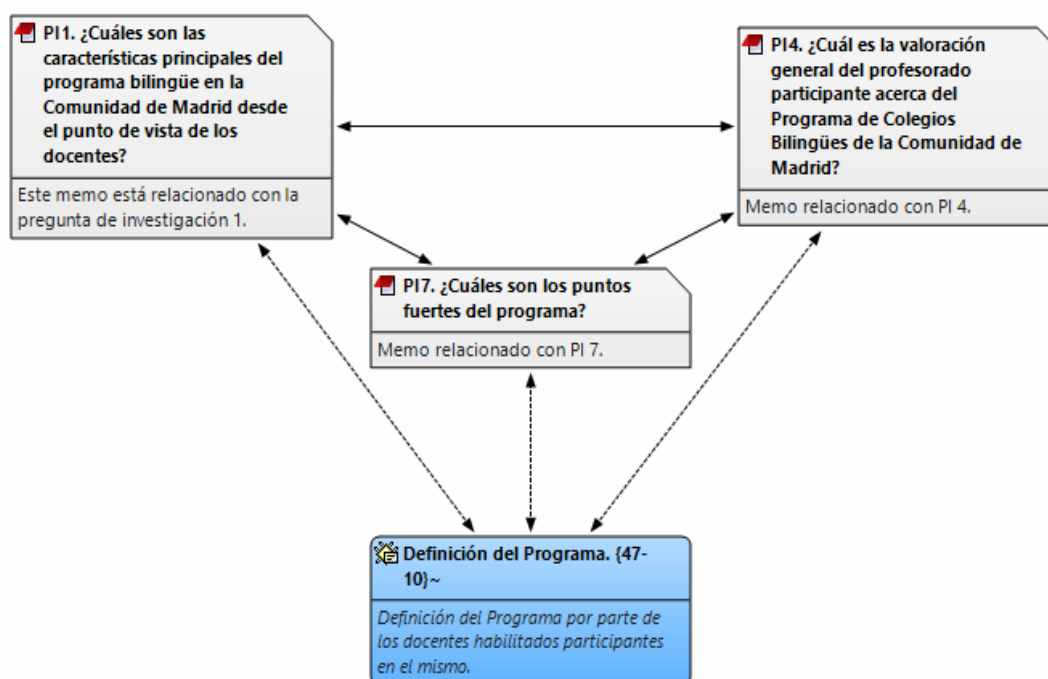


Figura 37. Vista de red de DI 1 + preguntas de investigación relacionadas.

Fuente: elaboración propia a través de software Atlas.ti.

Toda la información recopilada bajo la dimensión correspondiente a Definición del Programa, aporta datos para resolver las preguntas de investigación siguientes:

1. ¿Cuáles son las características principales del programa bilingüe en la Comunidad de Madrid desde el punto de vista de los docentes?

4. ¿Cuál es la valoración general del profesorado participante acerca del Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid?

7. ¿Cuáles son los puntos fuertes del Programa?

Se pretende recopilar información acerca de las características principales y los puntos fuertes del Programa desde la perspectiva de los sujetos participantes en la investigación, centrados principalmente en la esfera del docente habilitado del Programa. Además, se considera necesario conocer la opinión de estos sujetos acerca del Programa, como parte fundamental de la descripción del mismo. Dentro de la opinión personal, caben las principales dificultades encontradas, valoración del Programa en general y de diferentes aspectos o elementos clave en particular.

- DI 2. Metodología.

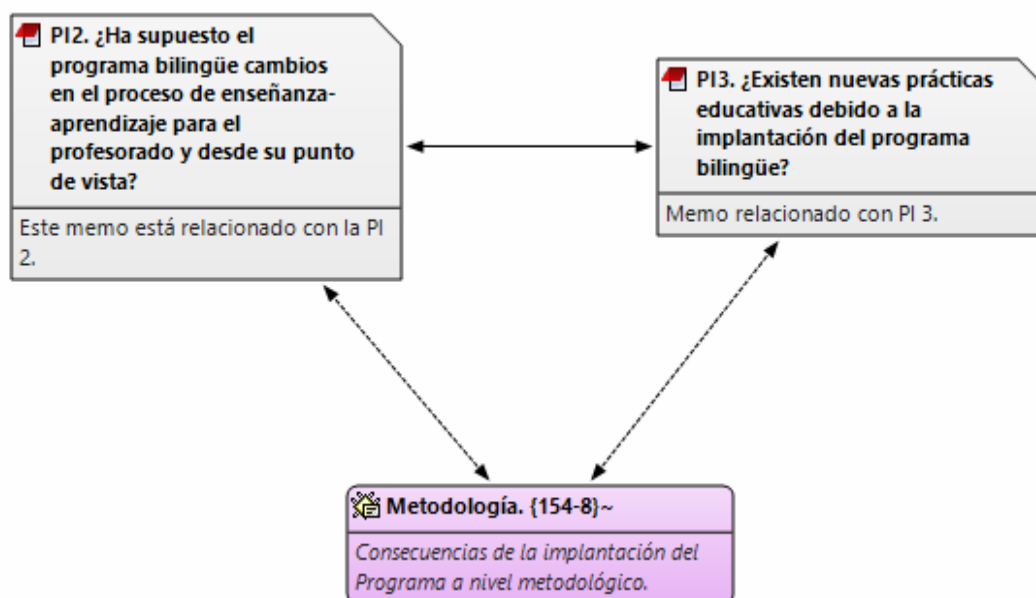


Figura 38. Vista de red de DI 2 + preguntas de investigación relacionadas.

Fuente: elaboración propia a través de software Atlas.ti.

Toda la información recopilada bajo la dimensión correspondiente a Metodología, aporta datos para resolver las preguntas de investigación siguientes:

2. ¿Ha supuesto el programa bilingüe cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje para el profesorado y desde su punto de vista?
3. ¿Existen nuevas prácticas educativas debido a la implantación del programa bilingüe?

Se asume la idea previa sobre la necesidad de aplicar una metodología diferente para cubrir las demandas propias de la enseñanza bilingüe (Johnstone, 2010 y Eurydice, 2006). Por eso, partiendo de este entorno, se persigue conocer si los sujetos participantes en la investigación y especialmente los docentes, identifican cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la presencia de nuevas prácticas educativas.

- DI 3. Auxiliar Lingüístico.



Figura 39. Vista de red de DI 3 + preguntas de investigación relacionadas.

Fuente: elaboración propia a través de software Atlas.ti.

Toda la información recopilada bajo la dimensión correspondiente a Auxiliar Lingüístico, aporta datos para resolver la siguiente pregunta de investigación:

5. ¿Cuál es la opinión del profesorado acerca del papel del auxiliar lingüístico, su formación e implicación en el Programa?

El auxiliar lingüístico, como recurso principal del Programa, tiene un papel fundamental y muy relevante. Es necesario conocer la valoración de los docentes sobre esta figura, con el fin de obtener la máxima información posible sobre sus características y funciones y poder así, proponer mejoras y desarrollar al máximo las potencialidades de este recurso.

- DI 4. Resultados académicos.



Figura 40. Vista de red de DI 4 + preguntas de investigación relacionadas.

Fuente: elaboración propia a través de software Atlas.ti.

Toda la información recopilada bajo la dimensión correspondiente a Resultados Académicos, aporta datos para resolver la siguiente pregunta de investigación:

6. ¿Cuáles son los efectos de la enseñanza bilingüe para el alumnado participante desde el punto de vista docente?

En muchos de los estudios consultados, así como en la mayoría de las investigaciones realizadas, se han analizados los proyectos de enseñanza bilingüe en relación con los resultados académicos de este tipo de alumnado, a nivel cualitativo (Johntone, 2010 y Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2010). Las conclusiones de estos estudios son muy positivas en cuanto a los beneficios de la enseñanza bilingüe para el alumnado en relación con sus resultados académicos. En el presente estudio, se pretende realizar una aproximación a la valoración de los sujetos participantes (principalmente docentes) sobre los beneficios de la enseñanza bilingüe en los alumnos implicados, en relación con el rendimiento escolar y cualquier otro tipo de beneficio que se considere.

- DI 5. Identidad profesional del docente habilitado.



Figura 41. Vista de red de DI 5 + preguntas de investigación relacionadas.

Fuente: elaboración propia a través de software Atlas.ti.

Toda la información recopilada bajo la dimensión correspondiente a Identidad Profesional, aporta datos para resolver la siguiente pregunta de investigación:

9. ¿Existe una identidad profesional propia de los maestros habilitados bilingües?

Al tratarse de una figura nueva y con singulares características (habilitación lingüística/formación específica, recursos especiales como el auxiliar lingüístico, pequeña retribución extra, entre otras), es necesario valorar, si desde la perspectiva de los sujetos participantes, existe una identidad profesional propia en relación con los docentes habilitados para el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid.

- DI 6. Formación del profesorado.

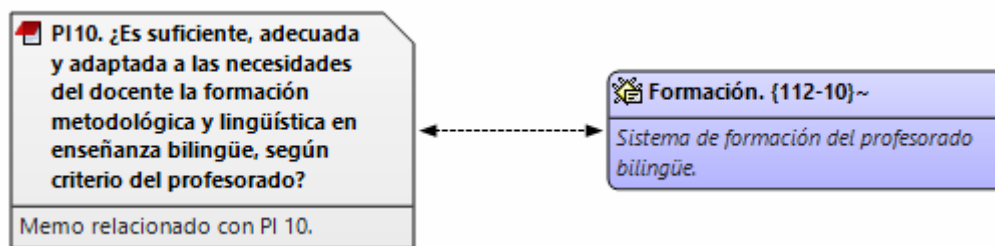


Figura 42. Vista de red de DI 6 + preguntas de investigación relacionadas.

Fuente: elaboración propia a través de software Atlas.ti.

Toda la información recopilada bajo la dimensión correspondiente a Formación del Profesorado, aporta datos para resolver la siguiente pregunta de investigación:

10. ¿Es suficiente, adecuada y adaptada a las necesidades del docente la formación metodológica y lingüística en enseñanza bilingüe, según criterio del profesorado?

La formación es un aspecto clave en el desarrollo de cualquier actividad profesional en general, de igual forma ocurre con la educación y la enseñanza bilingüe, en particular. Siendo la formación la base para adaptar la práctica educativa a las demandas de los diferentes entornos de aprendizaje, en este caso, de la enseñanza bilingüe, es fundamental intentar conocer si el sistema de formación existente para los docentes que participan en el Programa es adecuada y poder de esta forma, proponer medidas que favorezcan dicha formación o al menos, aportar luz sobre áreas que necesiten mejoras, desde la perspectiva de los sujetos participantes en esta investigación, y por ende, protagonistas del desarrollo diario del Programa de Colegios Bilingües.

- DI 7. Infraestructura del Programa.

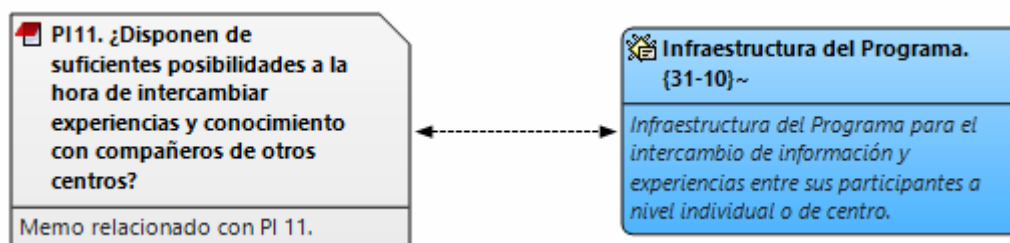


Figura 43. Vista de red de DI 7 + preguntas de investigación relacionadas.

Fuente: elaboración propia a través de software Atlas.ti.

Toda la información recopilada bajo la dimensión correspondiente a Infraestructura del Programa, aporta datos para resolver la siguiente pregunta de investigación:

11. ¿Disponen de suficientes posibilidades a la hora de intercambiar experiencias y conocimiento con compañeros de otros centros?

La Infraestructura del Programa se refiere al marco/entorno, tanto físico como virtual, en el cual se puedan realizar intercambios de información, experiencias, problemas, dudas, soluciones, propuestas de mejora o cualquier otro tipo de datos entre los diferentes sujetos participantes del Programa (especialmente docentes), susceptible de ser considerada como necesaria su difusión.

Se considera muy relevante conocer si existe una súper-estructura por encima de los centros educativos, que favorezca el flujo de información entre los profesionales del Programa, es decir, los docentes, ya que la puesta en común de dudas/problemas y las posibles soluciones, aumenta el conocimiento del propio Programa en sí y las dificultades diarias que aparecen gracias a procesos de reflexión debate y discusión.

- DI 8. Recursos.

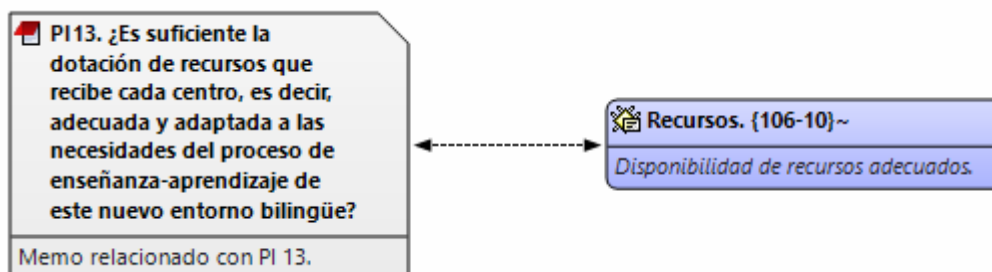


Figura 44. Vista de red de DI 8 + preguntas de investigación relacionadas.

Fuente: elaboración propia a través de software Atlas.ti.

Toda la información recopilada bajo la dimensión correspondiente a Recursos, aporta datos para resolver la siguiente pregunta de investigación:

13. ¿Es suficiente la dotación de recursos que recibe cada centro, es decir, adecuada y adaptada a las necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje de este nuevo entorno bilingüe?

Los recursos son las herramientas de trabajo diario para el profesorado, con lo cual, su relevancia es máxima. Por ello, la dotación de recursos es esencial, así como su disponibilidad y adecuación. Los docentes, al ser los profesionales que

hacen uso de los recursos existentes en el día a día de su práctica, pueden aportar información directa y basada en la experiencia personal, sobre las características de este factor clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- DI 9. Apoyo recibido de la comunidad educativa.

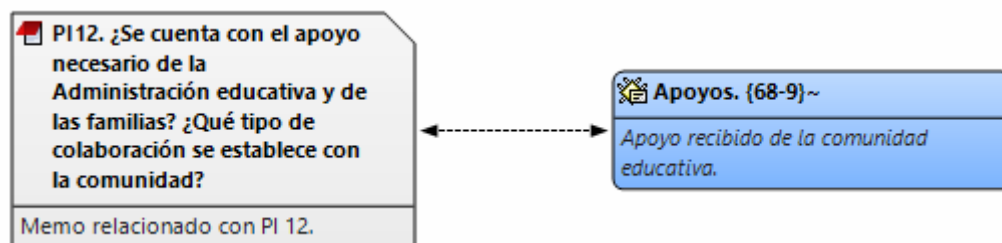


Figura 45. Vista de red de DI 9 + preguntas de investigación relacionadas.

Fuente: elaboración propia a través de software Atlas.ti.

Toda la información recopilada bajo la dimensión correspondiente a Apoyos Recibidos, aporta datos para resolver la siguiente pregunta de investigación:

12. ¿Se cuenta con el apoyo necesario de la administración educativa y de las familias? ¿Qué tipo de colaboración se establece con la comunidad?

El Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid implica a toda la comunidad educativa de cada centro educativo, con este tipo de enseñanza bilingüe. Esta dimensión pretende recoger información acerca de los diferentes apoyos existentes entre los diversos miembros de la comunidad educativa, especialmente desde la perspectiva de los docentes. Si el Programa afecta a toda la comunidad educativa, parece lógico pensar que debe existir una fuerte y estrecha colaboración entre los integrantes de dicha comunidad.

- DI 10. Propuestas de mejora del Programa.

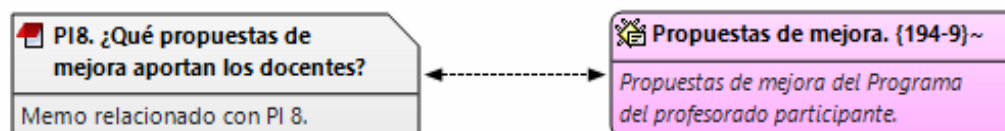


Figura 46. Vista de red de DI 10 + preguntas de investigación relacionadas.

Fuente: elaboración propia a través de software Atlas.ti.

Toda la información recopilada bajo la dimensión correspondiente a Propuestas de Mejora, aporta datos para resolver la siguiente pregunta de investigación:

8. ¿Qué propuestas de mejora aportan los docentes?

En esta dimensión se recogen todas las propuestas de mejora aportadas por los diferentes sujetos participantes en la investigación realizada acerca del Programa de Colegios Bilingües. Aunque en cada dimensión, aparecen medidas para mejorar dicha área, se agrupan todas bajo esta dimensión, aunque posteriormente se clasifiquen de acuerdo al resto de las dimensiones existentes. Las propuestas de mejora son la base para mejorar cualquier proyecto en general, puesto que se realizan a partir del conocimiento de cada implicado, es decir, con información directa y de primera mano del tema objeto de estudio.

- **Vista de red de los Memos.**

Se crea una red con los Memos correspondientes a las Preguntas de Investigación, estableciendo las relaciones entre ellas.

Se observan dichas relaciones y se puede extraer la siguiente idea (muy similar a la que aporta la red semántica correspondiente al Modelo Teórico, lo que aporta coherencia al estudio), la valoración del profesorado sobre el Programa de Colegios Bilingües se basa en su opinión/reflexión y información fundada a partir de su conocimiento particular sobre los diferentes aspectos clave del mismo, como pueden ser los efectos académicos del Programa, la dotación de recursos disponibles, la formación del profesorado, posibilidades de intercambio de información, apoyo de la comunidad educativa, figura del auxiliar lingüístico y cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con todos estos datos, obtienen una visión general del Programa, así como una definición personal del mismo, lo que les puede habilitar para identificar las características principales y los puntos fuertes del Programa y valorar si existe una identidad profesional del docente habilitado para la enseñanza bilingüe.

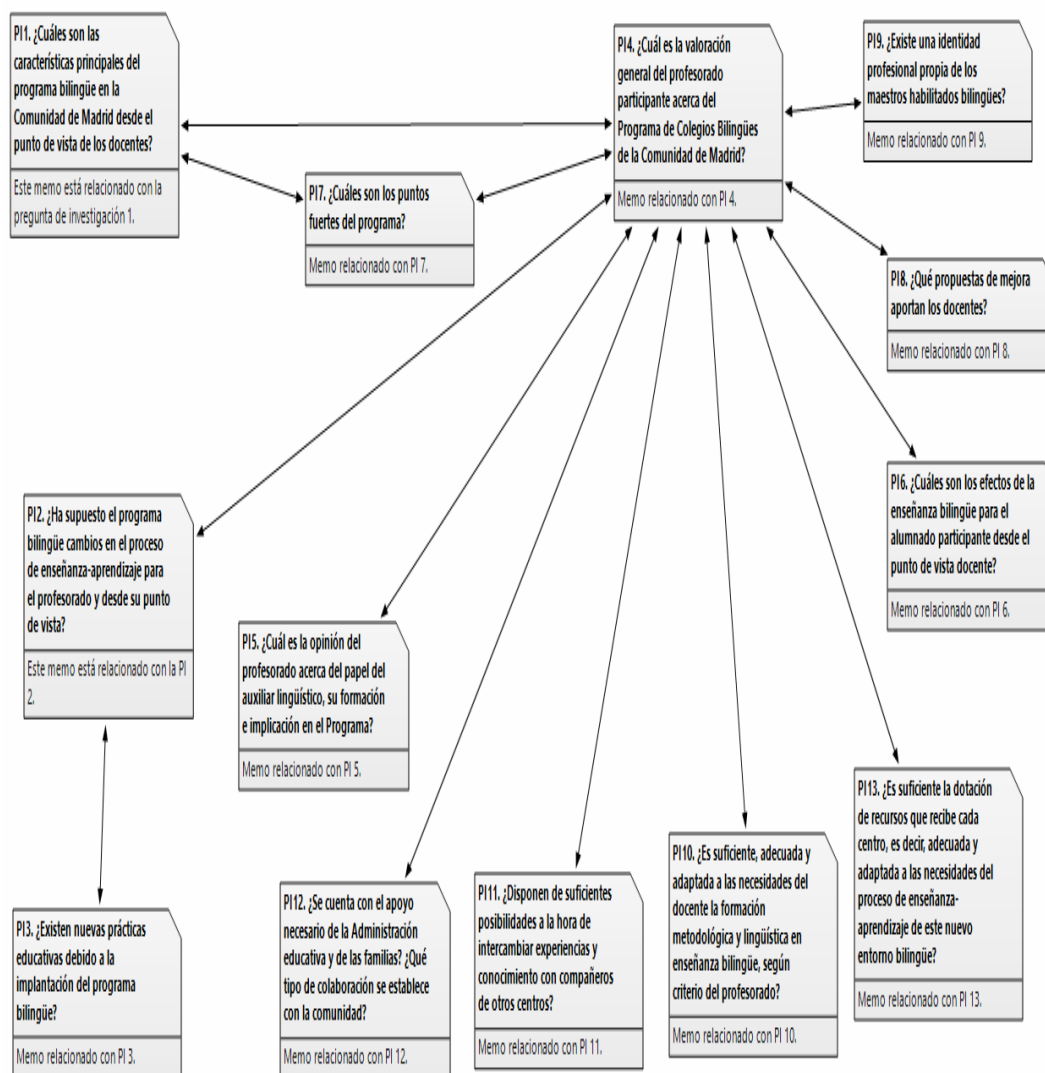


Figura 47. Vista de red de los Memos correspondientes a las Preguntas de Investigación.

Fuente: elaboración propia a través del software Atlas.ti.

- Vista de red de Dimensiones de Investigación + Códigos relacionados

En esta sección, se incluyen las redes semánticas elaboradas con el software Atlas.ti, sobre cada una de las dimensiones de la investigación en curso, en relación con los códigos relacionados provenientes del análisis deductivo e inductivo de los documentos primarios, es decir, de los datos obtenidos en el proceso de investigación desarrollado.

En estas vistas de red, se pueden observar las relaciones entre cada una de las dimensiones de investigación y sus códigos asociados. Proporciona también de

forma rápida y visual, la relación de palabras clave o temas (códigos) que se han generado en torno a cada una de las dimensiones de investigación.

A continuación, se presentan estas redes organizadas de acuerdo a las dimensiones de investigación planteadas inicialmente, junto a una breve reflexión de cada una de ellas.

- Dimensión 1: Definición del Programa.

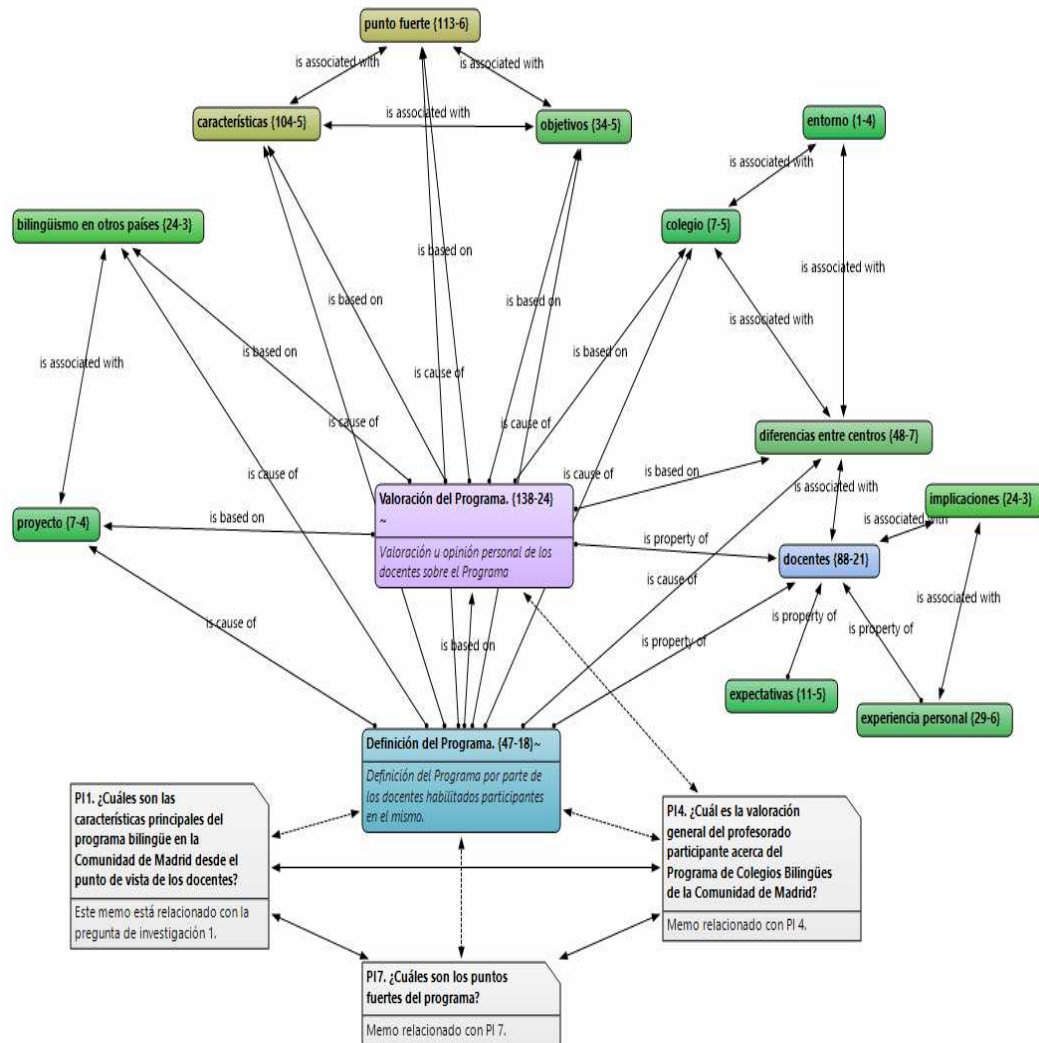


Figura 48. Vista de red: Definición del Programa + códigos asociados.

Fuente: elaboración propia a través de software Atlas.ti.

Con la dimensión de investigación denominada Definición del Programa, se pretende recopilar o agrupar información orientada a aportar datos a las preguntas de investigación 1 (características principales del Programa), 4 (valoración del Programa) y 7 (puntos fuertes del Programa).

Con el fin de conseguir lo establecido en el párrafo anterior, con la ayuda del software Atlas.ti, se generan códigos para etiquetar la información relacionada más relevante de los documentos primarios de la investigación. Más concretamente, se generan los códigos Definición del Programa y Valoración del Programa, ambos estrechamente interrelacionados. Estos dos códigos se basan en la perspectiva de los sujetos participantes ante diferentes factores clave, todos con sus correspondientes códigos, como son Puntos Fuertes, Características, Objetivos, Bilingüismo en otros países y Diferencias entre centros. Con la información que aportan sobre estos ítems, es posible realizar una aproximación a la valoración y definición del Programa desde la perspectiva de los participantes. Además, como la investigación se centra principalmente en los docentes, aunque recoge información de otros miembros de la comunidad educativa (auxiliares, familias, otros estudios), se crea un código denominado Docentes, para recoger específicamente los datos que aporta este colectivo. Asimismo, en relación con los docentes, se generan 3 códigos asociados, Implicaciones, Expectativas y Experiencia Personal.

En esta vista de red, se observa una mayor fundamentación del código Valoración que el código Definición, lo que puede indicar que los sujetos son más proclives o consideran más fácil valorar el Programa que definirlo.

De igual forma, los códigos Punto Fuerte y Características tienen una fundamentación muy alta, lo que sugiere que los sujetos participantes aportan mucha información relacionada; lo que a su vez, puede indicar que consideran que existen muchos puntos fuertes en el Programa y que pueden aportar muchas características del mismo.

En menor medida, pero también relevante, es la fundamentación del código Diferencias entre centros, pudiendo atribuirse a este hecho que los investigados consideran que no existen las mismas condiciones ni circunstancias en todos los centros adscritos al Programa de Colegios Bilingües.

- Dimensión 2: Metodología.

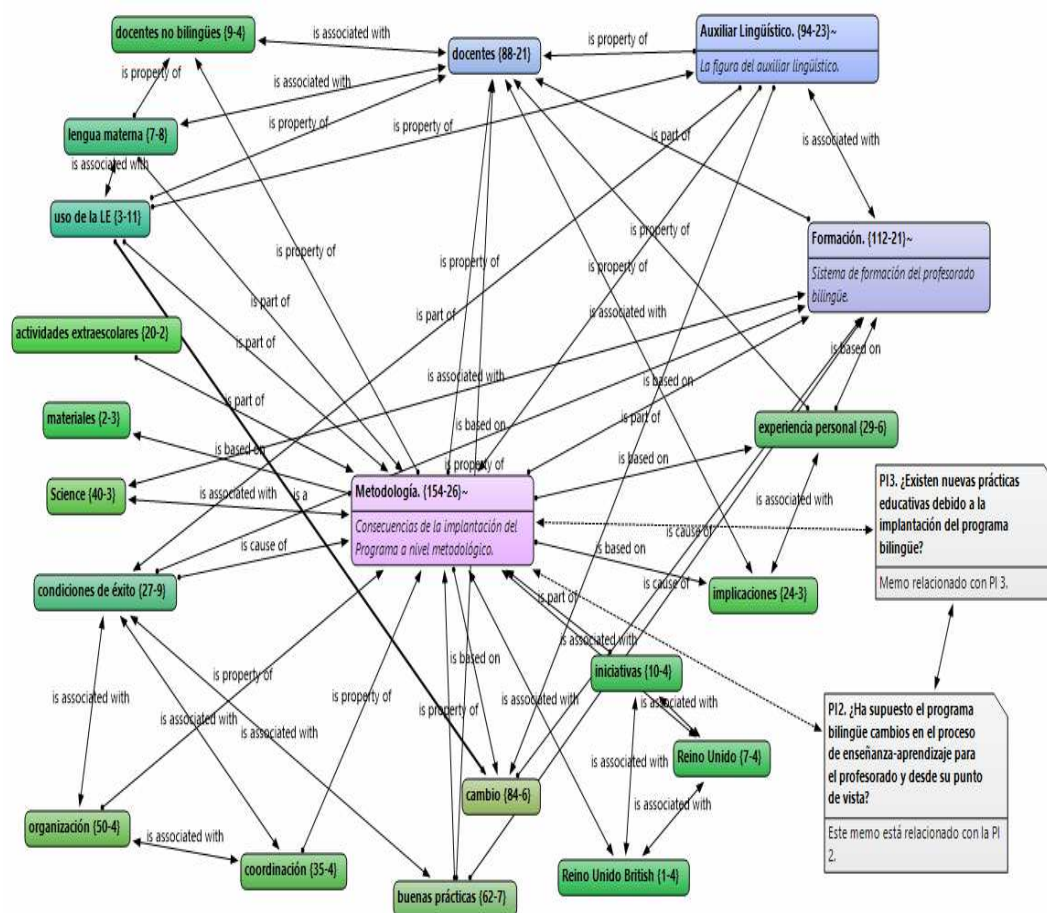


Figura 49. Vista de red: Metodología + códigos asociados.

Fuente: elaboración propia a través de software Atlas.ti.

Con la dimensión de investigación denominada Metodología, se pretende recopilar o agrupar información orientada a aportar datos a las preguntas de investigación 2 (cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje) y 3 (nuevas prácticas educativas).

Tras el proceso de codificación de los documentos primarios y la agrupación de esos códigos en familias, en el caso que nos ocupa, es decir, acerca de la dimensión sobre Metodología, aparecen códigos con un significado muy claro, como por ejemplo:

- cambio: alude a posibles modificaciones en la forma de trabajar para el profesorado.
- Buenas prácticas: recoge técnicas consideradas como muy adecuadas para este tipo de enseñanza.

- Coordinación y organización: aspectos clave en el proceso educativo con el fin de adaptar la enseñanza a las necesidades del grupo-clase, de la forma más adecuada posible.
- Science: esta materia no lingüística ocupa un lugar predominante en la enseñanza bilingüe, pues es la principal materia que se imparte en lengua inglesa y por lo tanto, demanda más atención e información.

En la vista de red se observa que la Metodología es propiedad de los Docentes (códigos con mayor fundamentación de la red) y se basa en su Formación y Experiencia Personal. Así mismo, una Metodología adecuada es necesaria para el éxito del Programa, ya que comprende las diferentes Buenas Prácticas ejecutadas por los docentes. Además, es motor para el Cambio, como puede ser la asignatura Science y el Uso de la Lengua Extranjera y la Lengua Materna.

- Dimensión 3: Auxiliar de conversación.

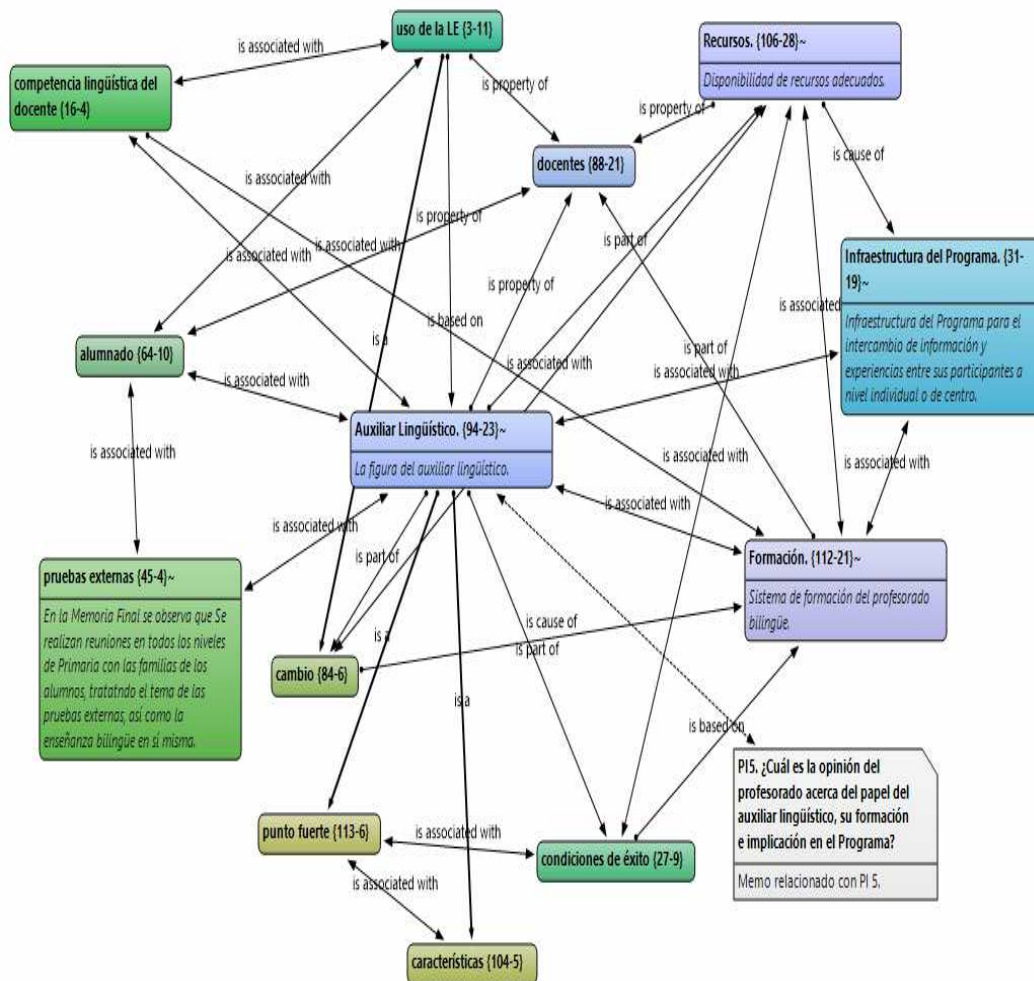


Figura 50. Vista de red: Auxiliar de conversación + códigos asociados.

Fuente: elaboración propia a través de software Atlas.ti.

Con la dimensión de investigación denominada Auxiliar Lingüístico, se pretende recopilar o agrupar información orientada a aportar datos principalmente a las pregunta de investigación 5 (valoración de la figura del auxiliar de conversación). En esta familia de códigos, que se muestra de forma clara en la vista de red adjunta, destacan algunos que aportan información directa sobre esta dimensión. Entre estos, a modo de ejemplo:

- Punto Fuerte: indica que la figura del auxiliar es un factor clave y positivo dentro del Programa.
- Características: lógicamente, la presencia del auxiliar, es una característica de los centros educativos pertenecientes al Programa de Colegios Bilingües.
- Condiciones de éxito: el auxiliar, empleado de forma adecuada, favorece el éxito de la enseñanza bilingüe.
- Recursos: el auxiliar lingüístico es un recurso propio del Programa.

Además de estos códigos, otros tienen relación directa con esta dimensión, tal y cómo se extrae de la vista de red; por ejemplo, Pruebas Externas (colaboran en su preparación), Alumnado/Docentes (trabajan a diario con ellos por lo que existen influencias mutuas) y Uso de la Lengua Extranjera (los auxiliares aportan la voz nativa, así como la cultura, de a lengua extranjera del Programa).

Como idea de esta vista de red se puede indicar que, el Auxiliar Lingüístico es un Recurso propio de la Infraestructura del Programa, que trabaja con el Alumnado en colaboración con los Docentes. Son un gran apoyo para trabajar las Pruebas Externas y pueden impulsar el Éxito del Programa. Son a la vez, Características y Punto Fuerte del Programa y colaboran en el Cambio que se persigue a nivel metodológico con este tipo de enseñanza.

- Dimensión 4: Resultados académicos.

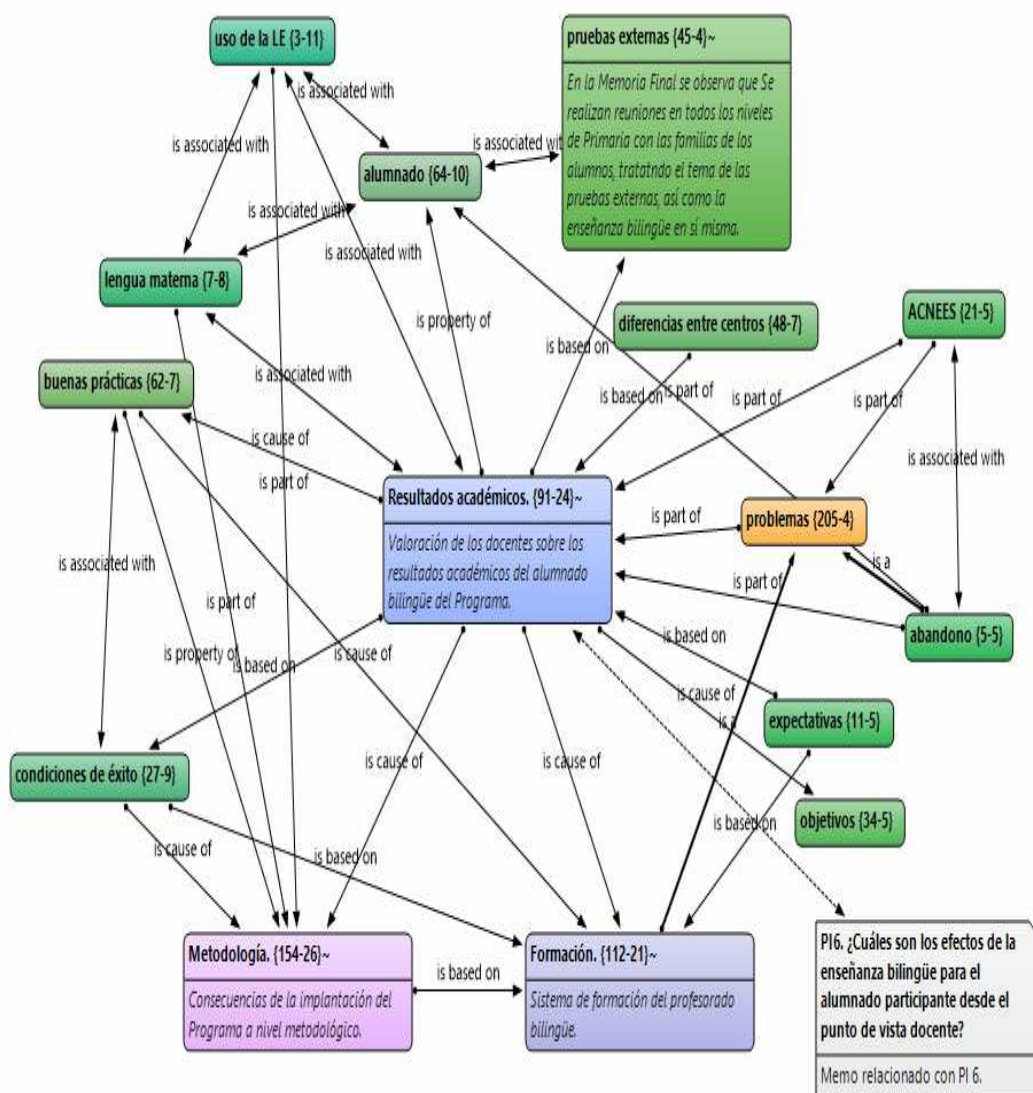


Figura 51. Vista de red: Resultados académicos + códigos asociados.

Fuente: elaboración propia a través de software Atlas.ti.

Con la dimensión de investigación denominada Resultados Académicos, se pretende recopilar o agrupar información orientada a aportar datos a la pregunta de investigación 6 (efectos de la enseñanza bilingüe para el alumnado).

Los códigos más destacados de esta familia son Objetivos (determina los propósitos iniciales de este tipo de enseñanza), Expectativas (sobre los resultados del alumnado), Problemas (los resultados académicos también incluyen problemas a considerar), ACNEES (abarca la situación y/o necesidades de este tipo de alumnado dentro del Programa), Diferencias entre centros (los resultados, como muchos otros factores, no son constantes en todos los centros) y Pruebas Externas

(la aplicación de estas pruebas, aporta mucha información tanto de forma directa como indirecta).

En la vista de red, se puede observar el resto de códigos relacionados con esta dimensión.

Los Resultados Académicos del Alumnado están directamente influenciados por las Buenas Prácticas de los Docentes, es decir, dependen de la Metodología empleada obtenida en procesos de Formación. Los Resultados Académicos, además de los propios del centro, se obtienen de las Pruebas Externas aplicadas y deben coincidir con los Objetivos planteados a inicio de curso. Aunque existen Diferencias entre Centros, los Resultados Académicos presentan ciertos problemas o dificultades, especialmente con alumnos con dificultades de aprendizaje.

- Dimensión 5: Identidad profesional.

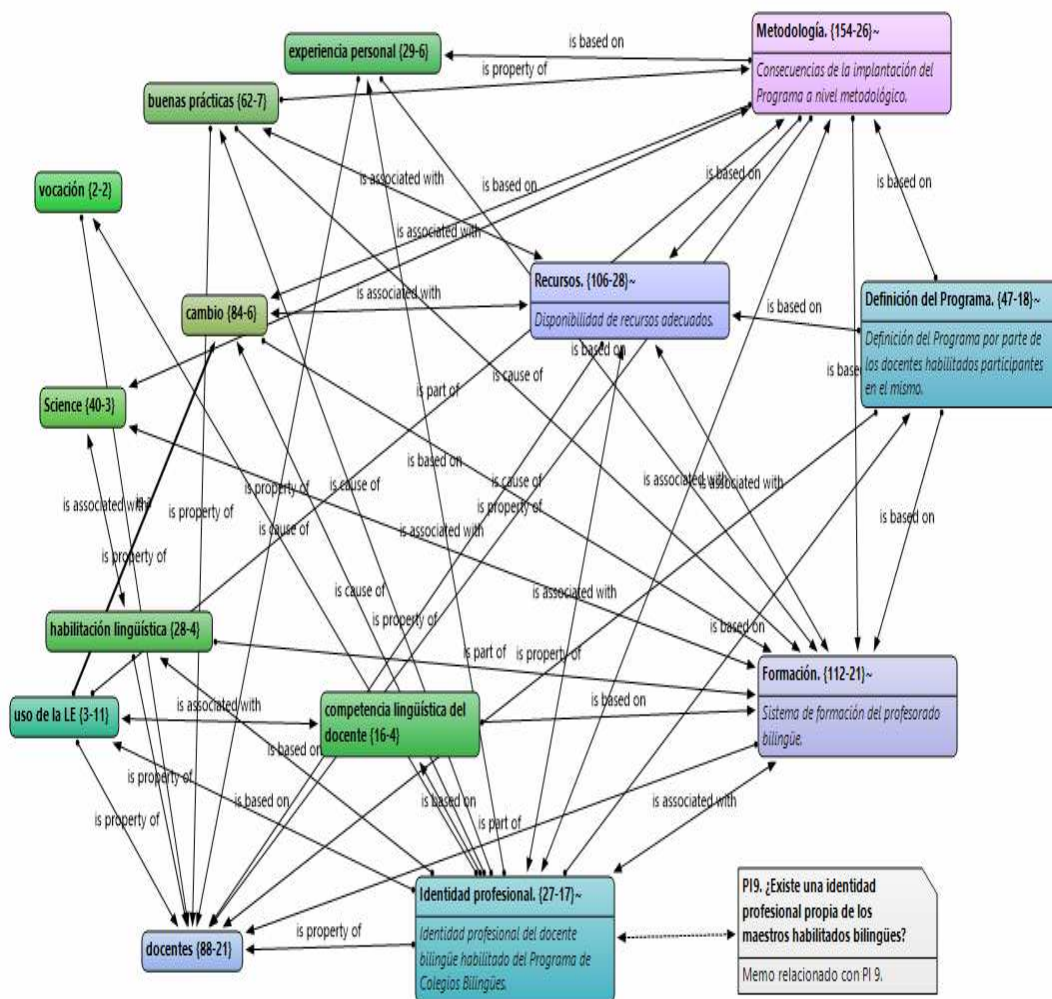


Figura 52. Vista de red: Identidad profesional + códigos asociados.

Fuente: elaboración propia a través de software Atlas.ti.

Con la dimensión de investigación denominada Identidad Profesional, se pretende recopilar o agrupar información orientada a aportar datos a la pregunta de investigación 9 (identidad profesional de los maestros habilitados).

Esta dimensión, muestra relaciones con numerosos códigos obtenidos en el proceso de codificación y los pertenecientes al Modelo Teórico, lo que da una idea de los diferentes campos que pueden afectar a esta dimensión.

La identidad profesional, si la hubiere desde la perspectiva de los sujetos participantes, a través de esta vista de red se extrae que, debería presentar características específicas en diferentes áreas, como por ejemplo, las relacionadas con los siguientes códigos: Competencia Lingüística del Docente, Uso de la Lengua Extranjera, Habilitación Lingüística, Metodología, Formación, Recursos y Cambio, entre otros.

- Dimensión 6: Formación.

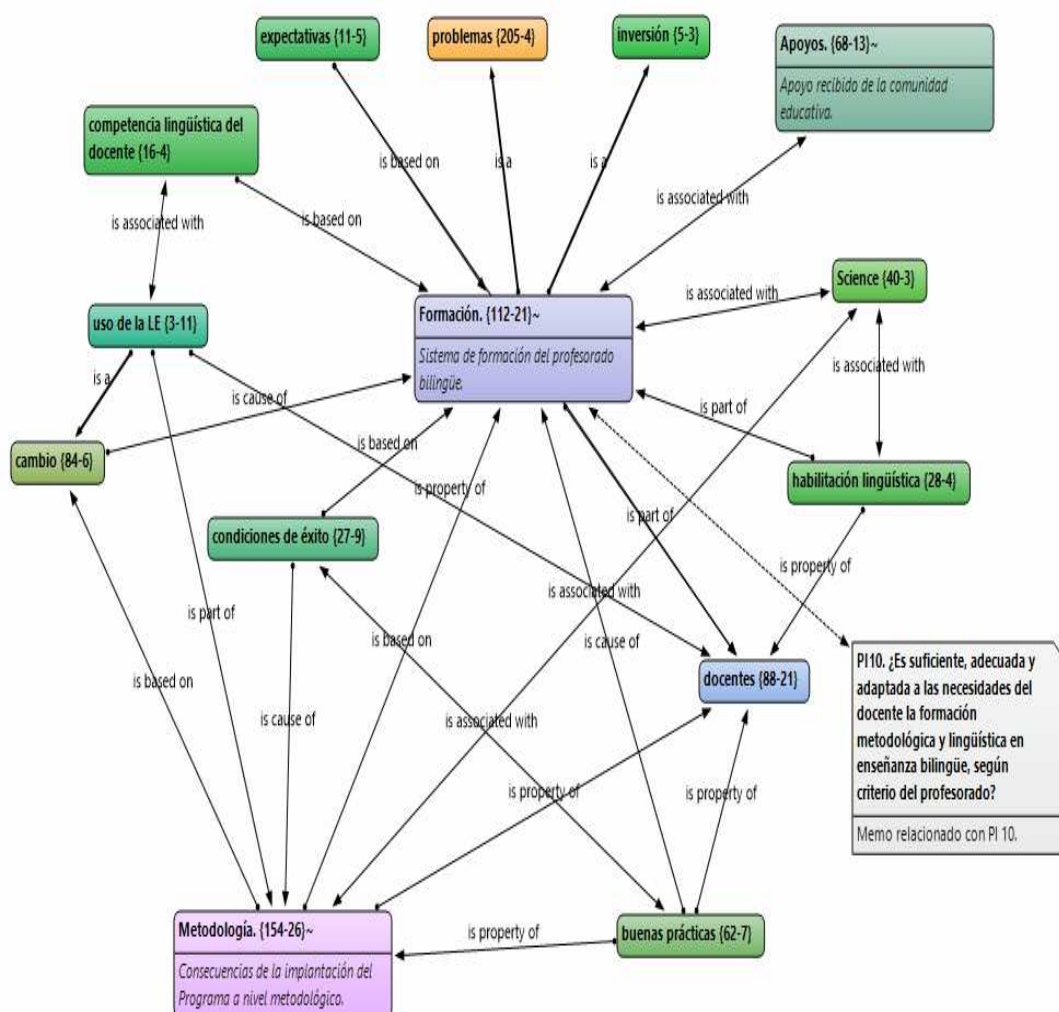


Figura 53. Vista de red: Formación + códigos asociados.

Fuente: elaboración propia a través de software Atlas.ti.

Con la dimensión de investigación denominada Formación, se pretende recopilar o agrupar información orientada a aportar datos a la pregunta de investigación 10 (formación metodológica y lingüística del profesorado).

La formación, pilar básico para la práctica profesional del profesorado, mantiene relaciones con una serie de códigos obtenidos a lo largo de la investigación, tal y como se observa en la red expuesta.

Algunas relaciones directas son con códigos tales como Science (necesidad de una formación específica), Inversión (fundamental para adaptar la formación a las necesidades del profesorado), Habilitación Lingüística (proceso formativo que autoriza la enseñanza de un docente dentro del Programa), Buenas Prácticas (basadas en una buena formación), Problemas (la formación también presenta ciertos problemas desde la perspectiva de los sujetos participantes), Metodología (se basa en la formación recibida más la propia experiencia profesional) y Condiciones de Éxito (la formación aporta razones para alcanzar logros positivos).

- Dimensión 7: Infraestructura.

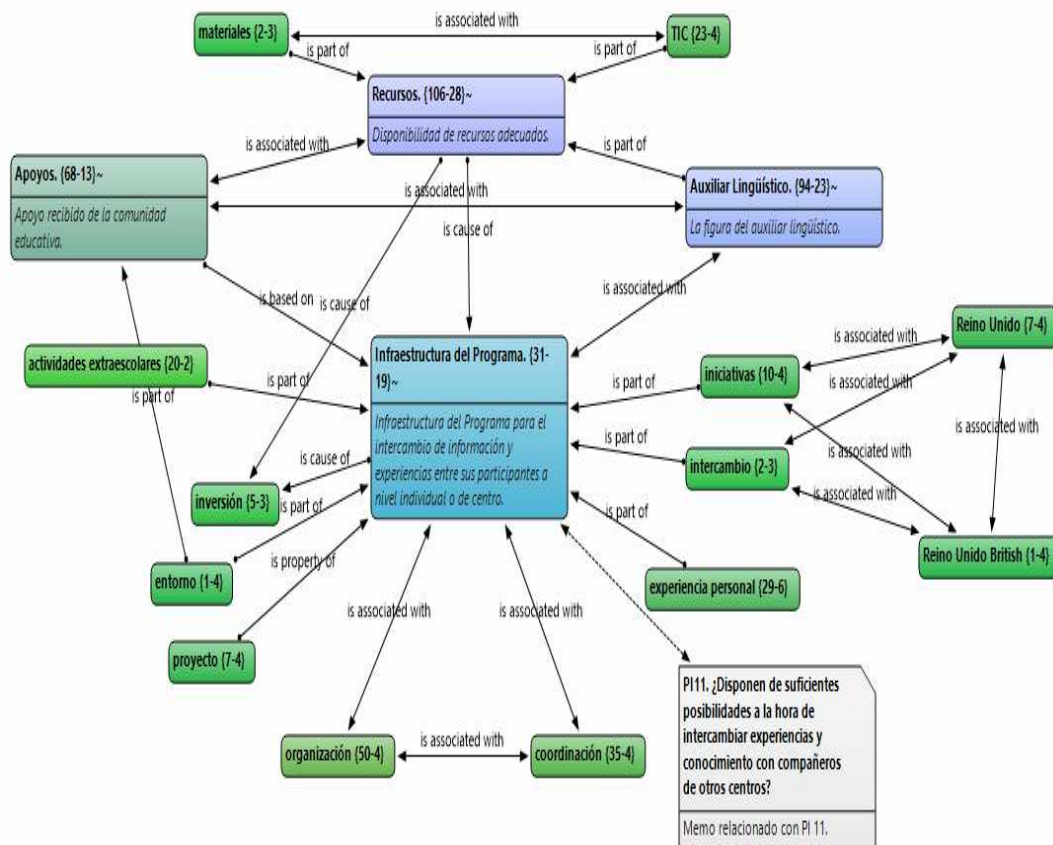


Figura 54. Vista de red: Infraestructura + códigos asociados.

Fuente: elaboración propia a través de software Atlas.ti.

Con la dimensión de investigación denominada Infraestructura del Programa, se pretende recopilar o agrupar información orientada a aportar datos a la pregunta de investigación 11 (posibilidades de intercambio de información y experiencias con otros docentes).

La Infraestructura del Programa como código, mantiene relaciones semánticas con otros códigos, como Iniciativas (realizadas dentro del Programa), Intercambio (de alumnos/docentes/información), Recursos (procedentes del propio Programa), Actividades Extraescolares (ofertadas por el Programa y por los centros educativos), Organización y Coordinación (de todos los aspectos relacionados con la infraestructura del Programa).

- Dimensión 8: Recursos.

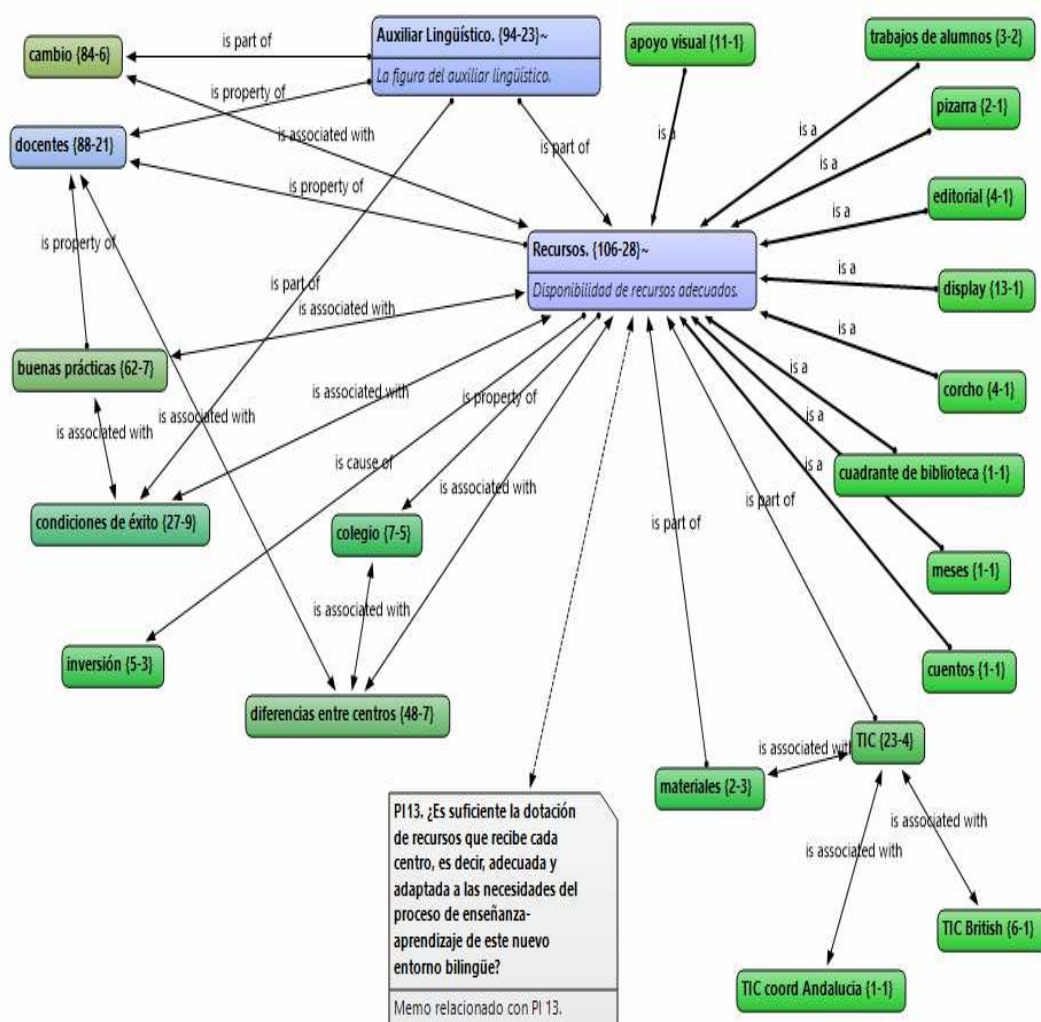


Figura 55. Vista de red: Recursos + códigos asociados.

Fuente: elaboración propia a través de software Atlas.ti.

Con la dimensión de investigación denominada Recursos, se pretende recopilar o agrupar información orientada a aportar datos a la pregunta de investigación 13 (dotación de recursos de los centros educativos bilingües).

En esta dimensión, destaca la presencia de códigos como Diferencias entre Centros (no todos los colegios tienen la misma dotación de recursos), Condiciones de Éxito (los recursos son un elemento clave en el desarrollo de este tipo de enseñanza), Buenas Prácticas (los recursos son un eje principal dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje), Auxiliar Lingüístico (recurso principal), TIC (tipo de recurso de gran ayuda) y Cambio (los recursos son la base para llevar a cabo un cambio en el proceso de enseñanza).

Además de estos códigos, aparecen otros destinados a ejemplos más concretos de recursos, como por ejemplo Pizarra, Display, Corcho, Cuentos, Trabajos de Alumnos y sobre todo, Apoyo Visual (recurso principal para trabajar con los alumnos, ya que demandan este tipo de ayuda para avanzar).

- Dimensión 9: Apoyo de la comunidad educativa.

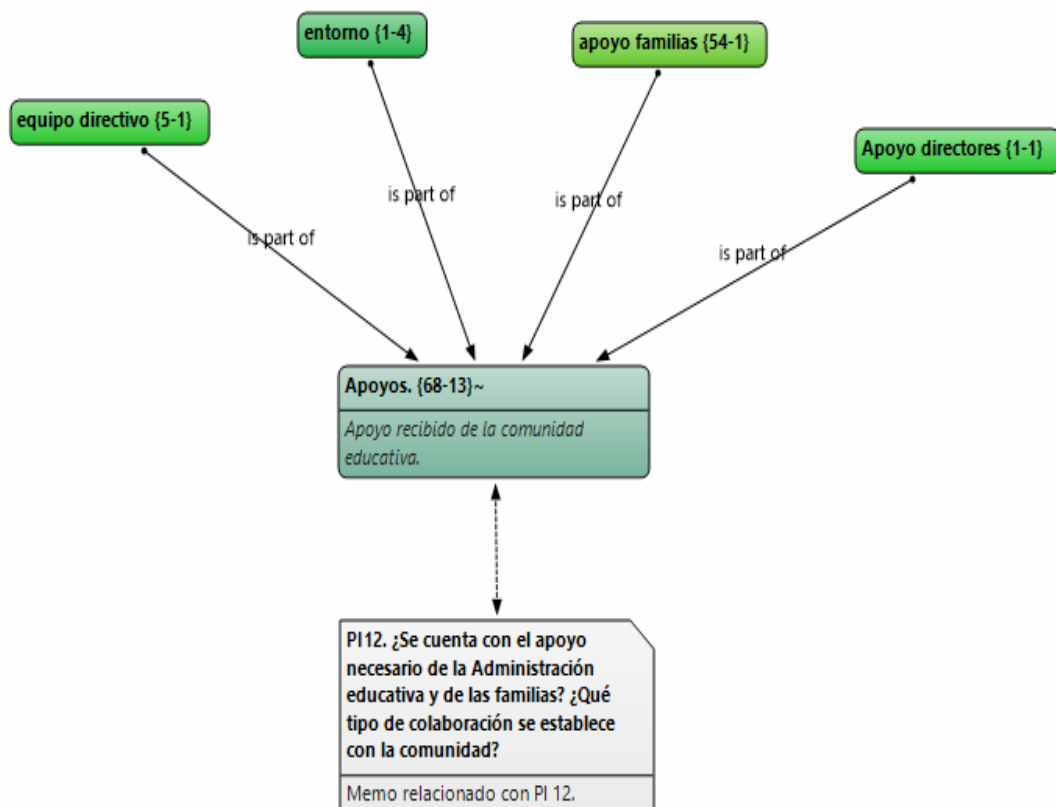


Figura 56. Vista de red: Apoyos recibidos + códigos asociados.

Fuente: elaboración propia a través de software Atlas.ti.

Con la dimensión de investigación denominada Apoyos, se pretende recopilar o agrupar información orientada a aportar datos a la pregunta de investigación 12 (apoyos recibidos de los diferentes miembros de la comunidad educativa).

En la vista de red se observa que los Apoyos considerados son los procedentes de equipos directivos, de familias, del entorno del centro educativo y de la comunidad educativa en general.

- Dimensión 10: Propuestas de mejora.

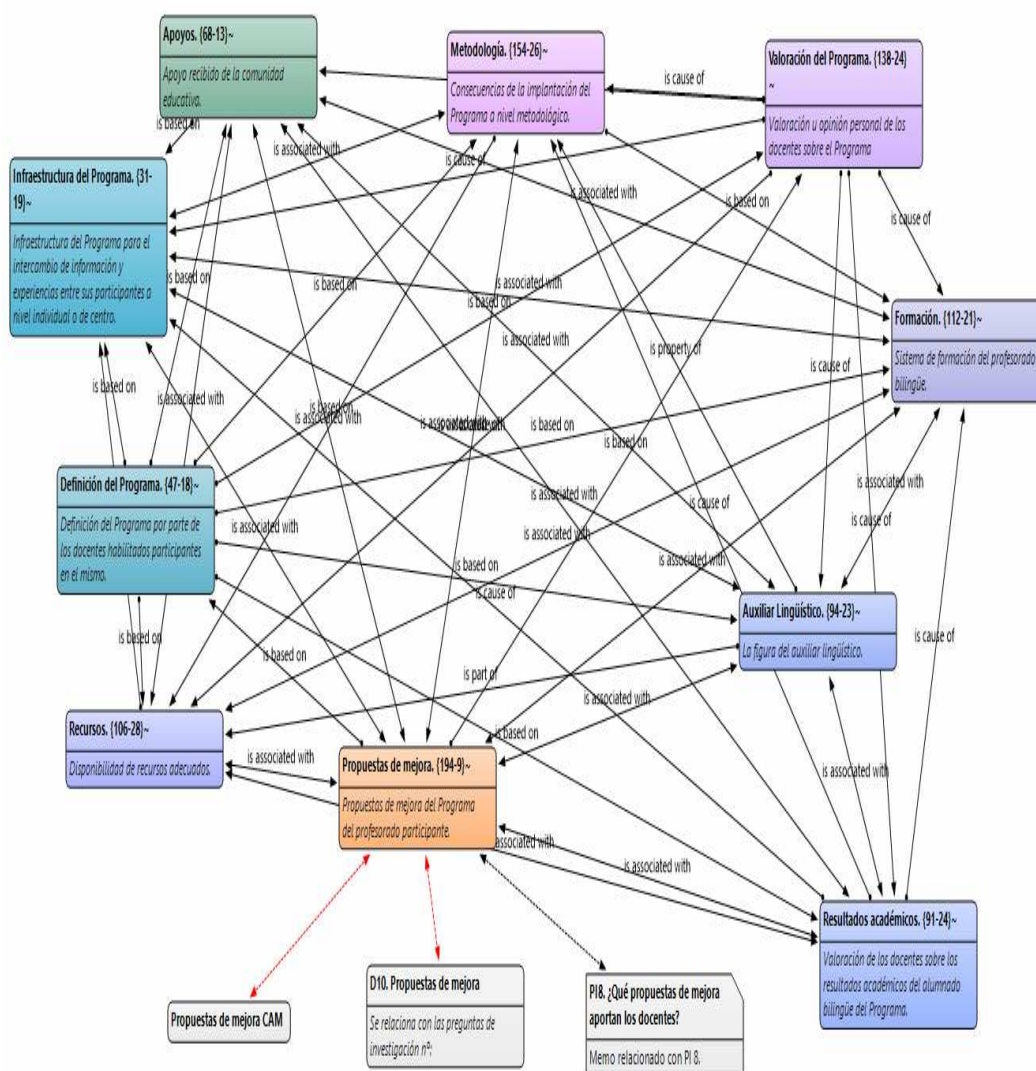


Figura 57. Vista de red: Propuestas de mejora + códigos asociados.

Fuente: elaboración propia a través de software Atlas.ti.

Con la dimensión de investigación denominada Propuestas de Mejora, se pretende recopilar o agrupar información orientada a aportar datos a la pregunta de investigación 8 (propuestas de mejora aportadas).

En la vista de red relacionada, se observa que las propuestas de mejora recogidas, se organizan de acuerdo a las diferentes dimensiones de investigación planteadas. Por lo tanto, existen propuestas de mejora sobre Formación, Auxiliar Lingüístico, Resultados Académicos, Recursos, Infraestructura del Programa, Apoyos, Metodología y sobre la Definición y Valoración del Programa.

Además, se observa que prácticamente todas estas áreas, están relacionadas entre sí, lo que confirma la idea de que estas dimensiones están interconectadas y cualquier problema o incidencia en alguna de ellas, afecta al resto y por ende, al conjunto del Programa. De igual manera, si se pretende mejorar el Programa como una totalidad, es necesario aplicar mejoras en todas y cada una de las dimensiones.

- **Otras redes.**

Además de las vistas de red presentadas anteriormente, se han generado otra serie de redes como consecuencia de la utilización del software Atlas.ti, que complementan en algunos casos, las citadas en la sección anterior y añaden más información sobre otras áreas, en otros casos (se incluyen un par de redes sobre Alumnado y Valoración del Programa, debido a que se necesita establecer una serie de relaciones en ese ámbito, con el fin de aclarar algún aspecto concreto o aportar más información).

A continuación, se muestran estas redes.

En cualquier caso, la presencia de estas figuras en el trabajo de investigación aporta información visual muy ilustrativa de las relaciones entre los códigos de cada familia y de cada dimensión de investigación.

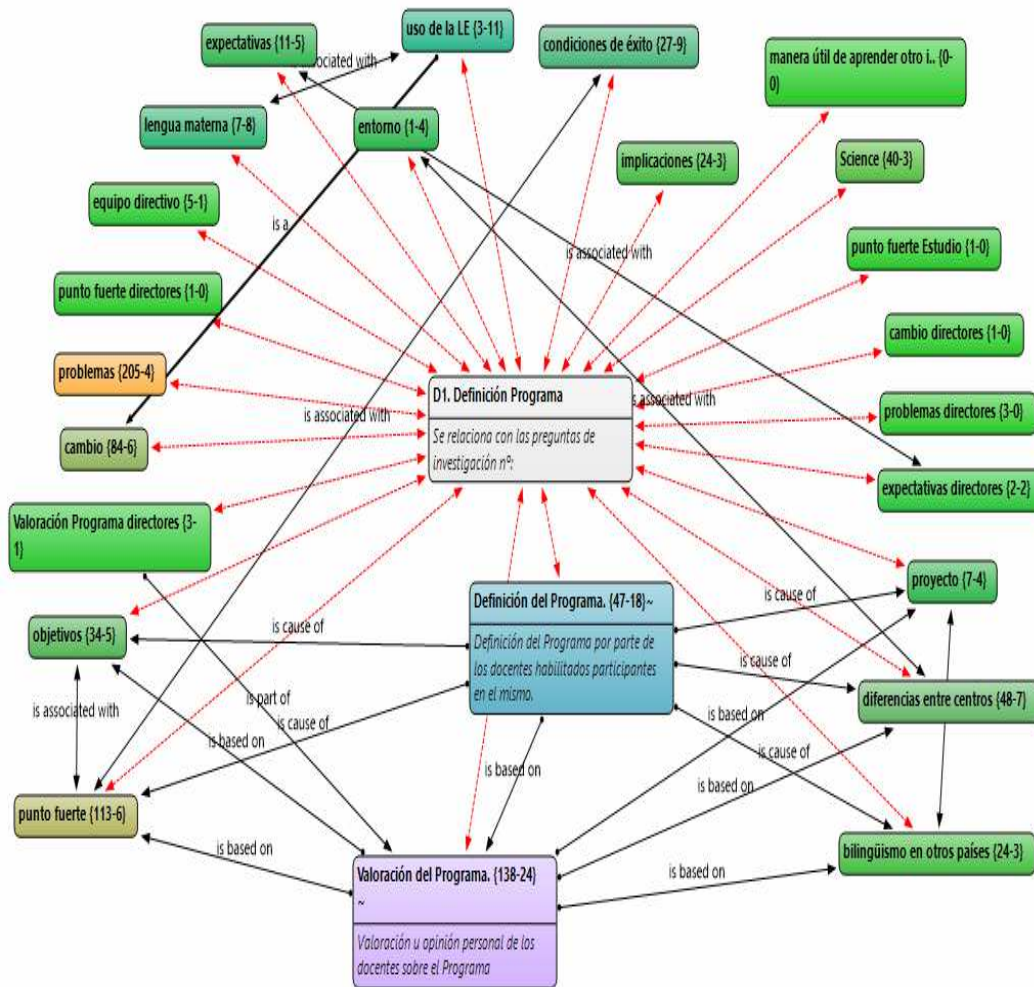


Figura 58. Vista de red sobre Definición del Programa II.

Fuente: elaboración propia a través de software Atlas.ti.

En esta vista de red aparece un mayor número de códigos relacionados con esta dimensión, como consecuencia del trabajo realizado con el software, se han ido añadiendo nuevas relaciones entre códigos y por ende, se han incorporado a esta familia.

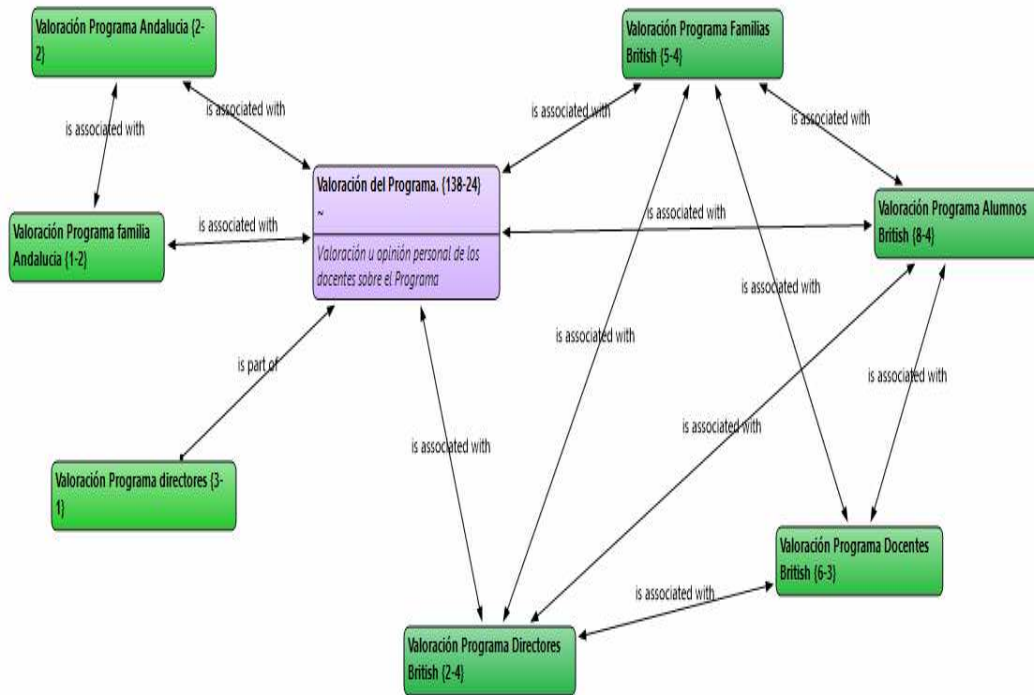


Figura 59. Vista de red sobre Valoración del Programa II.

Fuente: elaboración propia a través de software Atlas.ti.

Esta vista de red explica que, para la obtención de la valoración que realizan los sujetos investigados sobre el Programa, se han tenido en cuenta otros estudios relacionados, que también aportan valoraciones sobre éste y otros proyectos de enseñanza bilingüe (Andalucía y MEC-British Council) y desde diferentes colectivos (docentes, directores, familias y alumnos).

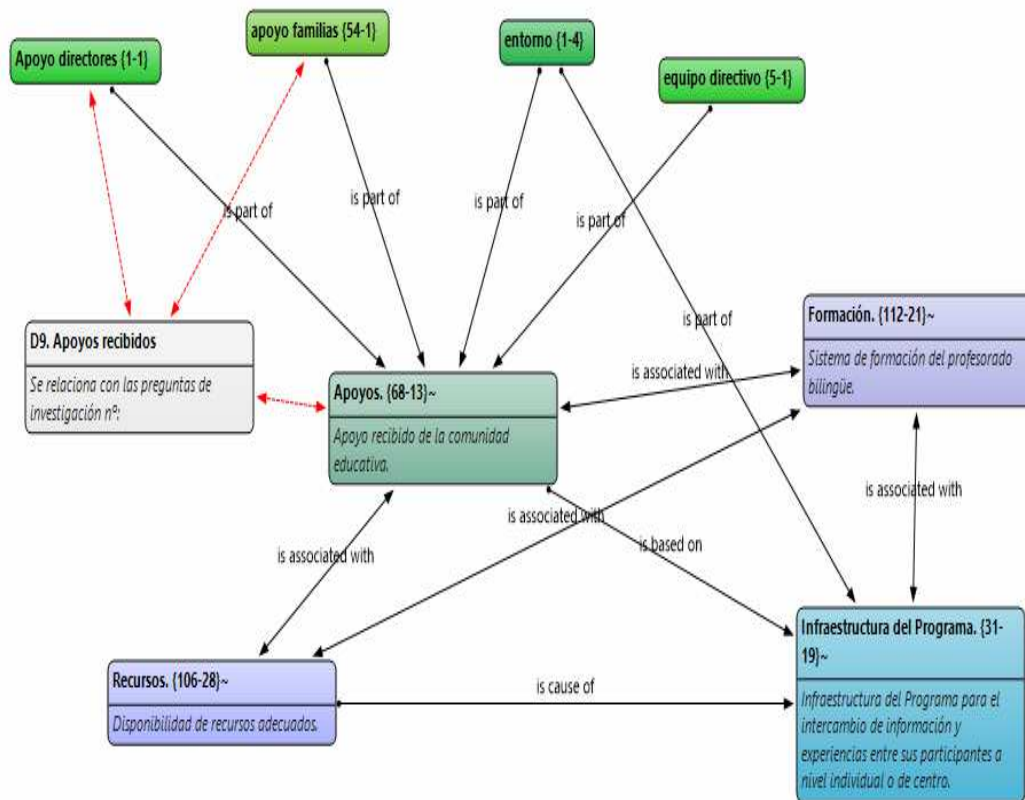


Figura 60. Vista de red sobre Apoyos Recibidos II.

Fuente: elaboración propia a través de software Atlas.ti.

En esta red, a diferencia de la anterior vista de red correspondiente a Apoyos Recibidos, se han añadido las relaciones de esta dimensión con otras, como son Recursos, Formación e Infraestructura del Programa; al fin y al cabo, la formación y los recursos son un tipo de apoyo que aporta la administración educativa al profesorado y por su parte, la Infraestructura del Programa debe ser el marco donde se deben ejecutar dichos apoyos.

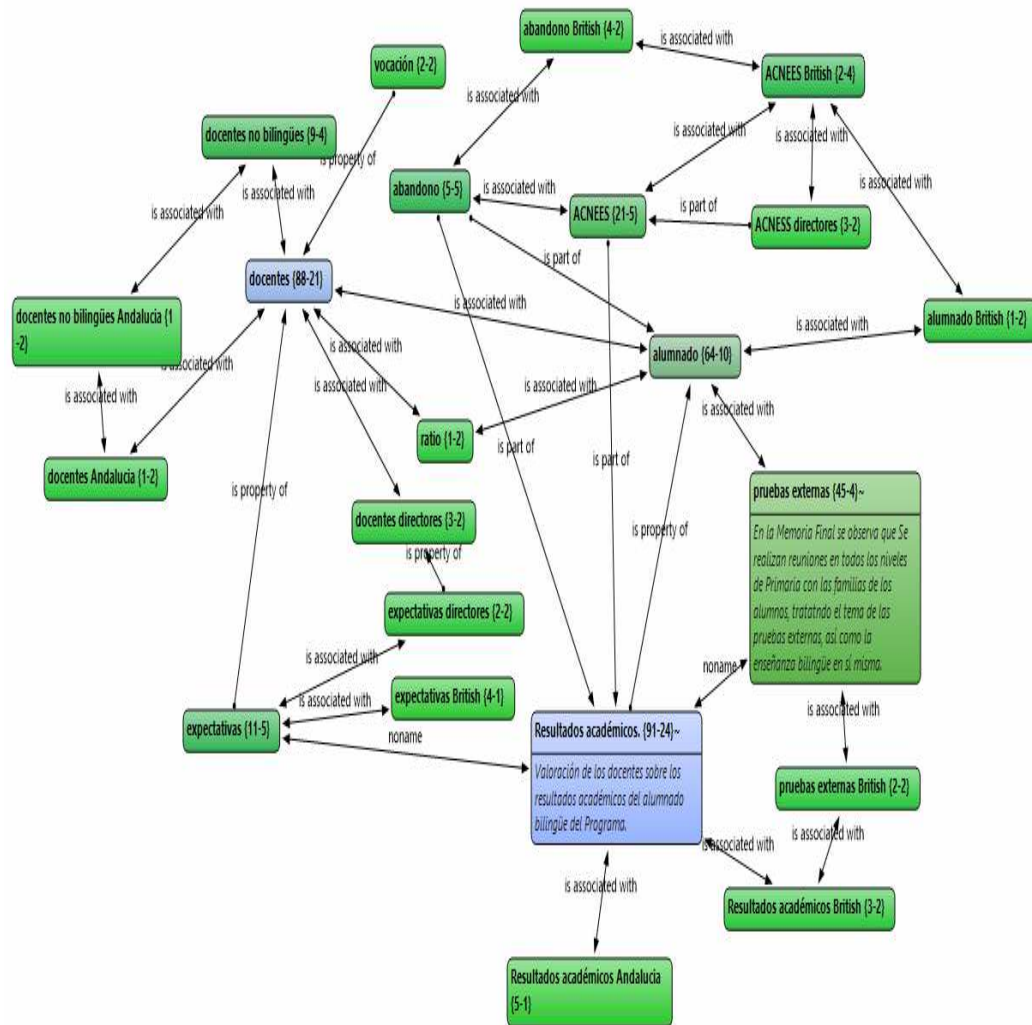


Figura 61. Vista de red sobre Alumnado.

Fuente: elaboración propia a través de software Atlas.ti.

En esta red, se muestra las relaciones existentes entre Alumnos y Docentes del Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid, ya que son los dos colectivos principales del mismo e interactúan constantemente y a diario.

9.1.4. Caracterización general de los resultados del estudio

En la presente sección, como apartado introductorio al análisis de los datos, se presentan una serie de gráficos, obtenidos a través del software Atlas.ti, que muestran de forma muy visual, la presencia de diferentes temas en la investigación realizada. Los gráficos representan un tratamiento cuantitativo, pero sobre la base de unos datos obtenidos de forma cualitativa, pues se trata de aportar la mayor cantidad de información posible relacionada con el tema objeto de

estudio. La elección de esos temas a estudiar, deriva directamente de las diferentes dimensiones de investigación planteadas. Se busca conocer la presencia de estos datos, es decir, el número de citas asociadas. Aunque se trata de una especie de análisis cuantitativo a partir de datos cualitativos, como ya se ha explicado, se considera muy importante añadir toda clase de información a la investigación en curso, con el fin de realizar una mejor aproximación al tema objeto de estudio.

Se organizan los gráficos en primer lugar, según las técnicas de recogida de información aplicadas: análisis documental, entrevistas, grupos de discusión y revisión bibliográfica (aunque no se trata de una técnica específica pero es interesante incluirla). En segundo lugar, de acuerdo a otras variables relevantes para el estudio, como son los docentes, familias, auxiliares, las diferentes Direcciones de Áreas Territoriales y género masculino y femenino.

Se añade una breve explicación o descripción de cada figura, extrayendo la información más relevante, ya que, de forma visual se comprende fácilmente las ideas que aporta cada gráfico.

a. Análisis Documental

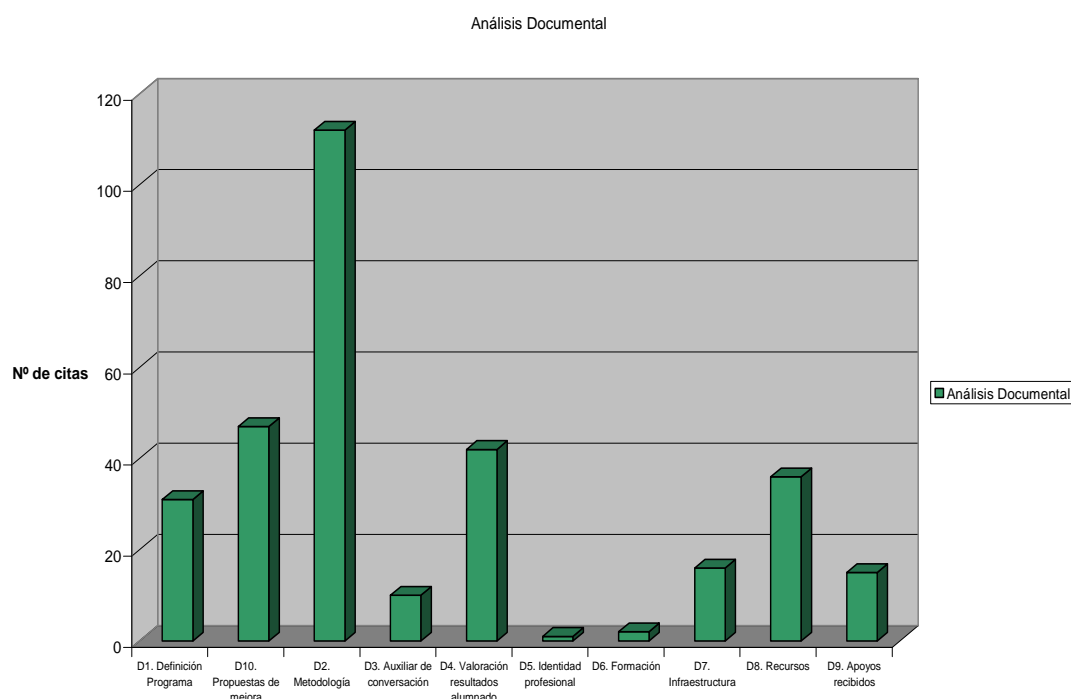


Figura 62. Número de citas de cada dimensión de investigación en el proceso de análisis documental.

Fuente: elaboración propia a través de software Atlas.ti.

En el presente gráfico, se observa que, en el proceso de análisis documental, es decir, en la revisión de documentos oficiales de centros educativos (Memoria, Programación General Anual y Proyecto Educativo de Centro), las dimensiones de investigación con un mayor número de citas resaltadas son Definición del Programa, Recursos, Resultados Académicos, Propuestas de Mejora y muy especialmente, Metodología. Es lógico pensar que, al tratarse de documentos oficiales, se centren en aspectos más formales como metodología a emplear, organización y gestión de los recursos disponibles, evaluación y resultados del alumnado y las muy necesarias propuestas de mejora, con el objetivo de perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cambio, destaca la escasa presencia de otros temas, en principio muy relevantes para la enseñanza bilingüe, como puede ser el auxiliar de conversación y sobre todo, la formación del profesorado. Este último, en su caso, la baja intensidad de citas puede ser debido a no ser estos documentos el medio más adecuado o idóneo para tratar las necesidades del profesorado a este respecto; aunque siempre es recomendable dejar constancia de posibles demandas.

Finalmente, al igual que se ha ido observando en otros datos, la potencial identidad profesional del profesor habilitado bilingüe reúne muy pocas referencias, lo cual puede dar una idea de nuevo, de la escasa relevancia de este tema o incluso, de la no existencia de dicha identidad.

b. Entrevistas

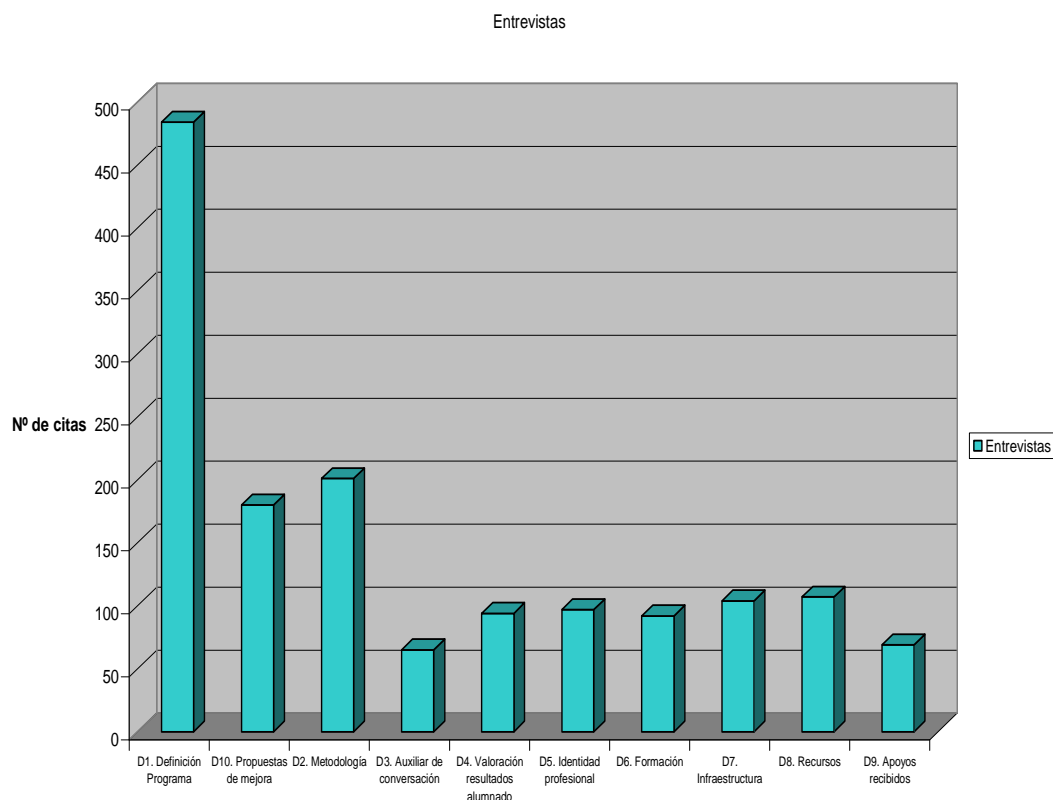


Figura 63. Número de citas de cada dimensión de investigación en las entrevistas realizadas.

Fuente: elaboración propia a través de software Atlas.ti.

En la figura correspondiente a las entrevistas realizadas, se observa con enorme claridad, que la dimensión más tratada y de la que más información se ha aportado, es la correspondiente a la Definición del Programa. A diferencia del análisis documental, en las entrevistas, al tratarse de un proceso comunicativo entre 2 personas, entrevistador y entrevistado en este caso, se puede orientar la conversación en torno a los temas más relevantes para el estudio y sin duda, la definición del Programa es un punto central de la investigación.

Tras esta dimensión, aparecen dos áreas con un número muy potente de citas, que son la Metodología y las Propuestas de Mejora, que corresponden a temas especialmente sensibles para los sujetos participantes (especialmente los docentes), pues se trata por una parte, de su práctica profesional y por otra parte, de medidas destinadas a mejorar tanto dicha práctica, como todo lo relacionado con ella.

El resto de dimensiones presentan un número de citas muy similares, lo cual puede indicar un nivel constante y homogéneo de relevancia para cada una de ellas.

c. Grupos de Discusión

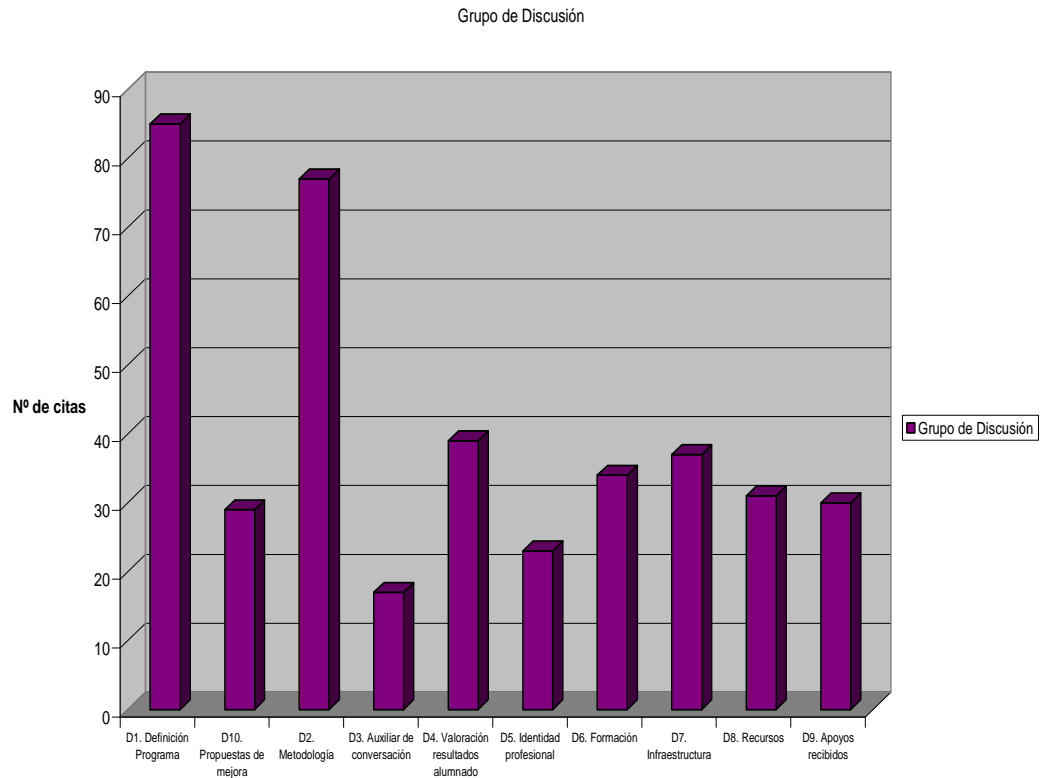


Figura 64. Número de citas de cada dimensión de investigación obtenidas en los grupos de discusión.

Fuente: elaboración propia a través de software Atlas.ti.

En el gráfico adjunto, se observa que, en las sesiones realizadas a través de la técnica del grupo de discusión, las dimensiones con un mayor número de citas son las correspondientes a Definición del Programa y Metodología, siguiendo en la línea de las entrevistas. Las consideraciones aportadas a las entrevistas son de aplicación para este caso, al tratarse de procesos comunicativos orales ambas técnicas de recogida de información.

El resto de dimensiones muestran unas referencias muy similares, al igual que en el caso anterior. Obviamente, la cantidad total de citas es mucho menor en

relación con las entrevistas, ya que se realizaron 2 sesiones de grupo de discusión y más de 20 entrevistas.

d. Revisión Bibliográfica

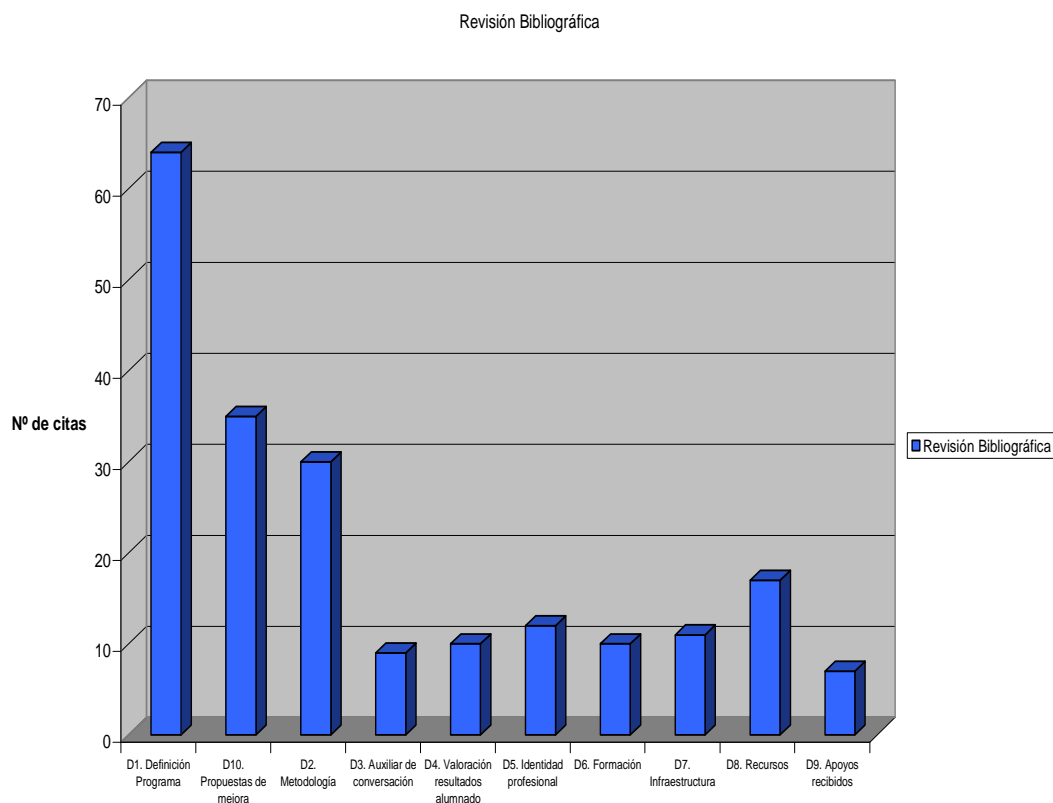


Figura 65. Número de citas de cada dimensión de investigación en el proceso de revisión bibliográfica.

Fuente: elaboración propia a través de software Atlas.ti.

Lo más relevante de esta figura es el hecho de que, sigue la tendencia marcada por los gráficos correspondientes a los grupos de discusión y las entrevistas, es decir, las dimensiones más tratadas son la Definición del Programa, Metodología a emplear y las Propuestas de Mejora. Por el contrario, marca cierta distancia con los resultados obtenidos para el caso del análisis documental, que se trata al igual que la revisión bibliográfica, de análisis de estudios, artículos e investigaciones.

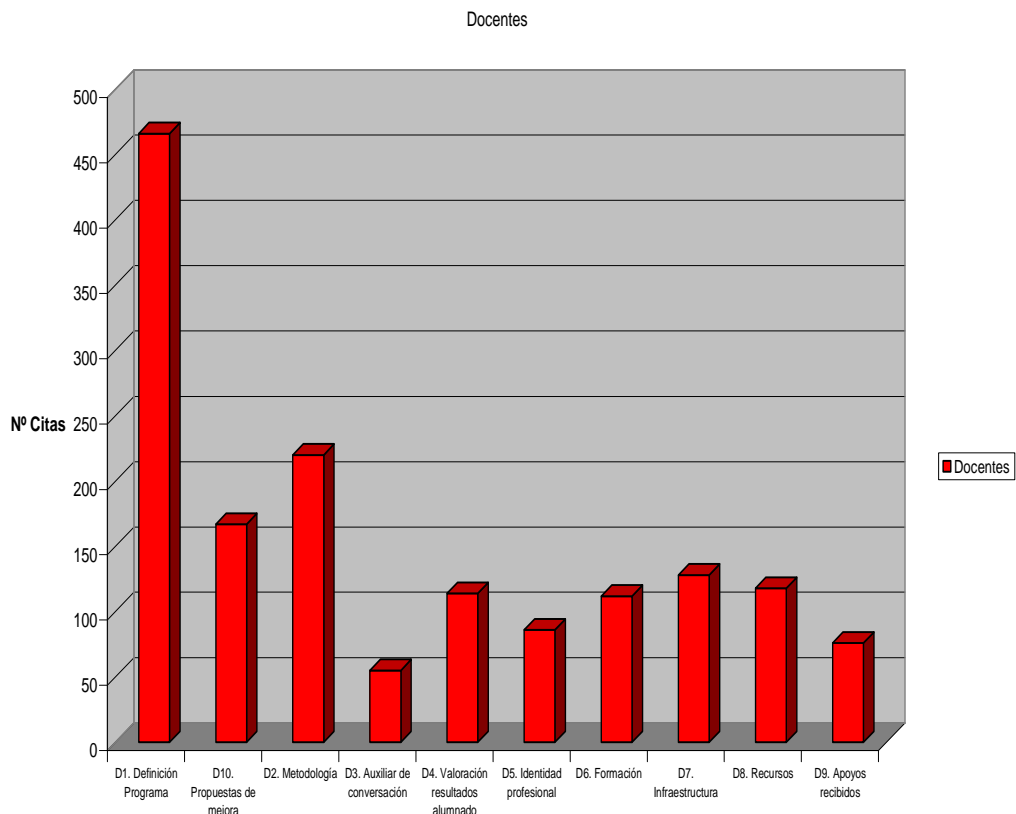
e. Docentes

Figura 66. Número de citas de cada dimensión de investigación asociadas a los docentes participantes en el estudio.

Fuente: elaboración propia a través de software Atlas.ti.

En el caso de los docentes, se sigue con la tendencia ya identificada previamente, la Definición del Programa es el tema central, seguido por las Propuestas de Mejora y la Metodología a emplear. El resto de dimensiones, presentan un número de citas muy similar y notablemente por debajo de las 3 mencionadas anteriormente.

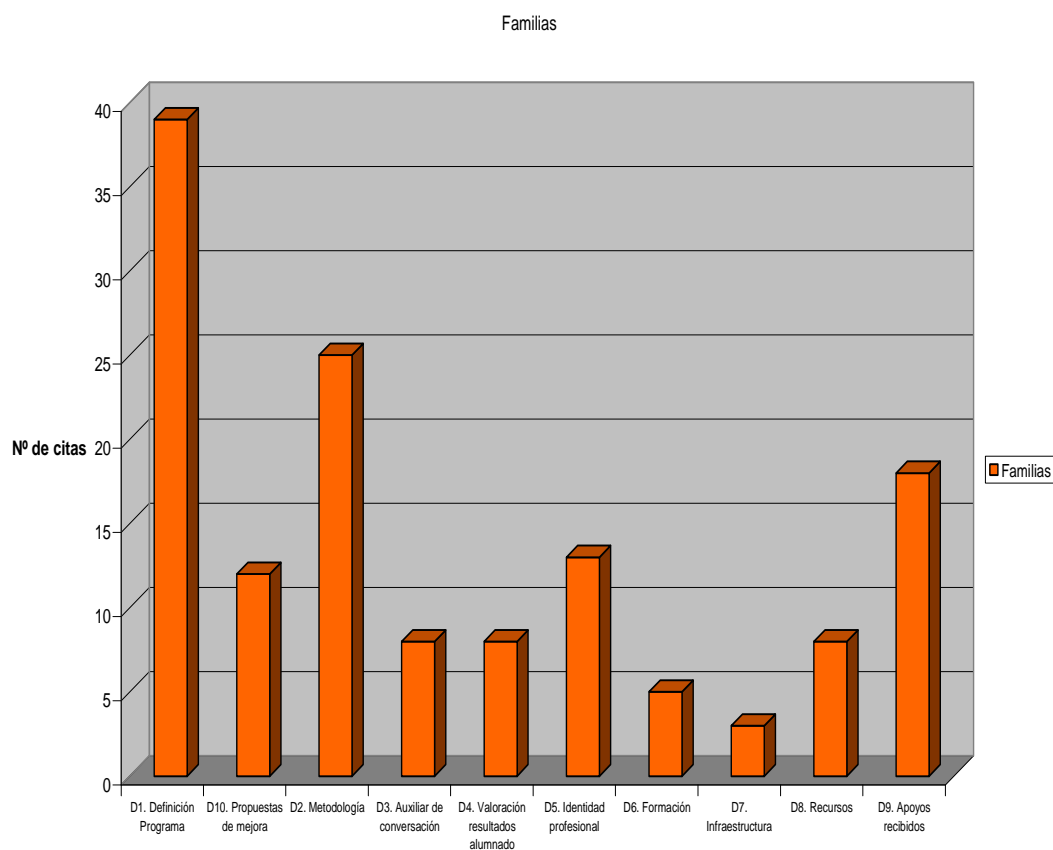
f. Familias

Figura 67. Número de citas de cada dimensión de investigación asociadas a las familias de alumnado bilingüe participantes en el estudio.

Fuente: elaboración propia a través de software Atlas.ti.

En este caso, emerge una novedad. Los Apoyos Recibidos recogen un número relevante de citas, indicando una posible preocupación de las familias en relación con este tema. Como se verá más adelante, las familias manifiestan cierta necesidad de recibir más orientación y ayuda en el trabajo con sus hijos, así como más apoyo para el profesorado en el desempeño de su actividad profesional.

g. Auxiliares Lingüísticos

Auxiliares de Conversación

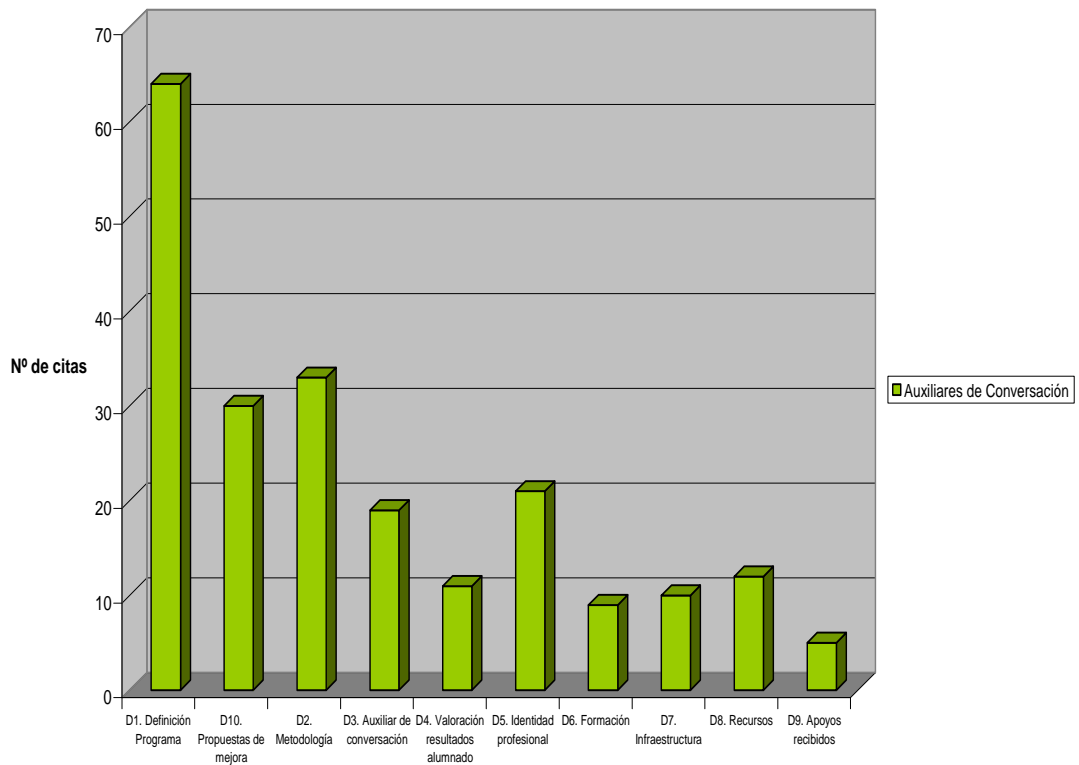


Figura 68. Número de citas de cada dimensión de investigación asociadas a los auxiliares de conversación participantes en el estudio.

Fuente: elaboración propia a través de software Atlas.ti.

Los auxiliares lingüísticos, al igual que en la mayoría de los casos anteriores, muestran una mayor inclinación hacia las dimensiones correspondientes a la Definición del Programa, Metodología a emplear y Propuestas de Mejora.

h. Direcciones de Áreas Territoriales de Educación de Madrid

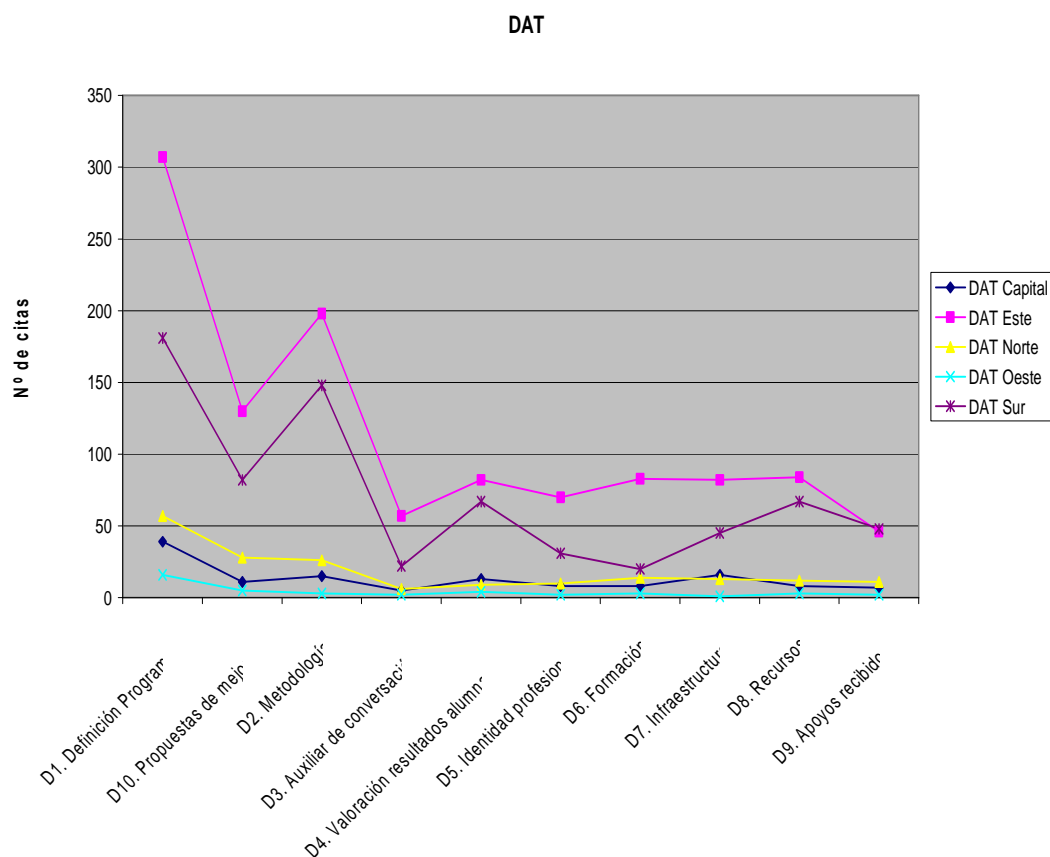


Figura 69. Número de citas de cada dimensión de investigación obtenidas en cada DAT.

Fuente: elaboración propia a través de software Atlas.ti.

En el presente caso, al tratarse de una re-organización de los datos disponibles en torno a unos criterios geográficos, los resultados no se ven modificados y continúan con la tendencia ya descrita con anterioridad.

i. Género Masculino y Femenino

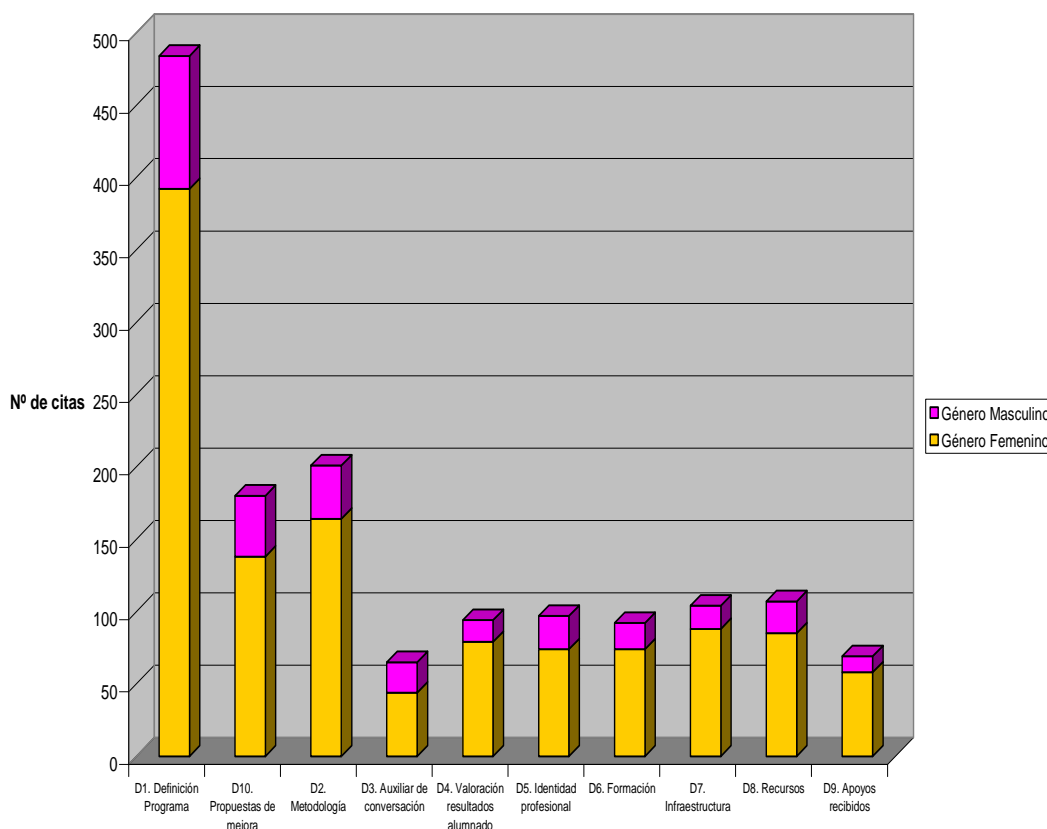


Figura 70. Número de citas de cada dimensión de investigación clasificadas según el género del sujeto participante.

Fuente: elaboración propia a través de software Atlas.ti.

Al igual que en el caso de las Direcciones de Área, la presente figura muestra la información disponible organizada de acuerdo al género del sujeto participante, masculino o femenino. Por lo tanto, las conclusiones son idénticas a casos anteriores, las dimensiones más referenciadas son la Definición del Programa, Metodología a emplear y Propuestas de Mejora.

Además, se observa claramente, una mayor presencia de aportaciones desde la esfera del género femenino, dado que la gran mayoría de los sujetos participantes en la presente investigación pertenecen a dicho género; dato en concordancia con la ya mencionada feminización de la labor docente.

j. Co-ocurrencias entre los códigos asociados a las dimensiones de investigación

A continuación, se muestra una figura que indica las co-ocurrencias entre los códigos asociados a las dimensiones de investigación, es decir, las citas que comparten códigos diferentes por su idoneidad para el tema que representan.

En la figura se puede observar todas las coincidencias existentes entre todas las dimensiones de la investigación. En la siguiente sección, se incluye una figura sobre este tema, pero específica para cada dimensión en concreto, además de una breve explicación del mismo y las conclusiones que se extraen de dicha figura.

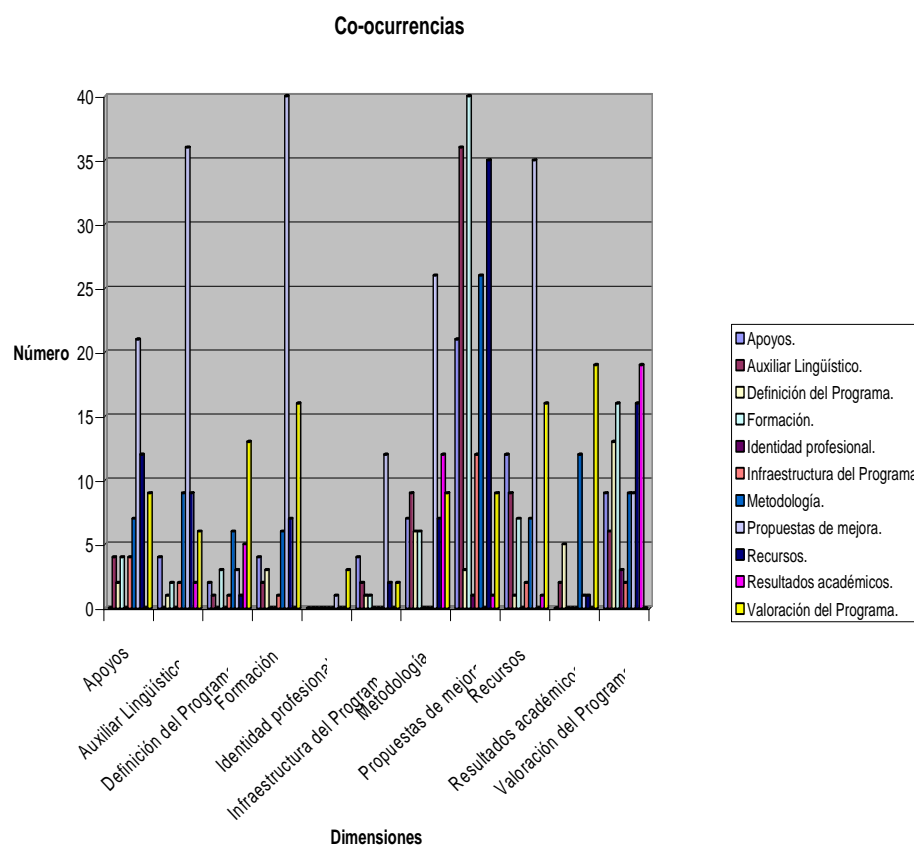


Figura 71. Co-ocurrencias entre los códigos asociados a las dimensiones de investigación.

Fuente: elaboración propia.

9.2. Análisis de los datos y discusión

En esta sección, se recogen los datos provenientes de todos los participantes de la presente investigación, es decir, docentes, auxiliares lingüísticos y familias de alumnado bilingüe, así como del proceso de análisis documental realizado, acerca de cada una de las 10 dimensiones de investigación y de otros aspectos relevantes, si los hubiere. Por lo tanto, se organiza toda esa información en dichas áreas y además, se compara con datos procedentes de estudios sobre programas de enseñanza bilingüe de otras regiones y otros estudios sobre el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid.

Con la pretensión y objetivo de organizar los datos obtenidos tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión y análisis documental de forma ordenada y coherente para su posterior presentación, se decide establecer la estructura que se indica a continuación, de acuerdo a las dimensiones de investigación e interconectando los datos procedentes de los diferentes sujetos participantes. A través de esas dimensiones se debe llegar a una visión de conjunto.

En cada sección destinada a cada una de las dimensiones de investigación, se inicia con la presentación de una serie de gráficos y figuras relacionadas, obtenidas en el proceso de análisis de los datos; y tal y como se ha indicado para la sección 9.1.4, estas figuras son un tratamiento cuantitativo de datos obtenidos mediante la aplicación de metodología cualitativa. Estos gráficos aportan cierta información relevante sobre la presencia de cada área de interés en los datos aportados por docentes, familias y auxiliares; así como su existencia de acuerdo a otras variables, como por ejemplo, género, localización o técnica de recogida de información.

Además, se presentan los resultados de la aplicación de las diferentes técnicas de recogida de información, en relación con cada una de las dimensiones de la investigación en cuestión. La estructura para exponer estos datos se basa en la presentación de cada idea-resultado y una serie de citas relacionadas para ilustrar dicha información. Se pretende de esta manera, que sean las propias citas de los sujetos participantes las que expliquen cada resultado.

Con el fin de aclarar posibles dudas respecto al conjunto de siglas que se emplean, se añade un listado con las principales junto a su significado, principalmente las referidas a las zonas (ver Anexo XIII). Asimismo, se incluyen los datos relevantes

de cada sujeto participante, siempre respetando el compromiso de confidencialidad y anonimato establecido con ellos.

9.2.1. Dimensión de Investigación 1 (en lo sucesivo DI): Definición del Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid

a. Evidencias

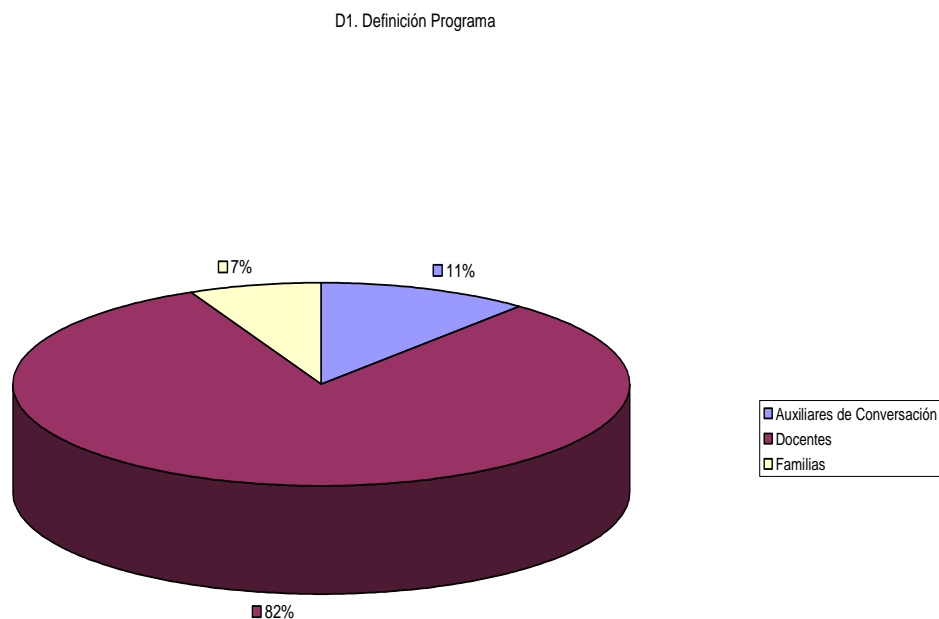


Figura 72. Nivel de colaboración de los diferentes colectivos de sujetos participantes.

Fuente: elaboración propia.

La presente figura muestra la participación de los diferentes colectivos que han intervenido en la investigación realizada. Los resultados muestran una participación muy mayoritaria por parte de los docentes, puesto que se trata de conocer la perspectiva de este grupo sobre el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid. Además, los auxiliares y las familias de alumnado bilingüe también aportan su visión, con el fin de aportar diferentes perspectivas y

poder realizar una aproximación más consistente a una visión global del Programa.

La causa para este resultado, tal y como se acaba de indicar, se debe al mayor número de docentes consultados por dos simples razones:

1. se busca conocer la visión del profesorado, aunque también se quiere aportar la perspectiva de otros miembros de la comunidad educativa.
2. Mayor acceso a los docentes por la pertenencia del investigador a dicho colectivo.

Como cabe esperar, este resultado es constante para el resto de las dimensiones de investigación que se plantean a continuación, puesto que persisten las mismas condiciones aquí descritas.

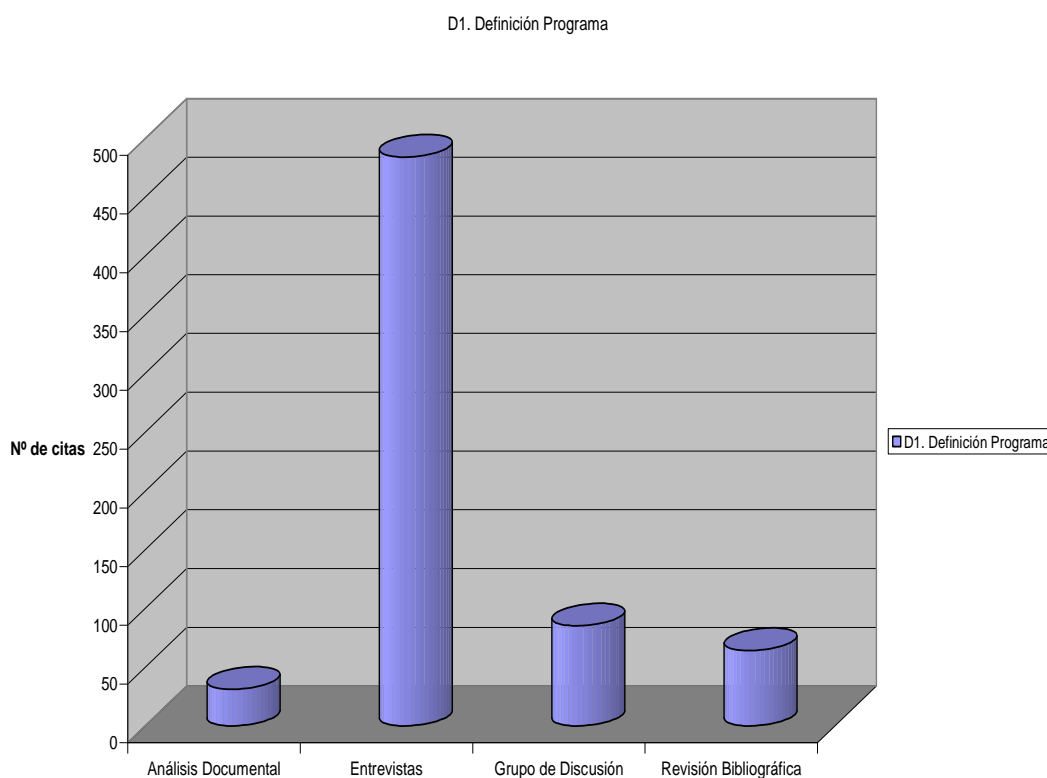


Figura 73. Aportación de las diferentes técnicas de recogida de información.

Fuente: elaboración propia.

Esta figura indica el origen de los datos obtenidos en la investigación, en lo que a técnicas de recogida de información se refiere. Como se puede observar, la técnica con mayor aporte de información es la entrevista, muy lógico si se tiene en cuenta que el estudio se basa en entrevistas semi-estructuradas a docentes, aunque se

emplean otras técnicas y a otros miembros de la comunidad educativa, para triangular los resultados y que éstos, sean lo más fiables posibles.

Esta tendencia es común para el resto de dimensiones de investigación.

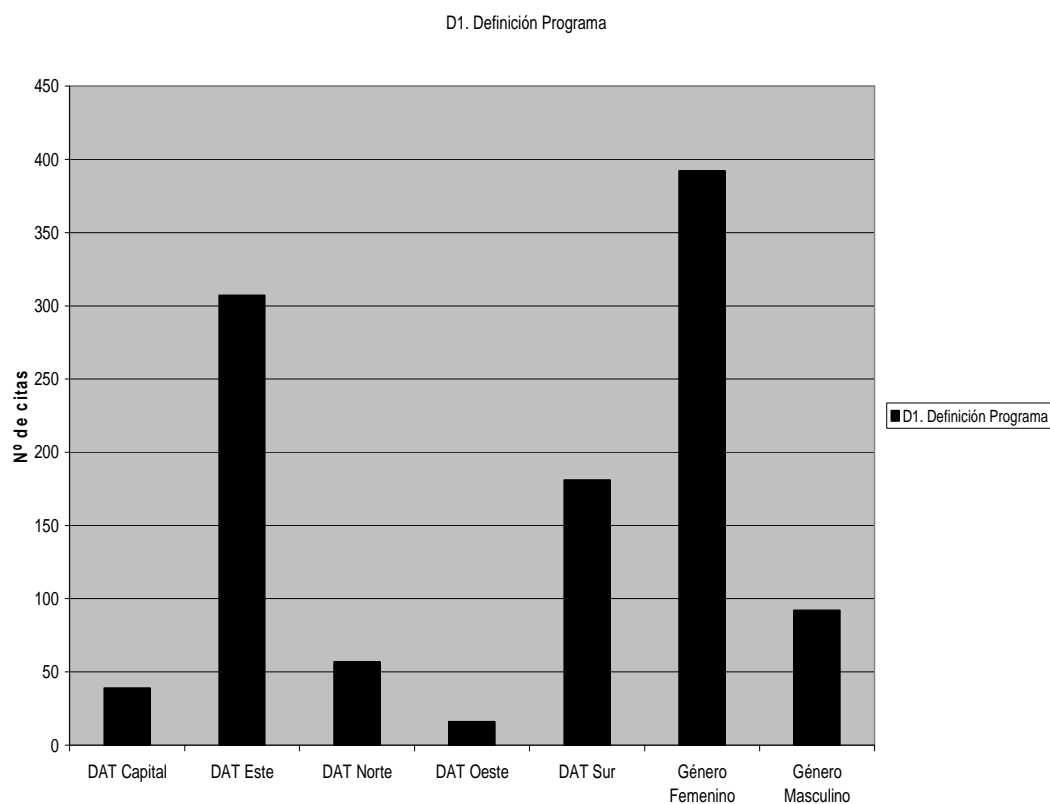


Figura 74. Clasificación de los datos relativos a la DI 1, según su procedencia geográfica y de género.

Fuente: elaboración propia.

En esta figura se observa que, el mayor aporte de datos a la investigación se realiza por sujetos participantes procedentes de la DAT Este y DAT Sur y de género femenino. El primer dato se justifica por el mayor y más fácil acceso a docentes, así como auxiliares y familia de dichas Direcciones de Área. En relación con el segundo dato, se justifica por la creciente feminización de la labor docente y por tanto, ya tan solo por probabilidad, es más fácil acceder a docentes de género femenino.

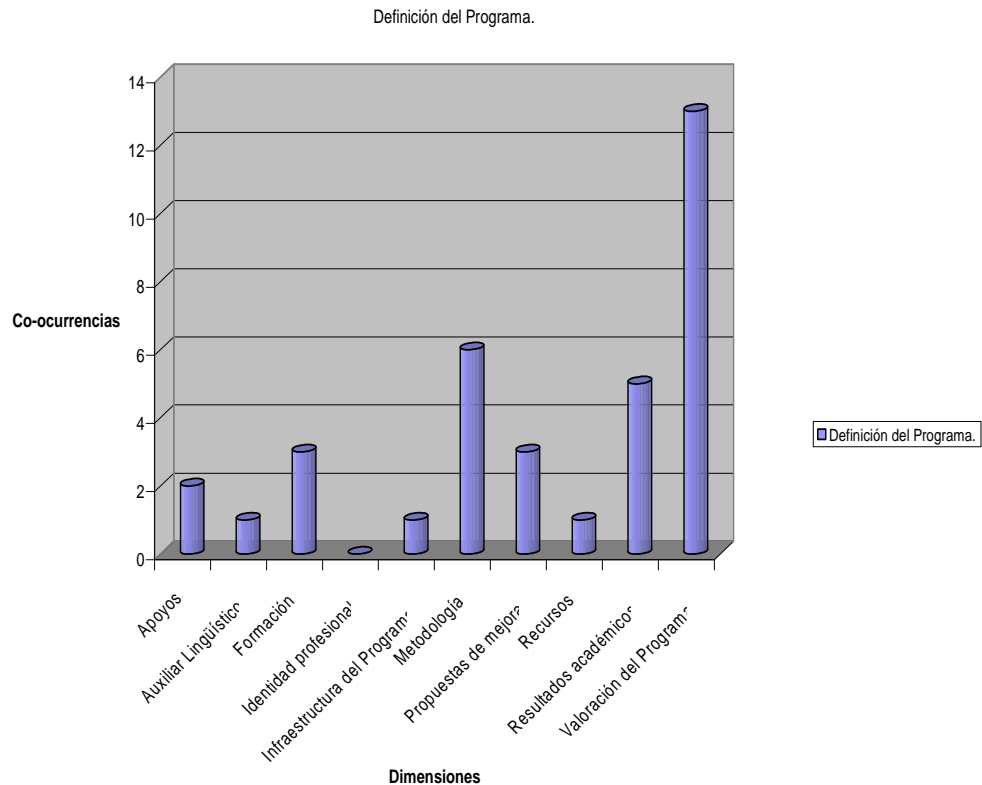


Figura 75. Co-ocurrencias entre el código referido a la dimensión Definición del Programa y el resto de dimensiones.

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo a la presente figura, las principales co-ocurrencias del código referido a la DI 1/Definición del Programa son con las dimensiones Metodología y Resultados Académicos, además de la sub-dimensión Valoración del Programa, ya explicada anteriormente. De esta información se puede extraer que, los sujetos participantes, para tratar la dimensión 1, es decir, para aportar datos sobre la Definición del Programa, se basan principalmente en aspectos relacionados con los resultados académicos del alumnado bilingüe, la metodología a emplear en dicho entorno y la valoración que hacen del Programa los sujetos implicados. En otras palabras, la Definición del Programa se basa en la Valoración que tienen los sujetos del mismo, así como en los Resultados obtenidos por los alumnos y la Metodología que emplean los docentes.

Además de estos gráficos y dentro ya del análisis cualitativo más puro de los datos recogidos, se pueden resaltar los siguientes datos.

La mayoría de los docentes definen el Programa de Colegios Bilingües como un proyecto de enseñanza bilingüe con metodología CLIL, con la lengua inglesa como lengua extranjera, donde varias materias no lingüísticas se imparten en dicha lengua, es decir, parte del currículo se trabaja a través del inglés; principalmente Science, Art&Crafts y otras asignaturas. La definición de la metodología CLIL realizada por los docentes se aproxima bastante a la establecida a nivel europeo: cualquier tipo de provisión metodológica en la cual se emplea una segunda lengua para la enseñanza de varias materias del currículo (Eurydice, 2006).

La educación bilingüe, según docentes antes de comenzar el Programa, significa enseñar la lengua extranjera a través de una metodología comunicativa y de forma más efectiva (Fernández, Pena, García & Halbach, 2005).

El enfoque AICLE se ha convertido en sinónimo de enseñanza bilingüe (Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2010).

- *“...es un programa destinado a la enseñanza del currículo en 2 lenguas”.* (César: Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
 - *“Es un programa bilingüe con una metodología CLIL que se basa en dar contenidos en inglés, en otro idioma que no sea la lengua castellana.”.* (Sujeto 1, Grupo de discusión docentes 27/11/2013. Mujer. 25-35 años. DAT Este. Con experiencia docente en entornos no bilingües).
 - *“Proyecto de inmersión lingüística con metodología CLIL”.* (Sonia M. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“un proyecto educativo implantado en todos los tramos educativos de la educación obligatoria... donde la mitad del curriculum se imparte en una lengua L1 y la otra mitad del curriculum en otra lengua diferente L2”.* (Raúl. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
 - *“Es un aprendizaje de contenidos integrados.”.* (Sujeto 1, Grupo de discusión docentes 27/11/2013. Mujer 25-35 años. DAT Este. Con experiencia docente en entornos no bilingües).
-

Destaca la calificación del proyecto como ambicioso, pero a la vez necesario y en pleno proceso de desarrollo y mejora. Asimismo, los auxiliares lo consideran muy positivo para el alumnado. El Programa colabora con el objetivo de la Unión Europea que pretende que la mayoría de los ciudadanos europeos aprendan 2 lenguas extranjeras (Eurydice, 2006).

En el estudio llevado a cabo por Fernández, Pena, García & Halbach (2005), antes de la implantación del Programa, los docentes ya apuntaban esta idea. El Programa responde a una necesidad para mejorar la calidad de la enseñanza pública y la enseñanza de la lengua extranjera.

- *“es un proyecto muy ambicioso, muy positivo para el alumnado y creo que es realmente enriquecedor”*. (César. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
 - *“un proyecto ambicioso que requiere mucho esfuerzo y dedicación”*. (Inma. Entrevista a docente, mujer, más de 45 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“funciona aunque quedan algunos aspectos mejorables”*. (Ana M. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“proyecto necesario”*. (Ana M. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono)
 - *“Una gran idea”, “muy necesaria” y “la gran oportunidad que se da al alumnado”*. (Ana P. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“lo considero positivo, además la enseñanza bilingüe está avalada por muchos estudios hechos por grandes lingüistas y pedagogos que lo han demostrado... hay que seguir trabajando mucho”*. (Santi. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“El programa bilingüe ha tenido en general un impacto positivo en los alumnos porque ellos reciben una educación enriquecida y habilidades que les ayudaran a competir en el mundo laboral”*. (Kerren. Entrevista a auxiliar lingüístico, mujer, menor de 25 años, DAT Este, entrevista
-

realizada en lengua inglesa, vía teléfono. Procedente de Los Ángeles, California, USA).

- *“creo que es un proyecto positivo” y “Personalmente, creo que es una gran idea que, sin ningún tipo de dudas tendrá un efecto positivo en los actuales alumnos cuando vayan a buscar un trabajo en el futuro”*. (Sarah. Entrevista a auxiliar lingüístico, mujer, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua inglesa, vía teléfono. Procedente de Glasgow, Scotland, UK).
- *“pero si antes se iba la gente al extranjero a estudiar idiomas y ahora tenemos la posibilidad, entre comillas, de estudiarlo mejor, pues por eso los metí aquí, si no, los hubiera metido en otro sitio”*. (Sujeto 1, grupo discusión familias, 27/01/2014. Mujer, 35-45 años, DAT Sur).

De acuerdo con las conclusiones obtenidas en la *2002 Barcelona European Summit* (Eurydice, 2006), se decide destinar un impulso al aprendizaje de lenguas y por ende, conservar la diversidad lingüística en Europa. Este Programa se puede enmarcar dentro de esta idea y por eso, el objetivo es mejorar las competencias lingüísticas del alumnado así como sus resultados académicos, y por ende, supone una mejora en la calidad educativa.

Se pretende formar al alumnado de acuerdo a las demandas de la sociedad actual, donde es fundamental controlar una lengua extranjera (Fernández, Pena, García & Halbach, 2005).

- *“tiene como objetivo el desarrollo de la competencia lingüística tanto en lengua materna como en una segunda lengua o lengua extranjera”*. (Raúl. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
 - *“manera útil de aprender otro idioma”*. (Ana M. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“proyecto centrado en la mejora por parte del alumnado de competencias lingüísticas y en la adquisición de la competencia comunicativa en lengua inglesa”*. (Piluk. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Norte, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona)
-

-
- *“apuesta decidida para mejorar los resultados en la enseñanza pública en Inglés”*. (Carlos. Entrevista a docente, hombre, más de 45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“Proyecto de mejora de la calidad de la enseñanza”*. (Sonia M. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“El programa bilingüe es el intento oficial/público de integrar una formación más comprensiva en inglés tanto al nivel primario como al nivel secundario. Se basa teóricamente en la idea que la inmersión lingüística constituye el mejor ambiente para el aprendizaje. De ahí la necesidad de los auxiliares angloparlantes y la importancia de dar clases sin explicaciones en castellano”*. (Sam. Entrevista a auxiliar lingüístico, hombre, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua castellana, vía teléfono. Procedente de Charlotte, North Carolina, USA).

Además, los docentes atribuyen un factor democratizador de la enseñanza a este Programa, pues acerca la enseñanza bilingüe al sistema público educativo, es decir, a todo el grupo de la sociedad actual, algo inexistente hasta hace bien poco. En la misma línea, en un estudio realizado en 2005 por Fernández, Pena, García & Halbach; los docentes encargados de comenzar el Programa, ya manifestaban la necesidad de asegurar la calidad de la enseñanza pública.

Asimismo, para el caso del Convenio MEC-British Council, también se pretendía con su implantación, eliminar de la enseñanza bilingüe toda connotación de privilegio socioeconómico y dotarla de un alcance mayoritario (Johnstone, 2010).

- *“no hace mucho tiempo, este tipo de programas eran ofrecidos por colegios privados, a los que muy pocos tienen o tenían acceso”*. (Raúl. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
 - *“ofrecer una educación bilingüe a todos tipo de alumnos. Hace unos años esta formación solo existía en colegios privados”*. (Claudia. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Oeste, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
-

Un alto número de docentes muestran su disconformidad hacia la etiqueta de bilingüe, puesto que consideran que no define realmente o con exactitud el tipo de enseñanza que se produce a su juicio.

- *“Puede ser que la palabra bilingüe no englobe bien el proyecto”*. (César. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
- *“el programa bilingüe de la Comunidad de Madrid debería comenzar por tener un título más acorde a sus características, ya que no creo que pueda definirse como un programa bilingüe real, partiendo del hecho de que el entorno familiar y el cultural no presentan las características necesarias para que se dé un bilingüismo verdadero”*. (Ana. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).

Consideran que se trata de una enseñanza con una mayor carga lectiva en lengua inglesa, gracias a la impartición de varias asignaturas en dicha lengua extranjera; pero no bilingüe, puesto que es necesario que exista una comunidad bilingüe en el entorno del centro para que se produzca una enseñanza de este tipo.

- *“No creo que el proyecto deba considerarse o calificarse como bilingüe en el sentido amplio de la palabra. Es un proyecto basado en la ampliación de lengua inglesa pero en ningún caso es una enseñanza bilingüe, comenzando por que la sociedad actual en España no está preparada para ello. No hay continuidad del idioma al salir de la escuela, ni en la calle, ni en casa, ni si quiera en los medios de comunicación”*. (Ana S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
 - *“un proyecto bilingüe sería una enseñanza donde la mitad del currículum se imparte en una lengua (L1) y la otra mitad del currículum en otra lengua diferente (L2). Para que sea totalmente bilingüe, ambas lenguas deberían hablarse, por igual, fuera del ámbito escolar. En términos más específicos (...), el proyecto bilingüe de la CAM, cumple la primera premisa, anteriormente mencionada, pero no la segunda, ya que sólo la L1 es la que se usa fuera del ámbito escolar”*. (Santi. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no
-

bilingües, vía teléfono).

- *“El Proyecto Bilingüe de la Comunidad de Madrid consiste principalmente en una ampliación de la asignatura de inglés”*. (Ana S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).

Además de esto, los docentes manifiestan que se trata de un proyecto que demanda un nivel muy alto de exigencia al profesorado, en relación con la formación, la competencia lingüística en lengua inglesa y la carga de trabajo, lo que supone un gran esfuerzo para ellos.

La enseñanza bilingüe conlleva una importante carga de trabajo, en algunos casos excesiva, lo cual es la principal amenaza, tal y como apuntan los coordinadores de proyectos bilingües en centros educativos andaluces (Centro de Estudios Andaluces, 2009).

- *“nos cuesta también mucho nuestro tiempo y esfuerzo”*. (Ana P. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“Un proyecto ambicioso que requiere mucho esfuerzo y dedicación”*. (Inma. Entrevista a docente, mujer, más de 45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“requieren mucho esfuerzo por parte del profesorado y los alumnos”*. (Sujeto 7, Grupo de discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 35-45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).
 - *“esa exigencia va adosada al proyecto”*. (Sujeto 4, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).
 - *“es el propio Programa el que genera esa exigencia”*. (Sujeto 6, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 35-45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).
 - *“comparando mis años de experiencia en un centro no bilingüe con la experiencia en el centro bilingüe...llego a la conclusión de que el proyecto supone una mayor implicación y esfuerzo no sólo para alumnos y familias, sino también para nosotros, los maestros”* y *“Es un proyecto distinto, con unas características propias que lo hacen por un lado interesante pero*
-

por otro complicado". (Ana S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).

Los auxiliares reconocen la labor de los docentes del Programa, así como las dificultades que se encuentran.

- *"personalmente, tengo una gran admiración hacia los docentes del Programa. Todos ellos tienen un alto nivel y claramente han trabajado muy duro para conseguir sus puestos de trabajo. Ellos se enfrentan a muchos desafíos de los alumnos y de los docentes que no participan en el programa bilingüe"*. (Sarah. Entrevista a auxiliar lingüístico, mujer, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua inglesa, vía teléfono. Procedente de Glasgow, Scotland, UK).

Normalmente, las familias destacan como punto fuerte de la enseñanza bilingüe, la profundización en el conocimiento del idioma (Centro de Estudios Andaluces, 2009).

Las familias de alumnado bilingüe del Programa, centran su definición, al igual que ocurre con los auxiliares de conversación, en la mejora de la competencia lingüística en lengua inglesa del alumnado.

- *"Programa para tener mayor nivel de inglés"*. (Sujeto 1, Grupo discusión familias, 27/01/2014. Mujer, 35-45 años, DAT Sur).

Las familias, coinciden con los docentes en la no-idoneidad de la etiqueta bilingüe para nombrar el Programa. Esto se debe a que solo existe entorno bilingüe en el centro educativo, en el exterior se trata de un entorno monolingüe.

- *"tampoco está definido como un bilingüismo. Para ser bilingüismo tendría que ser en todos los ámbitos, no solo en el colegio"*. (Sujeto 1, Grupo discusión familias, 27/01/2014. Mujer, 35-45 años, DAT Sur).

Por su parte, los auxiliares centran más su definición y de forma casi exclusiva, en un programa destinado a conseguir una mayor fluidez en lengua inglesa por parte del alumnado, con el fin de facilitar su entrada al mundo laboral en un futuro próximo.

- *"programa educativo que promueve la fluidez tanto en inglés como en español"*. (Kerren. Entrevista a auxiliar lingüístico, mujero, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua inglesa, vía teléfono. Procedente de Los Ángeles, California, USA).
-

-
- “*el objetivo de conseguir que el alumnado termine la educación secundaria con la habilidad de usar el inglés de forma fluida*”. (Sarah. Entrevista a auxiliar lingüístico, mujer, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua inglesa, vía teléfono. Procedente de Glasgow, Scotland, UK).
 - “*preparar al alumnado para su inclusión en un mundo globalizado de trabajo y economía*”. (Kerren. Entrevista a auxiliar lingüístico, mujer, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua inglesa, vía teléfono. Procedente de Los Ángeles, California, USA).

En relación con las características que atribuyen los docentes al Programa, es de destacar la impartición de materias no lingüísticas en la lengua extranjera, especialmente Conocimiento del Medio/Science.

- “*la enseñanza de otras asignaturas en este idioma*”. (Ana S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
- “*la incorporación de la asignatura de Conocimiento del Medio en dicha lengua*”. (Ana S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).

La realización del proceso de enseñanza-aprendizaje de esas asignaturas a través de la lengua extranjera, conlleva una mejora en la adquisición de la competencia lingüística del alumnado en dicha lengua, tal y como se explica en el estudio elaborado por Eurydice (2006), donde se indica que a través del aprendizaje de asignaturas del currículo, se practica y se mejora las habilidades lingüísticas.

- “*Mejor nivel en las cuatro destrezas básicas en lengua inglesa (oír, leer, escribir y hablar) que alumnos que no siguen el proyecto*”. (Ana S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).

El alumnado de centros bilingües, desde la perspectiva de los docentes, progresan adecuadamente y emplean la lengua inglesa como medio de comunicación en el aula desde los primeros cursos de primaria (dentro de sus posibilidades).

- “*aprenden bien*” y “*nuestros alumnos hablan y se comunican en inglés a partir de 1º de primaria*”. (Ana P. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
-

- *“por primera vez... he visto niños en las escuelas de primaria comunicándose en otra lengua que no es la lengua española”*. (Raúl. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).

El Programa es una fuente de conocimientos y experiencias única para el alumnado participante.

- *“el proyecto proporciona unos conocimientos, oportunidades y vivencias positivas que sin el proyecto no tendrían”*. (Ana S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
- *“muy positivo para los alumnos, mayor competencia y oportunidades para el uso y conocimiento de la lengua y cultura inglesa”*. (César. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
- *“el dar la oportunidad a todos a formarse en un segundo y en algunos casos, en un tercer idioma, es algo que no tiene precio”*. (Ana P. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

En el caso del Plan de Plurilingüismo de Andalucía, la comunidad educativa presenta un alto grado de satisfacción y una valoración muy positiva de los resultados y funcionamiento de esa enseñanza bilingüe, según Centro de Estudios Andaluces (2009).

La valoración del profesorado sobre el Programa de Colegios Bilingües, es en líneas generales, muy positivo, considerándolo como un factor que mejora y realza la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje realizado en el centro, así como su imagen en el entorno. Antes de la implantación del Programa, los docentes ya consideraban que su implementación iba a ser un factor generador de prestigio para los centros participantes, ya que cubre una necesidad de mejora de la enseñanza, mediante la renovación del papel de la lengua extranjera en infantil y primaria; por lo que su valoración previa era muy favorable (Fernández, Pena, García & Halbach, 2005).

Esta valoración positiva del Programa, se suma a la consideración del mismo como una mejora para el centro que realizan los equipos directivos de centros bilingües (Laorden & Peñafiel, 2010).

- *“lo considero una mejora de la educación puesto que los colegios bilingües son mejores centros a nivel educativo”*. (Sonia S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía Skype).
- *“el colegio ha obtenido prestigio”*. (Dolores. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“muy positivo, de ahí que haya incluido a mis hijas en este tipo de enseñanza”*. (Cristóbal. Entrevista a docente, hombre, 35-45 años, DAT Norte, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

Las familias valoran de forma muy positiva la enseñanza bilingüe que se produce en los centros educativos andaluces (Centro de Estudios Andaluces, 2009).

Las familias consultadas muestran una valoración crítica hacia el Programa, principalmente por considerar que las exigencias del mismo son muy altas desde el comienzo, no hay progresión y todo eso, les dificulta ayudar a sus hijos.

- *“yo no estoy muy de acuerdo la verdad...no se les puede ayudar en casa...no hay progresión”*. (Sujeto 2, grupo discusión familias, 27/01/2014. Mujer, 35-45 años, DAT Sur).

En relación con la siguiente dimensión, la referida al supuesto cambio metodológico que ha ocurrido debido a la implantación de la enseñanza bilingüe en la región, la valoración de los docentes hacia al Programa es un paso hacia delante en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera.

- *“mi conclusión es que, a pesar de todos los fallos existentes, el inglés antes se daba tan mal que es muy difícil hacerlo peor, sólo se podía mejorar”*. (Cris. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono)

Finalmente, los docentes establecen que el Programa supone un reto para todos los participantes en el mismo, debido a las exigencias propias de la enseñanza bilingüe.

- *“el proyecto tiene muchos aspectos positivos”, “plantea muchas*
-

dificultades para toda la comunidad educativa, principalmente alumnos, padres y profesores” y “el proyecto supone una mayor implicación y esfuerzo no solo para los alumnos y familias sino también para nosotros los maestros”. (Ana S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).

- *“es un reto para los que participan en ello”.* (Sonia M. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

b. Vacíos

Destaca encontrar, dentro de la definición del Programa, muy pocas alusiones al conocimiento o acercamiento de la cultura de la lengua inglesa y de los propios auxiliares de conversación, como parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje del Programa de Colegios Bilingües, ya que en algunos estudios, la apertura cultural y el acercamiento a otras culturas es una de las principales aportaciones de los proyectos bilingües (Centro de Estudios Andaluces, 2009) y en otros, se persiguen objetivos culturales con la enseñanza bilingüe (Fernández, Pena, García & Halbach, 2005), así como el desarrollo de valores de tolerancia y respeto hacia otros modos de vida y sus gentes (Johnstone, 2010).

De igual forma, apenas se menciona la oportunidad que supone el aprendizaje de una lengua extranjera, especialmente el inglés (lengua empleada como medio internacional de comunicación), para el conocimiento de otras culturas/gentes/países y el acercamiento de Europa al alumnado, ya que las lenguas son un aspecto fundamental de la identidad cultural de cada ciudadano europeo (Eurydice, 2006).

- *“acercamiento a la cultura anglosajona”.* (Ana S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
 - *“el conocimiento de idiomas... es muy importante... para la relación y el conocimiento con las demás culturas y conseguir un mundo plural”.* (Inma. Entrevista a docente, mujer, más de 45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
-

-
- *“mayor competencia y oportunidades para el uso y conocimiento de la lengua y cultura inglesa”*. (César. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).

c. Interrogantes

Muchos docentes insisten en la idea de las grandes diferencias entre los centros adscritos al Programa, lo que pone en relieve la homogeneidad de su implantación en cada centro. ¿Se trata de un Programa con diferentes aplicaciones en centros educativos o diferentes sub-Programas independientes enmarcados dentro de un mismo Programa?

- *“cada centro es una realidad diferente, con su consiguiente problemática”*. (Raúl. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
- *“he estado en otros y no funciona” y “no hay mucha coordinación con otros centros y cada uno trabaja como puede”*. (Ana P. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“cuando llegué a este centro me quedé impresionada. Antes teníamos dos aulas de inglés, muy bien colocadas...un montón de recursos...lo bien que estaba todo organizado”*. (Sujeto 1, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).

Las familias, a este respecto, notan diferencias hasta entre sus propios hijos, que se encuentran en diferentes cursos. Desconocen las razones para ello, pero barajan 3 opciones: características propias del docente, la metodología empleada o la propia experiencia.

- *“Tengo dos y no tiene nada que ver la enseñanza que he tenido con la mayor y la enseñanza que tengo con la pequeña, es que no tiene nada que ver... No sé si es el profesor o el método pues hace 3 años de eso. No sé por qué, pero hay diferencias entre las niñas”, “también depende mucho de los profesores y como lo hagan” y “el bilingüismo también es dependiendo del profesor, de cada niño”*. (Sujeto 2, grupo discusión
-

familias, 27/01/2014. Mujer, 35-45 años, DAT Sur).

- *“Hay cambios muy importantes de uno (profesor) a otro”*. (Sujeto 3, grupo discusión familias, 27/01/2014. Mujer, 35-45 años, DAT Sur).

Puede que la reflexión de esta docente, indica una posible razón para esas mencionadas diferencias entre centros educativos bilingües de la región. Se refiere a que cada centro se autogestiona con cierto grado de autonomía y eso genera diferencias entre centros.

- *“los centros educativos se autogestionan y la disponibilidad de recursos varía de un centro a otro”*. (Sonia S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía Skype).

En respuesta a esa interrogante, en otro estudio sobre las expectativas del profesorado encargado de implantar el Programa en los centros, éstos indican que la enorme libertad otorgada por la administración para la elaboración de las programaciones bilingües, pudiera facilitar que se pusieran en marcha modelos de enseñanza bastante dispares (Fernández, Pena, García & Halbach, 2005).

Se menciona cierto malestar oculto entre parte del profesorado implicado en el Programa, por no compartir la totalidad de sus objetivos y características, algo lógico por otra parte, pero se percibe un sentimiento de resignación, en cierta manera.

- *“no todos los maestros del centro están de acuerdo con el proyecto” y “nos sentimos obligados a sacar el proyecto adelante aunque no creamos en él al 100%, luchamos... debemos lidiar con las quejas”*. (Ana S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).

Este argumento choca con las reflexiones de otros docentes que, indican que los profesores implicados lo están voluntariamente y de forma intensa, puesto que pueden irse en cualquier momento con un simple traslado de centro.

- *“el profesorado que viene al colegio es porque realmente quiere y cree en el proyecto”*. (Dolores. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
-

-
- *“profesores con una gran motivación...y muy implicados en este proyecto”*. (Dana. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Capital, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“si llevo varios años en un centro con proyecto bilingüe y no tengo intención de cambiar, tan malo no debe ser... o tal vez engancha”*. (Ana S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).

En cualquier caso, como bien indica la siguiente docente, parece que existen unos sentimientos confrontados; por una parte, cierto rechazo (si se puede llamar de esta manera) hacia el Programa por sus dificultades y deficiencias y por otra parte, mucha ilusión y motivación por sus potentes beneficios.

- *“si los maestros de lengua inglesa no hemos huido del proyecto es porque tenemos la esperanza de que funcione y de que nuestros alumnos aprendan inglés de una forma distinta a como lo aprendimos nosotros”*. (Ana S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).

d. Incongruencias

No se detectan incongruencias relevantes en relación con la definición del Programa, tan sólo diferencias lógicas en la perspectiva de cada docente al respecto, a causa de las circunstancias de cada sujeto y centro educativo, que como se verá más adelante, existen notables diferencias entre colegios bilingües del Programa.

Por ejemplo, existen diferencias (más que incongruencias) a la hora de valorar el Programa. Mientras una mayoría de docentes lo valoran positivamente, existen opiniones no tan favorables o al menos, más críticas en algunos aspectos.

- *“el proyecto es positivo pero no es realista y es demasiado inflexible”*. (Cris. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“no se tienen en cuenta las necesidades específicas de los alumnos ni los recursos con los que cuenta el centro”*. (Ana. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
-

- *“una sobrecarga y una dificultad añadida”*. (Carlos. Entrevista a docente, hombre, más de 45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“no puedo valorar si formar parte del proyecto es mejor o peor”*. (Ana S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).

Llama la atención que, para algunos docentes, el Programa es muy adecuado y prácticamente una necesidad para el alumnado, mientras que, otros docentes manifiestan que no pueden atender adecuadamente al alumnado por no contar con los recursos materiales y humanos necesarios y que además, el Programa no está destinado a todo el alumnado en general, destacando aquellos con dificultades de aprendizaje o ACNEES, que tienen muchos problemas para seguir este tipo de enseñanza.

Esta idea coincide con conclusiones de Laorden & Peñafiel (2010), que indican que los equipos directivos de centros bilingües consideran más difícil atender las necesidades de alumnos con necesidades educativas especiales, ya que, en algunos casos, no pueden seguir las clases. De igual forma, en el Convenio MEC-British Council, se considera que *“los alumnos de menor rendimiento son otra cuestión difícil”* y por eso, se considera fundamental reflexionar sobre ello con el fin de ser capaces de ayudarles a mejorar su rendimiento (Johnstone, 2010).

- *“todos los alumnos dentro del Programa están inmersos, no se deja ningún niño fuera, porque todo es muy visual, tangible, a través del juego”*. (Sujeto 1. Grupo de discusión docentes 27/11/2013. Mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).
 - *“tenemos 400 alumnos y solamente somos 4 habilitados que no damos abasto”*. (Ana P. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“los alumnos con dificultades e incluso alumnos ACNEES no tienen más remedio que seguir o intentar seguir el programa en clases de 25-26 alumnos. Con las escasas ayudas que hoy por hoy aporta la administración no es un proyecto para todos los alumnos”*. (Ana S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
-

- “no está pensado para todos los alumnos, existe una minoría de ellos que lo sufre por no existir unas medidas adaptadas” y “no contempla ninguna solución para aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje”. (Dana. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Capital, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- “no funciona con niños con problemas de aprendizaje muy marcados...se les perjudica teniéndoles en colegios bilingües... ante sus dificultades la enseñanza bilingüe es un lastre”. (Carlos. Entrevista a docente, hombre, más de 45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

9.2.2. DI 2: Consecuencias metodológicas de la implantación del Programa

a. Evidencias

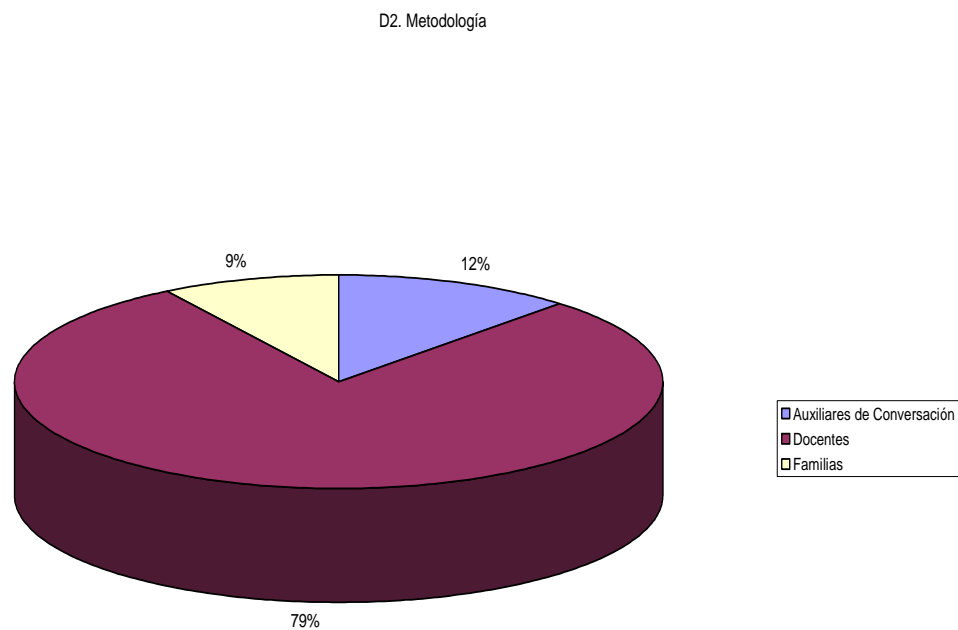


Figura 76. Nivel de colaboración de los diferentes colectivos de sujetos participantes.

Fuente: elaboración propia.

Esta figura indica que el mayor porcentaje de información aportada corresponde al colectivo de docentes, seguido muy de lejos por los auxiliares de conversación y finalmente, las familias. Esta tendencia es casi única, sólo existe una excepción, para el caso de la DI 9, correspondiente a los Apoyos Recibidos (se verá cuando se trate esa dimensión).

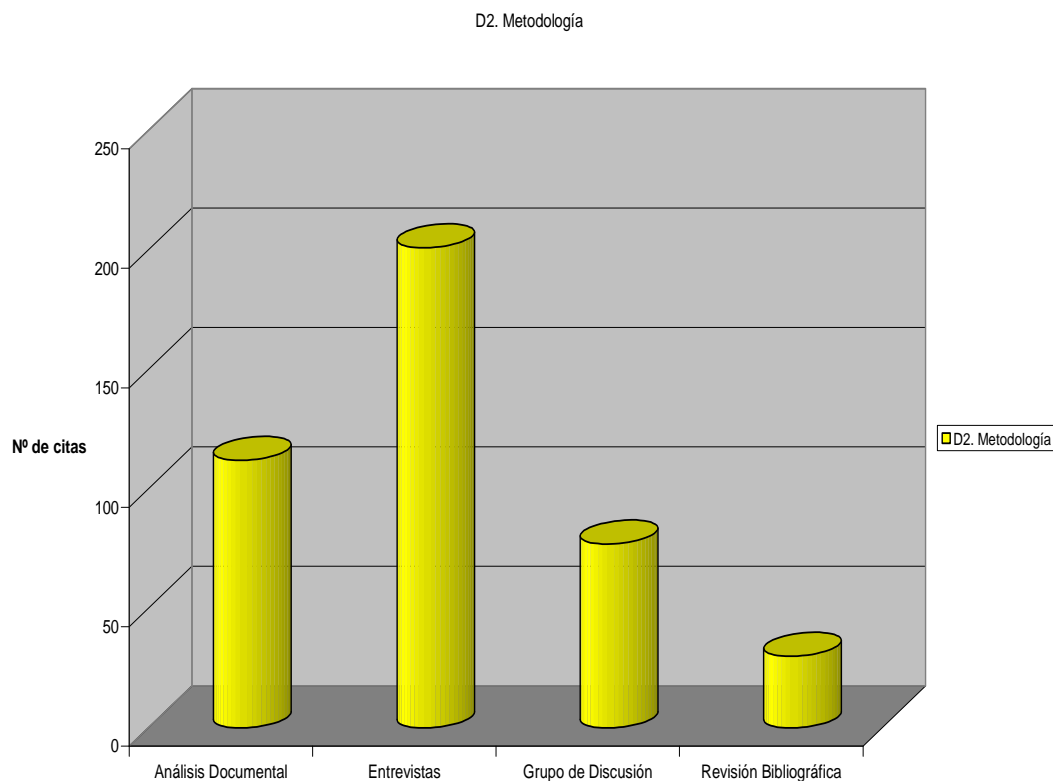


Figura 77. Aportación de las diferentes técnicas de recogida de información.

Fuente: elaboración propia.

Lo más relevante de esta figura es el papel tan importante que juega el análisis documental en el aporte de datos a la investigación. Como ya se ha comentado con anterioridad, para esta dimensión referida a la metodología a emplear, los docentes reflejan muchos datos relevantes relacionados en los documentos oficiales de centro, puesto que son la guía para su posterior práctica profesional.

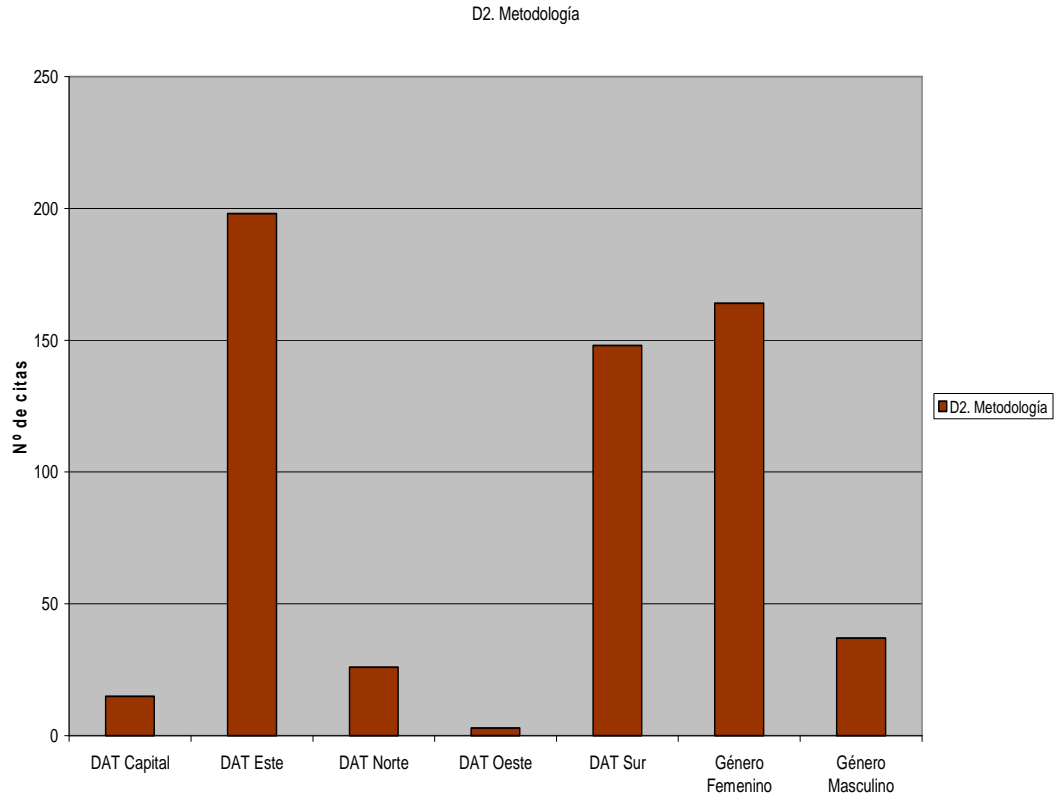


Figura 78. Clasificación de los datos relativos a la DI 2 según su procedencia geográfica y de género.

Fuente: elaboración propia.

Esta figura muestra, en línea con la tendencia general, que la mayor cantidad de información de la presente investigación, se obtiene de sujetos participantes procedentes de las DAT Este y DAT Sur y de género femenino. Las causas para estos resultados son comunes a las expuestas para la dimensión de investigación 1.

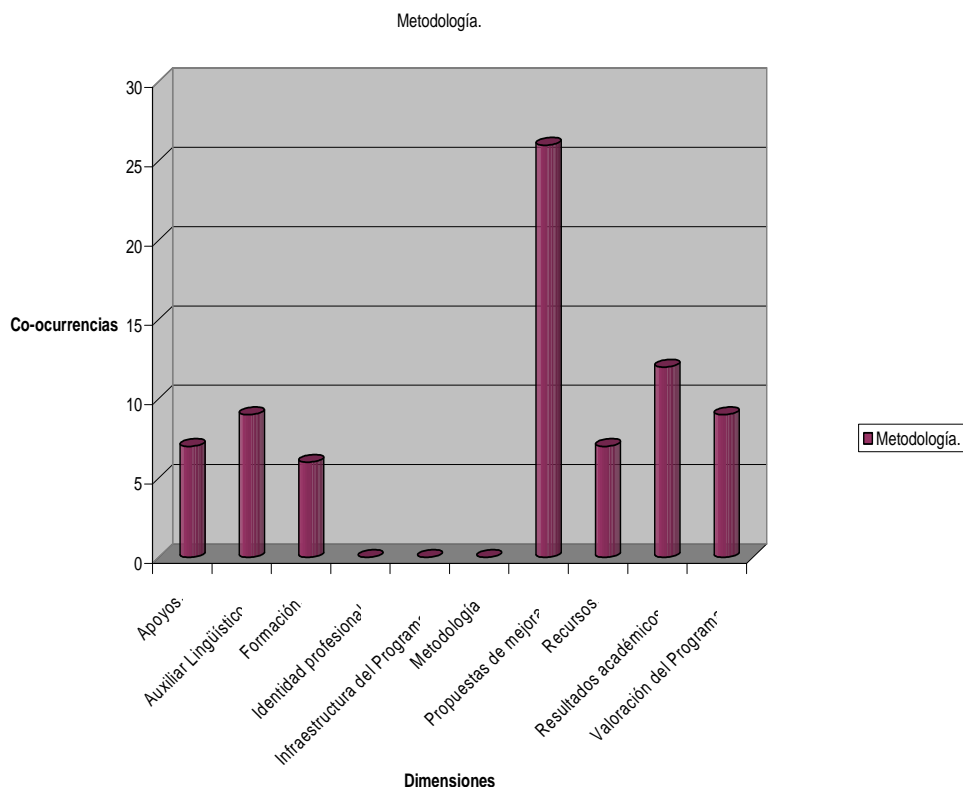


Figura 79. Co-ocurrencias entre el código referido a la dimensión Metodología y el resto de dimensiones.

Fuente: elaboración propia.

Esta figura muestra que las principales co-ocurrencias de la dimensión Metodología se producen con las dimensiones Propuestas de Mejora y Resultados Académicos. Se puede extraer que los sujetos participantes aportan numerosas ideas y medidas para mejorar la práctica profesional docente, así como que la metodología es el procedimiento para mejorar los resultados del alumno, o de igual forma, los resultados del alumnado son el resultado de la puesta en práctica de la metodología de los docentes.

Los docentes esperan del Programa un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje respecto a sus propias experiencias como estudiantes de la lengua extranjera (método tradicional basado en gramática en la mayoría de los casos) y consideran que está sucediendo. Dicha metodología basada en aprendizaje de gramática y vocabulario no permite conseguir un uso funcional de la lengua (Laorden & Peñafiel, 2010).

Antes de la implantación del Programa, los docentes consideraban necesario una actualización de la docencia de la lengua extranjera mediante un cambio metodológico que le otorgue a la lengua extranjera el valor de medio de comunicación (Fernández, Pena, García & Halbach, 2005).

- *“tenemos la esperanza de que funcione y de que nuestros alumnos aprendan inglés de una forma distinta a como lo aprendimos nosotros”*. (Ana S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
- *“por fin en España se ha cambiado la forma de enseñar inglés dando la importancia que merecen las cuatro destrezas: listening, reading, writing y speaking”*. (Dolores. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“la enseñanza del inglés está cambiando poco a poco... cada vez somos más conscientes de que aprender los verbos irregulares de memoria para soltarlos en un examen no es precisamente la mejor estrategia para aprender inglés.”* (Raúl. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
- *“está clarísimo que este proyecto ha ayudado a dar un cambio clarísimo en la enseñanza del idioma”*. (Rosa. Entrevista a docente, mujer, más de 45 años, DAT Norte, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
- *“los alumnos manejarán el inglés... de forma admirable en un futuro. En esto el cambio es muy notable”*. (Carlos. Entrevista a docente, hombre, más de 45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“por supuesto que hemos cambiado y mucho... parece ser que estamos logrando mucho” y “estoy muy contenta con los resultados de mi práctica docente”*. (Ana P. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

Tal y como se establece en el currículo oficial del Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid, para el desarrollo del mismo, se emplea una metodología nueva, la denominada AICLE o CLIL, lo cual es el principal cambio

metodológico, además de otras técnicas, estrategias o recursos. La mayoría de los docentes contempla este cambio como positivo y lo considera una mejora.

Dicho cambio es necesario para conseguir los objetivos que plantea el Programa, es decir, enseñar en inglés y no enseñar inglés (Laorden & Peñafiel, 2010).

En general, la enseñanza bilingüe conlleva un cambio en la metodología ya que cuenta con sus propios modelos de docencia (Centro de Estudios Andaluces, 2009).

- *“la implantación del programa bilingüe implica un cambio en la metodología del profesorado”*. (Sonia. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
 - *“metodología CLIL”*. (Sonia M. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“implementación de CLIL como herramienta básica para la consecución de grandes logros en la enseñanza de un segundo idioma”*. (Ana P. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“la metodología AICLE supone una innovación o un nuevo método de enseñanza, así como el uso de las TIC”*. (César. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
 - *“cambiar nuestra forma de presentar contenidos... manera de explicar las actividades para hacerlas más entendibles”*. (Ana M. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“cambio en la enseñanza de la lengua inglesa” y “la enseñanza del inglés ha cambiado completamente. Creo que para mejor, dando mayor importancia a la comunicación y el lenguaje oral”*. (Cristóbal. Entrevista a docente, hombre, 35-45 años, DAT Norte, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“mi práctica educativa ha cambiado completamente para mejor. Creo en esta enseñanza... los alumnos están muchísimo más preparados con la enseñanza bilingüe”*. (Dana. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años,
-

DAT Capital, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

- “*el inglés ha evolucionado y cambiado mucho dentro de las aulas, el enfoque se ha ido perfeccionando y ha ido evolucionando consiguiéndose cada vez mejores resultados. Sí que utilizo nuevas técnicas y estrategias, implementado diferentes actividades. En definitiva, creo que el proyecto bilingüe ha cambiado mi práctica educativa para mejor.*” (Piluk. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Norte, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
- “*la práctica educativa respecto a la enseñanza de un segundo idioma ha cambiado para mejor*”. (Santi. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

En línea con estas afirmaciones, las conclusiones obtenidas en un estudio realizado al Plan de Plurilingüismo de Andalucía también indican que, desde la perspectiva de los coordinadores del proyecto, el área de inglés ha cambiado notablemente en relación con los objetivos, metodología, currículum y materiales, entre otros (Centro de Estudios Andaluces, 2009).

Al igual que los docentes, los auxiliares lingüísticos consideran que la implantación del Programa ha conllevado una mejora en su práctica educativa. En su caso, la gran mayoría de auxiliares no tenían experiencia docente previa, con lo cual, la mejora ha sido más evidente.

- “*Claro que ha mejorado mi práctica educativa*”. (Sam. Entrevista a auxiliar lingüístico, hombre, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua castellana, vía teléfono. Procedente de Charlotte, North Carolina, USA).

En relación con las asignaturas, el principal cambio según los docentes, es la impartición de Conocimiento del Medio en lengua inglesa, además de otras asignaturas no lingüísticas. Esta materia recoge muchas citas y reflexiones de los docentes, principalmente debido a las dificultades que implica su docencia a través de la lengua extranjera, apoyada en mucho apoyo visual, recursos materiales y actividades basadas en la propia interacción o experimentación del alumno.

El apoyo visual, tal y como defiende Pérez Márquez (en Laorden & Peñafiel, 2010), es fundamental para el aprendizaje en lengua inglesa, especialmente en los primeros cursos, por lo que es necesario mucho material en ese soporte.

En otros programas bilingües, como por ejemplo en el Convenio MEC-British Council, dentro de las buenas prácticas de los docentes se encuentra el buen uso de materiales de apoyo visual (Johnstone, 2010).

- *“la incorporación de la asignatura de Conocimiento del Medio en dicha lengua” y “la gran novedad y cambio para mi fue la enseñanza de Conocimiento del Medio en inglés con las dificultades que ello conlleva”.* (Ana S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
 - *“el programa bilingüe ha supuesto para el profesorado un cambio en el modo de presentar el contenido a los alumnos, sobre todo en el área de Science”, “la enseñanza de Science...se ha vuelto mucho más experimental y tangible a los alumnos” y “no me imagino a un profesor de Science de 1º de primaria enseñanza esta materia de forma tradicional: página 1, leemos la página y resolvemos los ejercicios...”.* (Sonia. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
 - *“hay un objetivo que antes en Conocimiento del Medio o en Educación Física a lo mejor no te planteabas, que es el objetivo lingüístico.”* (Sujeto 6, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 35-45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).
 - *“el mayor peso y las mayores dificultades recaen sobre la asignatura de Ciencias” y “sin duda, no es fácil enseñar conceptos tan complejos e importantes como los que implica la asignatura de ciencias en una lengua que no es la lengua materna de los alumnos”.* (Ana. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
 - *“En Science ahora se trabajan los contenidos con mucho soporte visual”.* (Sonia S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía Skype).
 - *“es un aprendizaje de contenidos integrados, en una de esas asignaturas*
-

como puede ser Science...se dan los contenidos a través de una lengua extranjera” y “ahora es todo más experimental, desde la clase de Science”. (Sujeto 1, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).

Consideran que el principal cambio se observa en el empleo de una metodología que aporta un proceso de enseñanza-aprendizaje más natural e intuitivo, basada en la experiencia personal de cada alumno en el uso de la lengua extranjera. Este cambio supone una mayor exigencia para el profesorado implicado.

En otros proyectos de enseñanza bilingüe, también se destaca el uso de metodología específica que persigue un aprendizaje de la lengua más natural y que se adapte al comienzo en edad temprana del alumnado (Johnstone, 2010).

- *“aprendizaje más intuitivo. Aprenden a hablar como aprenden su propia lengua, a base de usarla”. (Sujeto 4. Grupo discusión docentes 27/11/2013. Mujer, 25-35 años. DAT Este. Con experiencia docentes en entornos no bilingües).*
- *“si quieres que tus alumnos comprendan lo que les estás contando en un idioma que no es el suyo, la metodología y las estrategias educativas son muy distintas a las que se utilizan en otras áreas o en otros programas educativos no bilingües”. (Ana. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).*
- *“el aprendizaje del idioma no es progresivo...sino que la lengua se utiliza para aprender otras materias...el aprendizaje de la gramática se produce inconscientemente en el alumno a través del uso del lenguaje para aprender otra materia”. (Sonia. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).*
- *“la metodología es totalmente distinta y es muy exigente”. (Sujeto 6, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 35-45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).*

Como era previsible, los auxiliares desconocen el tipo de enseñanza de la lengua inglesa fuera del Programa, por lo que no pueden opinar sobre el posible cambio ocurrido. En cualquier caso, consideran que la docencia que se realiza actualmente es positiva.

- *“No estoy segura de cómo se impartía el inglés antes de comenzar con mi labor como auxiliar pero creo que el sistema actual funciona bastante bien”*. (Kerren. Entrevista a auxiliar lingüístico, mujer, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua inglesa, vía teléfono. Procedente de Los Ángeles, California, USA).
- *“No puedo responder a esta pregunta porque desconozco como era la situación antes de la implantación del Programa”*. (Sarah. Entrevista a auxiliar lingüístico, mujer, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua inglesa, vía teléfono. Procedente de Glasgow, Scotland, UK).

La metodología que se emplea debe superar las barreras lingüísticas y para ello, debe ser más visual y experimental; basada en juegos, canciones, interacciones orales, entre otros. Destaca la relevancia otorgada al apoyo visual y con el interés centrado en el lenguaje oral.

Esta percepción de los docentes es debido a que la lengua extranjera se usa principalmente en intercambios o charlas breves docente-alumno y alumno-alumno y por tanto, se sugiere una metodología más interactiva (Centro de Estudios Andaluces, 2009).

- *“la metodología tiene que ser mucho más visual, más práctica”*. (Sujeto 3, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia en entornos no bilingües).
 - *“Debido a las limitaciones del idioma, los contenidos son presentados de un modo más visual y motivadora, a través de videos, canciones, juegos, Realia, experimentos, etc.”* (Sonia. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
 - *“se usan más soportes para que sean más visuales”*. (Sujeto 5, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).
 - *“todo es muy visual, tangible, a través del juego”*. (Sujeto 1, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).
 - *“aparte del uso de la metodología CLIL ya mencionada anteriormente y*
-

de una enseñanza más experimental, tangible, motivadora y significativa para el alumno, también se producen nuevas prácticas educativas como los grupos interactivos para fomentar la comunicación oral en inglés entre alumnos". (Sonia. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).

- *“mucho soporte visual, canciones, chant, enfoque interdisciplinar en Inglés, Science y Plástica”*. (Sonia M. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
- *“necesidad de actividades que partan siempre de la experiencia es fundamental para la enseñanza del inglés en el Programa”*. (Raúl. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
- *“se trabaja mucho más a nivel oral y con mucho soporte visual... y con carácter multidisciplinar”*. (Sonia S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía Skype).

El cambio también reside en la mayor frecuencia en el uso de recursos existentes, combinando con la inclusión de recursos y técnicas más innovadoras, así como la presentación en diferentes soportes o formatos.

- *“este cambio ha hecho que utilicemos con mucha más frecuencia técnicas y medios didácticos ya existentes, por ejemplo, Realia, rolepays, songs, wallcharts, flahcards, etc y técnicas novedosas como phonics, AICLE junto con las NNTT”*. (Santi. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“se usan más soportes para que sean más visuales, antes solo flashcards, ahora el póster es fundamental, la pizarra digital... es crucial”*. (Sujeto 5, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).
 - *“la utilización de las pizarras digitales en las aulas es otro gran logro”*. (Ana P. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“el empleo de recursos informáticos, Smartboard u otros recursos*
-

tecnológicos son de gran ayuda para el diseño de actividades". (Raúl. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).

Un cambio muy nombrado por los docentes consultados es el uso único y exclusivo de la lengua extranjera como vehículo de comunicación en el aula. Los auxiliares también consideran muy importante el uso exclusivo de la lengua inglesa para la comunicación dentro de la clase.

En otros proyectos bilingües, se destaca de igual forma el uso de la lengua extranjera como vehículo de comunicación y aprendizaje en el aula (Johnstone, 2010).

- *“hablando con los alumnos sólo en inglés” y “ellos te vean como la persona con la que sólo se comunican en inglés”*. (Ana M. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“como no va a cambiar si apenas utilizamos la lengua materna”*. (Carlos. Entrevista a docente, hombre, más de 45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“usar la lengua extranjera como vehículo de comunicación único y exclusivo entre profesores y alumnos durante todo el día” y “actualmente, se imparte la clase de inglés íntegramente en dicha lengua, eso es ya un avance respecto al pasado”*. (César. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
 - *“uno de los principales avances es que las clases de inglés se dan en inglés y no en español, como se ha hecho durante décadas”*. (Santi. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“Otro punto fuerte es que algunas asignaturas son impartidas íntegramente en inglés, lo que refuerza su aprendizaje”*. (Kerren. Entrevista a auxiliar lingüístico, mujer, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua inglesa, vía teléfono. Procedente de Los Ángeles, California, USA).
-

-
- *“la importancia de dar clases sin explicaciones en castellano”*. (Sam. Entrevista a auxiliar lingüístico, hombre, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua castellana, vía teléfono. Procedente de Charlotte, North Carolina, USA).

Para las familias, este punto suscita cierta controversia, mostrando opiniones confrontadas por los beneficios e inconvenientes de esta medida.

- *“me parece que no hay progresión, es inglés a saco desde el primer momento. O sea, por ejemplo en Science, yo vería mejor que hubiese, que no se explicase todo en inglés”*. (Sujeto 1, grupo discusión familias, 27/01/2014. Mujer, 35-45 años, DAT Sur).
- *“Pero yo eso no lo veo mal porque sino luego ellos...”* y *“ellos se enteran”*. (Sujeto 3, grupo discusión familias, 27/01/2014. Mujer, 35-45 años, DAT Sur).
- *“pero desde un principio meterles inglés 100%...”* y *“Yo lo vería mejor un poco más escalonado”*. (Sujeto 2, grupo discusión familias, 27/01/2014. Mujer, 35-45 años, DAT Sur).

Las familias insisten en los grandes beneficios de no emplear de forma exclusiva la lengua inglesa desde el principio. Para ellos, ésta es una buena práctica.

- *“la profesora no comenzó con inglés 100% desde el principio”*. (Sujeto 4, grupo discusión familias, 27/01/2014. Mujer, 35-45 años, DAT Sur).

Dentro del área de buenas prácticas empleadas por los profesionales en los centros educativos, los sujetos participantes destacan los grupos flexibles, compuestos por un reducido número de alumnos con un nivel muy homogéneo y que presentan ciertas dificultades para seguir el ritmo del aula ordinaria.

- *“en mi colegio se desarrolla el proyecto bilingüe por grupos flexibles y... es la mejor práctica que he visto, ya que de esta manera te adaptas al nivel de los alumnos... y los alumnos de conocimientos más bajitos no son abandonados y los de altos conocimientos pueden ver sus expectativas solventadas”* y *“dividimos las clases en 3 niveles y como los libros no se pueden adaptar a todos los niveles, trabajamos por centros de interés e impartimos de manera global inglés y Science”*. (Cris. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
-

- “*desdobles de profesorado para obtener un mayor aprovechamiento de las sesiones.*” (Piluk. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Norte, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
- “*impartir de manera global Inglés y Science, por centros de interés... los conocimientos se van adquiriendo de manera significativa*”. (Cris. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

La implicación de la comunidad educativa en general y del claustro y equipos directivos en particular, es esencial para un positivo desarrollo e implementación del Programa en los centros educativos.

Laorden & Peñafiel (2010) consideran que todo es más fácil si el equipo directivo percibe positivamente el Programa desde su cargo.

- “*la implicación de los claustros de profesores en el proyecto y especialmente de los equipos directivos*”. (Ana M. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- “*en un colegio en el que el equipo directivo no apoye el Programa, no puede salir adelante*”. (Sujeto 3, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).

Los docentes consideran fundamental un alto grado de coordinación entre los profesores de lengua inglesa y los profesores de lengua castellana que participan en cada grupo-clase, con el fin de facilitar el desarrollo de forma conjunta de ambas lenguas por parte del alumnado, en la medida de lo posible, anticipando información necesaria en la lengua materna, facilitando así la adquisición del nuevo lenguaje en la lengua extranjera. La coordinación es más importante aún si cabe, entre el docente de lengua inglesa y el de Science, si no imparte ambas asignaturas el mismo profesional, con el objeto de anticipar las estructuras o contenidos necesarios de la lengua inglesa.

- “*en centros en los que no está bien organizado no funciona*”. (Saray. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Norte, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
 - “*coordinación con el resto del profesorado para hacer una enseñanza*”
-

más completa y significativa, anticipando conocimiento en lengua nativa que hace que sea más fácil reforzar en lengua extranjera, se evita la pérdida de vocabulario en lengua materna y se hace más fácil de forma coordinada". (Sonia M. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

- *“nos reunimos periódicamente el departamento de inglés para debatir y hacer un seguimiento del proyecto, así como para tomar las decisiones pertinentes*". (César. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
- *“nos reunimos de forma periódica para comentar cualquier aspecto relacionado con el proyecto*". (Eva. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Capital, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“mayor coordinación entre el profesorado bilingüe y no bilingüe del centro para evitar perder vocabulario*". (Sonia S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía Skype).

Los auxiliares consultados destacan este aspecto como relevante, el alto nivel de coordinación observado entre los docentes de un centro bilingüe.

Asimismo, Laorden & Peñafiel (2010) establecen en su estudio que los equipos directivos de centros bilingües también consideran que el Programa requiere una mayor coordinación y colaboración a través de numerosas reuniones, siendo éste uno de los principales cambios detectados por ellos.

- *“mucha coordinación en las programaciones de las sesiones y actividades entre los docentes*". (Kerren. Entrevista a auxiliar lingüístico, mujer, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua inglesa, vía teléfono. Procedente de Los Ángeles, California, USA).

Las familias consultadas apuntan posibles discrepancias entre los niveles establecidos para las áreas lingüísticas y las no lingüísticas impartidas en lengua inglesa. Esto puede deberse posiblemente a una falta de coordinación.

- *“en inglés van un por lado mientras que en Science tiene un nivel que te mueres y no se están enterando de la mitad de la cosas*". (Sujeto 4, grupo discusión familias, 27/01/2014. Mujer, 35-45 años, DAT Sur).

- *“debe haber una progresión entre inglés y Science”*. (Sujeto 2, grupo discusión familias, 27/01/2014. Mujer, 35-45 años, DAT Sur).

Al igual que la coordinación entre compañeros, los docentes consideran la planificación y programación del proceso de enseñanza-aprendizaje como una tarea vital para el docente a la hora de obtener unos resultados positivos.

- *“tienes que prepararte las clases a tope”*. (Sujeto 1, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).
- *“una clase improvisada en el programa bilingüe, es una clase fracasada”*. (Sujeto 4, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).
- *“no puedes llegar a una clase con unos niños que no tienen un conocimiento de unos términos... no puedes presentarlos de cualquier manera”*. (Sujeto 4, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).

Con la implantación del Programa de Colegios Bilingües en los centros educativos adscritos, se desarrolla una propuesta metodológica con un claro énfasis en lo visual, en el uso interactivo de recursos y todo ello, en un potente proceso de inmersión lingüística en la lengua extranjera, que requiere de un alto grado de coordinación entre los docentes participantes y un claro apoyo del equipo directivo de cada centro. Asimismo, las familias demandan mayor coordinación y una inmersión más progresiva, además de más apoyo para ellas también en su colaboración con el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.

b. Vacíos

Destaca la poca presencia de la figura del coordinador del Programa de cada centro en las reflexiones de los docentes consultados. No se pueden extraer las causas para ello.

Este dato contrasta con la percepción de los equipos directivos de centros bilingües que consideran que el coordinador es la persona que controla y supervisa el Programa (Laorden & Peñafiel, 2010).

- *“contamos con un coordinador del proyecto con quien nos reunimos de forma periódica para comentar cualquier aspecto relacionado con el*
-

proyecto". (Eva. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Capital, sin experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).

c. Interrogantes

En los datos recogidos tras la aplicación de las diferentes técnicas, emerge la idea entre los docentes participantes en el Programa de una mayor complejidad en el desempeño de las tareas docentes en la enseñanza bilingüe, en relación con centros no bilingües.

- *"he dado Lengua Española y la dinámica de la clase y lo que esa enseñanza requiere al profesor está muy por debajo de lo que requiere enseñar en otra lengua a niños cuyos padres no saben inglés, por ejemplo"*. (Carlos. Entrevista a docente, hombre, más de 45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

La siguiente reflexión aportada por un docente merece ser reflejada en el trabajo investigativo por su relevancia y por su potencial origen de investigaciones relacionadas. Se refiere a la importancia para la mejora de la función docente de aspectos tales como uso de materiales, manuales, métodos, implantación de innovaciones educativas, entre otras.

- *"Considero que ha mejorado mi práctica educativa, aunque no estoy seguro de que se debe expresamente al proyecto bilingüe sino al uso de nuevas tecnologías, mejora de materiales y manuales, etc."*. (César. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).

d. Incongruencias

Obviamente, existen opiniones divergentes en prácticamente todos los ámbitos, pero interesa resaltar que frente a la necesidad establecida por los docentes de reunirse periódicamente con los compañeros, muchos docentes dudan de la utilidad de parte de dichas reuniones e incluso del grado de coordinación y colaboración entre el profesorado.

- *"depende de los grupos y del entendimiento entre los miembros. A veces las reuniones valen como catarsis y unen a los profesores. Otras son una auténtica pérdida de tiempo"*. (Carlos. Entrevista a docente, hombre, más
-

de 45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

- *“no siempre hay colaboración entre los miembros del proyecto bilingüe”*. (Claudia. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Oeste, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“pienso que no existe una adecuada colaboración”*. (Piluk. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Norte, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
- *“no existe una adecuada colaboración entre los profesionales que trabajan en el proyecto... la razón principal es que apenas hay un hueco en el horario... para reunirse”*. (Santi. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

Esta perspectiva choca con las percepciones de los auxiliares, que, desde una perspectiva más externa, entienden que existe un alto grado de colaboración entre profesionales, tal y como se ha reflejado en la sección anterior, correspondiente a la dimensión 1.

- *“había un ambiente muy colaborativo en el centro en el cual trabajé, especialmente entre el equipo directivo y el resto de docentes y personal”*. (Kerren. Entrevista a auxiliar lingüístico, mujer, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua inglesa, vía teléfono. Procedente de Los Ángeles, California, USA).
- *“El profesorado bilingüe trabajaba bastante bien como equipo, y eso para mí fue uno de los elementos claves del éxito del programa”*. (Sam. Entrevista a auxiliar lingüístico, hombre, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua castellana, vía teléfono. Procedente de Charlotte, North Carolina, USA).

Algunos docentes, principalmente los encargados de áreas no lingüísticas que se imparten en lengua inglesa y son minoritarias en cuanto a carga lectiva (Educación Física y Música básicamente), muestran su preocupación por la adaptación de su docencia a la enseñanza bilingüe. Consideran que se ha reducido su carga horaria y que tienen que simplificar algunas actividades para que sean

más accesibles al alumnado al realizarse a través de la lengua inglesa, con la consiguiente disminución en el nivel de la materia.

- “*hay menos horas de Educación Física y el hecho de impartirla en inglés obliga a simplificar las actividades y en consecuencia se baja el nivel impartido en Educación Física*”. (Dana. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Capital, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- “*el bilingüismo no respeta a las especialidades que se imparten en inglés, sino que las ningunea anteponiendo los objetivos bilingües a los objetivos de área*”. (Diana. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Norte, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

9.2.3. DI 3: Figura del auxiliar lingüístico

a. Evidencias

D3. Auxiliar de conversación

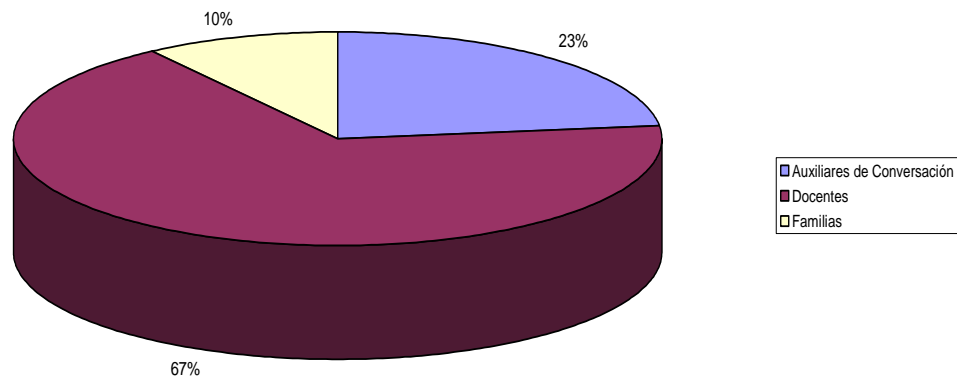


Figura 80. Nivel de colaboración de los diferentes colectivos de sujetos participantes.

Fuente: elaboración propia.

En esta figura, destaca un aumento de la información aportada por los colectivos minoritarios, especialmente los auxiliares; lo que conlleva, lógicamente, un descenso notable del porcentaje de participación de los docentes. Esto puede indicar un especial interés/preocupación por parte de los auxiliares hacia su papel en el Programa, tal vez debido a un mayor conocimiento directo de sus funciones y posibilidades de mejora en esta área.

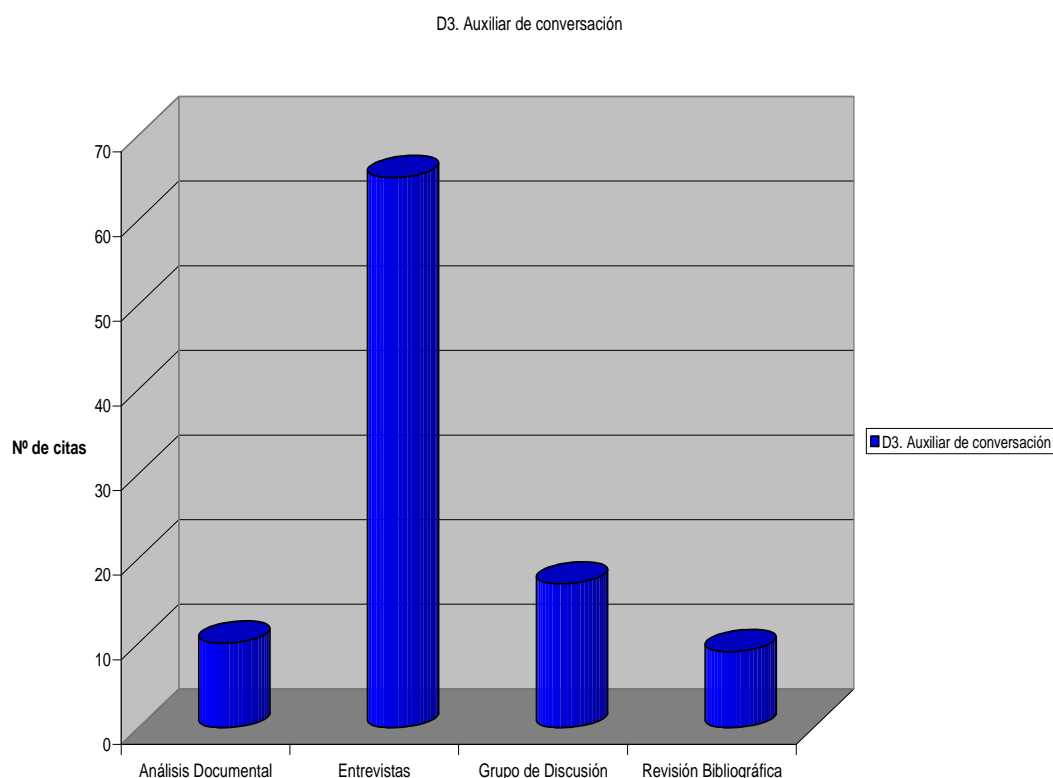


Figura 81. Aportación de las diferentes técnicas de recogida de información.

Fuente: elaboración propia.

En relación con la dimensión correspondiente a la figura del auxiliar lingüístico, se mantiene la tendencia iniciada o comentada por primera vez con la dimensión relacionada con la Definición del Programa, es decir, la entrevista es la principal fuente de información para la presente investigación.

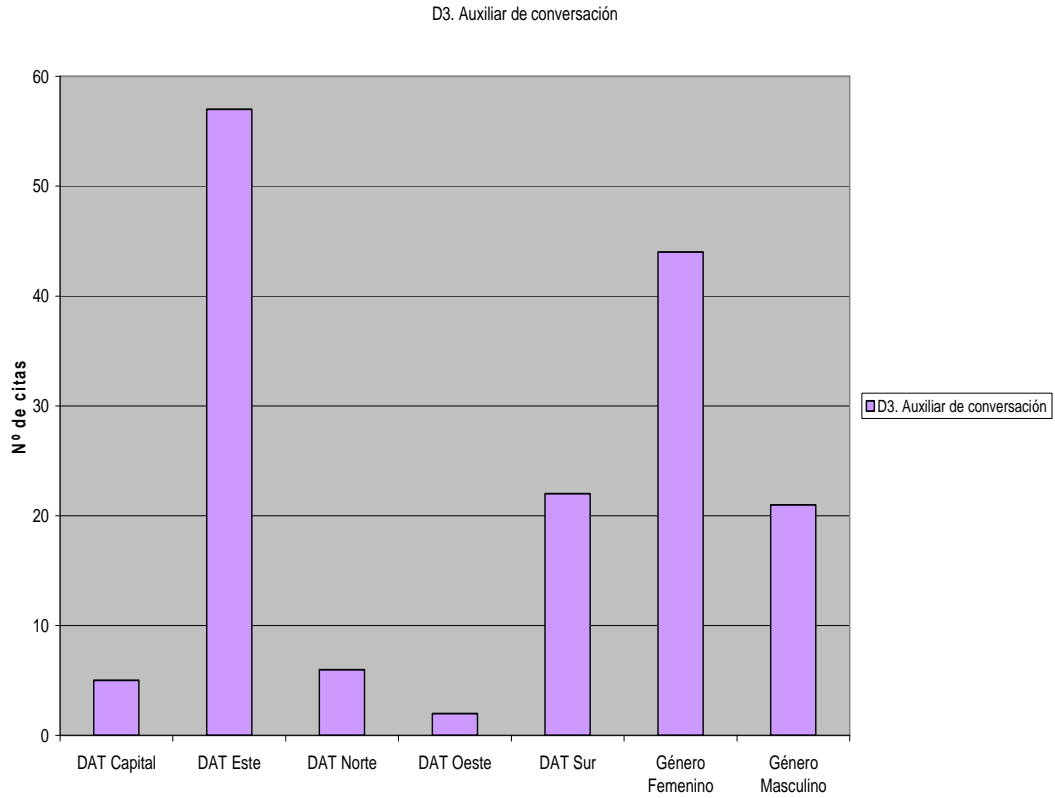


Figura 82. Clasificación de los datos relativos a la DI 3, según su procedencia geográfica y de género.

Fuente: elaboración propia.

Los sujetos participantes que más cantidad de información aportan pertenecen a la DAT Este y al género femenino.

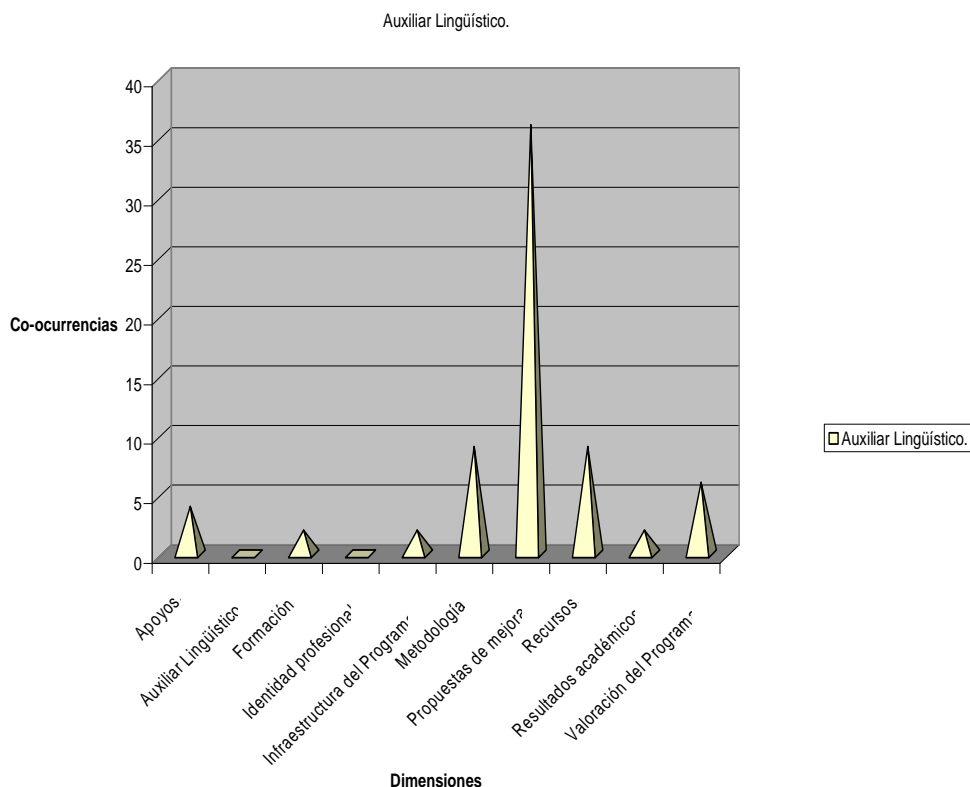


Figura 83. Co-ocurrencias entre el código referido a la dimensión Auxiliar Lingüístico y el resto de dimensiones.

Fuente: elaboración propia.

Las principales co-ocurrencias de la dimensión Auxiliar Lingüístico se producen con Metodología, Recursos y especialmente, Propuestas de Mejora. De esta información se puede extraer que, el Auxiliar Lingüístico es un recurso muy importante del Programa de Colegios Bilingües, que necesita de reflexiones a nivel metodológico para obtener el máximo beneficio de su labor y finalmente, al existir un alto número de propuestas de mejora relacionadas, se puede deducir que existen aspectos susceptibles de ser mejorados, al menos desde la perspectiva de los sujetos participantes en la presente investigación.

En otros estudios, los equipos directivos consideran piezas clave del Programa a los auxiliares, junto a los profesores de ciclo y de inglés (Laorden & Peñafiel, 2010). Asimismo, generan un clima de inmersión total (Centro de Estudios Andaluces, 2009).

En esa misma línea, los docentes consideran la figura del auxiliar lingüístico como un recurso vital del Programa. Aportan el acento nativo de la lengua, además de la cultura de su país de procedencia.

Esta información coincide con la encontrada en la literatura, ya que se considera muy relevante el trabajo de los auxiliares por su capacidad de ayuda en el aula, el trabajo comunicativo con el alumnado y creación de materiales (Centro de Estudios Andaluces, 2009). En la misma línea, Johnstone (2010) concluye que el empleo de auxiliares lingüísticos es un valioso apoyo para los docentes.

- *“imprescindible”*. (Sujeto 4, grupo de discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).
 - *“para mí es un lujo”*. (Sujeto 3, grupo de discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).
 - *“importantísimo. Dan un modelo lingüístico correcto... son muy buena ayuda si se implican.”* (Carlos. Entrevista a docente, hombre, más de 45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“su papel es muy relevante, acercando el mundo real de la lengua inglesa al centro y colaborando con el docente”*. (César. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
 - *“la mejor herramienta con la que contamos son los assistants”*. (Cris. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“aportan que los alumnos puedan escuchar una pronunciación nativa”*. (Dana. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Capital, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“aportan lo que no tiene el profesor no-nativo, pronunciación, raíces culturales, su visión de la enseñanza”*. (Raúl. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
 - *“la figura del auxiliar lingüístico es fundamental, aportan su lengua y su*
-

cultura". (Santi. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

De igual forma, las familias consideran muy positiva y necesaria la figura del auxiliar lingüístico por sus aportaciones, principalmente acento nativo, otras estrategias didácticas y fomento del uso de la lengua extranjera.

- *"A mi me parece bien"*. (Sujeto 2, grupo discusión familias, 27/01/2014. Mujer, 35-45 años, DAT Sur).
- *"Son de ayuda sí" y "son capaces de explicar desde diferentes formas en inglés"*. (Sujeto 3, grupo discusión familias, 27/01/2014. Mujer, 35-45 años, DAT Sur).
- *"Solamente la entonación ya... la forma de hablar"*. (Sujeto 4, grupo discusión familias, 27/01/2014. Mujer, 35-45 años, DAT Sur).
- *"Ellos siempre dicen que no saben español aunque sepan, para que les hablen en inglés los alumnos"*. (Sujeto 1, grupo discusión familias, 27/01/2014. Mujer, 35-45 años, DAT Sur).

Los auxiliares, en consonancia con los docentes, consideran que cumplen una función esencial, así como que sus principales aportaciones al Programa son la corrección fonética en la pronunciación y acercar la cultura de su país de origen al aula y al centro, además de ser un elemento motivador para el alumnado. Éstos incluyen su capacidad para ayudar al profesorado a mejorar su nivel de inglés como una función muy importante.

- *"la presencia de los auxiliares es extremadamente beneficiosa tanto para el alumnado como para el profesorado" y "Su presencia no es sólo una gran manera de que los alumnos mejoren su inglés, sino también para aprender de otras culturas"*. (Sarah. Entrevista a auxiliar lingüístico, mujer, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua inglesa, vía teléfono. Procedente de Glasgow, Scotland, UK).
 - *"El interés y la motivación realmente son las únicas cosas que aportamos al Programa cuando empezamos", "la necesidad de los auxiliares angloparlantes" y "Como nosotros pasamos mucho tiempo trabajando con los profesores, sabemos mejor que nadie dónde y cómo pueden mejorar su inglés"*. (Sam. Entrevista a auxiliar lingüístico, hombre, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua castellana, vía
-

teléfono. Procedente de Charlotte, North Carolina, USA).

- *“Como auxiliar tuve la oportunidad de aportar mi conocimiento del inglés oral, así como la pronunciación desde la perspectiva de un hablante nativo de la lengua. También pude ayudar con la gramática y explicar sus reglas. Además, pude compartir y dar a conocer mi cultura y hacer que los alumnos se motivasen por aprender y conocer otra lengua”.* (Kerren. Entrevista a auxiliar lingüístico, mujer, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua inglesa, vía teléfono. Procedente de Los Ángeles, California, USA).

Se trata de un recurso muy importante si están mínimamente formados a nivel didáctico o con la predisposición y actitud adecuada. En caso contrario, su utilidad y rendimiento baja enormemente. Es decir, la personalidad e intereses de cada auxiliar, obviamente, influyen en su rendimiento y trabajo en los centros educativos; argumentos éstos expuestos incluso por los propios auxiliares consultados.

- *“debería tener siempre una formación pedagógica y pasar pruebas de actitud”.* (Cristóbal. Entrevista a docente, hombre, 35-45 años, DAT Norte, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“si no están preparados específicamente para impartir clase, no deberían estar en las aulas”.* (Ana M. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“hace falta formarles... para no desperdiciar esta valiosa herramienta”.* (Ana P. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“las experiencias con auxiliares lingüísticos en mi centro van desde muy buenas a malas. Ha habido gente con muchas aptitudes y con muchas ganas de trabajar, pero también ha habido gente con muy poco interés... su preparación para este trabajo no es la adecuada... no tenían estudios relacionados con la docencia... el buen funcionamiento depende de su personalidad y de sus ganas”.* (Ana S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
-

- *“el problema reside en que no están relacionados con la docencia, vienen de cualquier ámbito profesional y algunos no tienen interés. Necesario un filtro.”* (César. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
- *“hay que intentar sacar el máximo provecho pero depende de cada asistente. Hay que orientarles, ayudar, que observen primero y después ya que colaboren”.* (Sonia M. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“si tienes suerte, están ilusionados... esto hace que cada día vayan mejorando dentro del aula y facilite su labor y la del profesor”.* (Inma. Entrevista a docente, mujer, más de 45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“el éxito de cada asistente depende en gran parte de la participación y la preparación de ellos mismos” y “Creo que los auxiliares, si tienen la buena voluntad de hacerse cargo con más responsabilidad, pueden ser recursos muy importantes”.* (Sam. Entrevista a auxiliar lingüístico, hombre, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua castellana, vía teléfono. Procedente de Charlotte, North Carolina, USA).
- *“siento que no estamos preparados para el rol”.* (Sarah. Entrevista a auxiliar lingüístico, mujer, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua inglesa, vía teléfono. Procedente de Glasgow, Scotland, UK).

Los docentes consideran que existen notables diferencias entre los auxiliares que participan en el Programa, pudiendo pasar de gente muy profesional, implicada y con formación en didáctica y pedagogía, hasta auxiliares sin ningún tipo de interés ni motivación y ningún tipo de formación relacionada con la docencia. Para ello, sugieren algún tipo de filtro y formación específica previa para ellos.

- *“ha habido gente con muy poco interés... su preparación para este trabajo no es la adecuada...no tenían estudios relacionados...en muy pocas ocasiones habían trabajado anteriormente con niños”.* (Ana S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
-

-
- *“no están relacionados con la docencia, vienen de cualquier ámbito profesional y algunos no tienen ni interés. Necesario un filtro muy serio en esto”*. (César. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, persona).
 - *“algunos que llegan realmente no están muy motivados, aunque otros sí”, “la formación y el proceso de seleccionar a los auxiliares son importantes” y “Crear un sistema uniforme para la incorporación de los auxiliares debe de ser casi imposible”*. (Sam. Entrevista a auxiliar lingüístico, hombre, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua castellana, vía teléfono. Procedente de Charlotte, North Carolina, USA).

Algunos auxiliares deciden participar en el Programa como parte de su formación como docente, por lo que, en esos casos, su motivación e implicación es muy alta.

- *“deseo tener una carrera profesional como docente por lo que, definitivamente tengo la motivación y el interés necesario para el puesto”*. (Sarah. Entrevista a auxiliar lingüístico, mujer, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua inglesa, vía teléfono. Procedente de Glasgow, Scotland, UK).

Los auxiliares aceptan que no tienen experiencia docente con niños, pero también defienden que el proceso de selección al que son sometidos no es eficiente ni justo, quedándose en ocasiones, los mejores candidatos fuera del proceso. Confirman que existe mucha competencia para entrar a formar parte del Programa.

- *“el proceso de seleccionar a los nuevos auxiliares es fundamental, y podría mejorarse bastante. Es normal que los auxiliares no tengan mucha experiencia trabajando con alumnos, pero este hecho no debería significar que el Programa no pueda escoger a los mejores candidatos. Hay mucha competencia para entrar en el Programa. Conozco a algunos candidatos que no fueron escogidos, que estaban más preparados y motivados que algunos que acabaron por pasar dos años en el Programa...el sistema que existe actualmente no me parece lo más eficiente”*. (Sam. Entrevista a auxiliar lingüístico, hombre, menor de 25
-

años, DAT Este, entrevista realizada en lengua castellana, vía teléfono. Procedente de Charlotte, North Carolina, USA).

Los docentes demandan formación para ellos mismos con el fin de maximizar el potencial rendimiento de los auxiliares lingüísticos, así como una mayor coordinación entre docentes y con los auxiliares. Los auxiliares coinciden en este problema, muchos docentes no están suficientemente formados para trabajar con auxiliares, desconocen sus funciones y por ende, no consiguen sacar el máximo provecho a este recurso vital del Programa.

- *“en algunos casos, los propios profesores titulares no están preparados para trabajar junto a un auxiliar”*. (Raúl. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
- *“falta formación a los asistentes y a los profesores para que hagan buen uso de ellos”*. (Ana P. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“los docentes... no saben cual es la verdadera función de los auxiliares y lo que se espera de ellos. En consecuencia, ellos no saben cómo emplear a los auxiliares de una forma efectiva”*. (Sarah. Entrevista a auxiliar lingüístico, mujer, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua inglesa, vía teléfono. Procedente de Glasgow, Scotland, UK).

Los auxiliares consultados afirman mantener una buena relación profesional con los docentes que comparten aula.

- *“siempre podía hablar francamente de temas relacionados con el trabajo con la mayoría de los profesores en mi colegio, así como la directora y los otros administradores” y “contábamos...el apoyo del equipo bilingüe”*. (Sam. Entrevista a auxiliar lingüístico, hombre, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua castellana, vía teléfono. Procedente de Charlotte, North Carolina, USA).
-

b. Vacíos

Se echa en falta alguna propuesta más concreta para mejorar el rendimiento de los auxiliares de conversación, en relación con su proceso de selección, de formación previa y continua y de mayor y mejor concreción de sus funciones, aspectos éstos muy criticados por los docentes.

- *“auxiliar de conversación, personas a las que no se les exige ninguna titulación y mucho menos titulación relacionada con la enseñanza, no reciben formación alguna y no se hace un seguimiento de su trabajo por parte de la administración”*. (Ana. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).

Por ejemplo, los propios auxiliares proponen una mayor coordinación con los docentes para conocer más y mejor la línea pedagógica a seguir y negociar cualquier tipo de aspecto relevante para el aula: actividades a realizar, tareas propias del auxiliar, objetivos, entre otros.

- *“Como auxiliar, solo tuve encuentros periódicos con el equipo directivo, pero hubiese sido muy útil tener alguna reunión con los profesores de inglés para hablar sobre las sesiones, las actividades y las técnicas educativas”*. (Kerren. Entrevista a auxiliar lingüístico, mujer, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua inglesa, vía teléfono. Procedente de Los Ángeles, California, USA).
 - *“más colaboración al nivel “micro”, entre los auxiliares nativos y los profesores, podría ser beneficiosa”, “Podría haber más reuniones entre los auxiliares y los profesores en los mismos centros” y “los profesores y los auxiliares podrían hacer más para facilitar su mejoramiento común: los auxiliares podrían dar clases de inglés adaptadas a las necesidades de los profesores, los profesores podrían organizar clases o sesiones informales que identificaran áreas en las cuales los auxiliares podrían mejorar, etc.”*. (Sam. Entrevista a auxiliar lingüístico, hombre, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua castellana, vía teléfono. Procedente de Charlotte, North Carolina, USA).
 - *“en ocasiones, no está claro exactamente lo que se supone debe ser nuestro trabajo. Afortunadamente, sé exactamente lo que cada uno de mis*
-

profesores espera de mi; pero este tema lo he tratado con más auxiliares y no es lo más común, el saber lo que tienes que hacer”. (Sarah. Entrevista a auxiliar lingüístico, mujer, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua inglesa, vía teléfono. Procedente de Glasgow, Scotland, UK).

Fomentar y facilitar la participación de los auxiliares en la dinámica del aula desde el primer momento y de forma gradual es, desde la perspectiva de los auxiliares, una buena forma de maximizar el rendimiento de su labor.

- *“los profesores que facilitaban que participaran los auxiliares nada más llegar al aula, trabajaban para que los auxiliares fueran participando cada vez más a lo largo del curso, y dejaban que dieran explicaciones acerca del material (además de leer los textos) lograban implementar una rutina más eficaz y eficiente”.* (Sam. Entrevista a auxiliar lingüístico, hombre, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua castellana, vía teléfono. Procedente de Charlotte, North Carolina, USA).

En las alusiones a deficiencias o carencias en sus funciones como auxiliares, muy pocos docentes asumen que también ellos mismos pueden ser responsables de dicha situación, al no ser capaces de gestionar correctamente la situación y no integrar al auxiliar dentro de la dinámica del aula, otorgarles su espacio y sus funciones, mantener una comunicación fluida y constante sobre las necesidades del grupo-clase.

Los auxiliares consideran más apropiado adaptar la formación que reciben a las necesidades de cada centro educativo, en lugar de la formación genérica que reciben todos.

- *“En vez del sistema ‘central’ de formación profesional que actualmente existe, en mi opinión hubiera sido más eficaz adaptar la formación de los auxiliares a las necesidades de los mismos centros (por ejemplo, en vez de celebrar tres jornadas de formación profesional en Madrid cada año, tal vez organizar talleres de formación particular en los colegios. Un sistema así quizás tenga más sentido para los auxiliares que renuevan y pasan dos años en el programa.)”.* (Sam. Entrevista a auxiliar lingüístico, hombre, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua castellana, vía teléfono. Procedente de Charlotte, North Carolina, USA).
-

c. Interrogantes

Los auxiliares lingüísticos, por normativa, no tienen las mismas funciones ni formación que los docentes del Programa, pero desde la perspectiva del profesorado, esa falta de conocimientos didácticos y pedagógicos, es lo que limita su rendimiento y se convierte en el principal problema de este colectivo.

- *“gran dilema. Ellos no son profesores, tienen sus propios estudios y vocación profesional. Puede que les guste la educación y los niños, o no”*. (Sonia M. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“la mayoría no están preparados para la docencia”*. (Dolores. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“ninguno tenía ningún conocimiento del mundo de la docencia, de los niños”*. (Inma. Entrevista a docente, mujer, más de 45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“muy pocos son los que cuentan con preparación para la docencia”*. (Eva. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Capital, sin experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“solemos ser jóvenes y faltar experiencia” y “Muchos de nosotros llegamos sin ninguna experiencia pedagógica”*. (Sam. Entrevista a auxiliar lingüístico, hombre, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua castellana, vía teléfono. Procedente de Charlotte, North Carolina, USA).

Los auxiliares apuntan una nueva vía, no considerada ni planteada previamente por los docentes acerca de su labor como auxiliar. Otorgan un valor determinante al profesorado y al centro, a la hora de fomentar o desarrollar su trabajo como auxiliares.

- *“creo que depende del centro y del profesorado, pero me sentí preparada para la docencia, aunque fui mejorando con el tiempo”*. (Kerren. Entrevista a auxiliar lingüístico, mujer, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua inglesa, vía teléfono. Procedente de Los Ángeles, California, USA).
-

- “que los profesores tengan una estrategia para incorporar a los auxiliares es imprescindible”. (Sam. Entrevista a auxiliar lingüístico, hombre, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua castellana, vía teléfono. Procedente de Charlotte, North Carolina, USA).

d. Incongruencias

Como se ha indicado en la sección de Evidencias, la principal incongruencia de esta dimensión reside en el hecho de que, los auxiliares lingüísticos son un recurso muy importante, pero los docentes demandan que posean cierta formación en docencia, aspecto éste que no se incluye en el proceso de selección de auxiliares, pues si no es así, su utilidad es prácticamente nula.

- “Los auxiliares lingüísticos son un gasto enorme que hace la Comunidad de Madrid y en muchos casos es tirar el dinero”. (Ana M. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

9.2.4. DI 4: Resultados académicos del alumnado

a. Evidencias

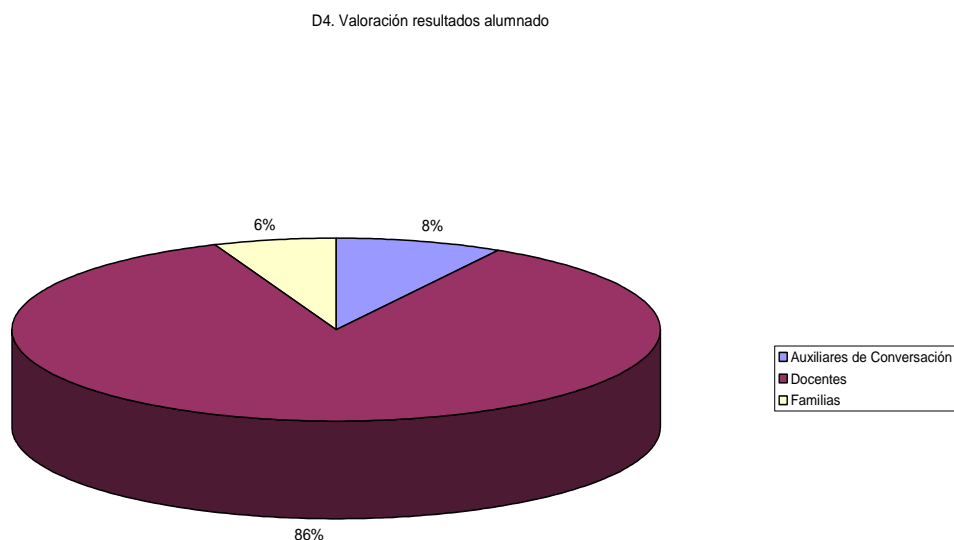


Figura 84. Nivel de colaboración de los diferentes colectivos de sujetos participantes.

Fuente: elaboración propia.

En esta figura, se muestra un porcentaje de aportación de información muy superior de los docentes, muy lógico si se trata de conocer y valorar los resultados de los alumnos. El resto de colectivos sólo conoce resultados parciales o de grupos muy reducidos, lo cual dificulta realizar valoraciones generales.

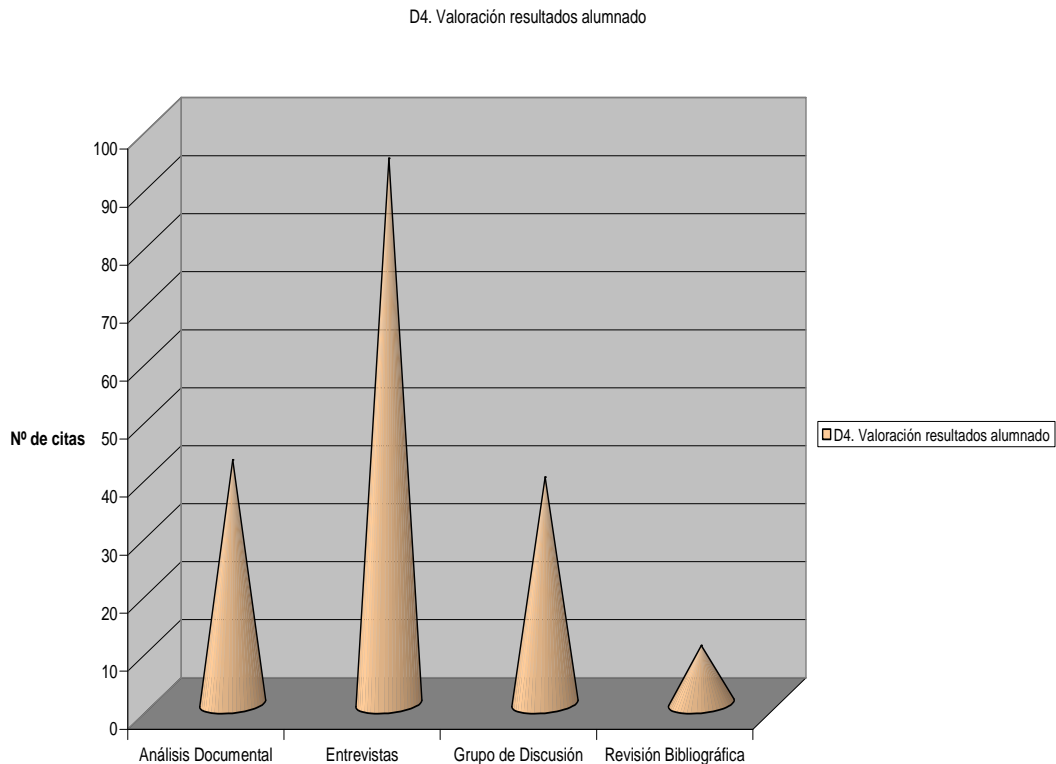


Figura 85. Aportación de las diferentes técnicas de recogida de información.

Fuente: elaboración propia.

En el caso de los Resultados Académicos, la entrevista es el principal origen de los datos del estudio, pero destaca un papel más relevante que para otras dimensiones tanto del Análisis Documental como del Grupo de Discusión.

En el Análisis Documental, se ha analizado un documento denominado Memoria De Autoevaluación que evalúa, entre otros aspectos, los resultados académicos del alumnado, por lo que es lógico que aporte mucha información de interés para la presente investigación.

En el caso de los grupos de discusión, los resultados del alumnado, al fin y al cabo, es el objetivo o el producto del proceso de enseñanza-aprendizaje y todos

los miembros de la comunidad educativa se preocupan y están interesados por ellos. En este tipo de técnicas, al tratarse de conversación semi-controladas, se puede insistir en los aspectos que más preocupan a los interlocutores, como puede ser este caso.

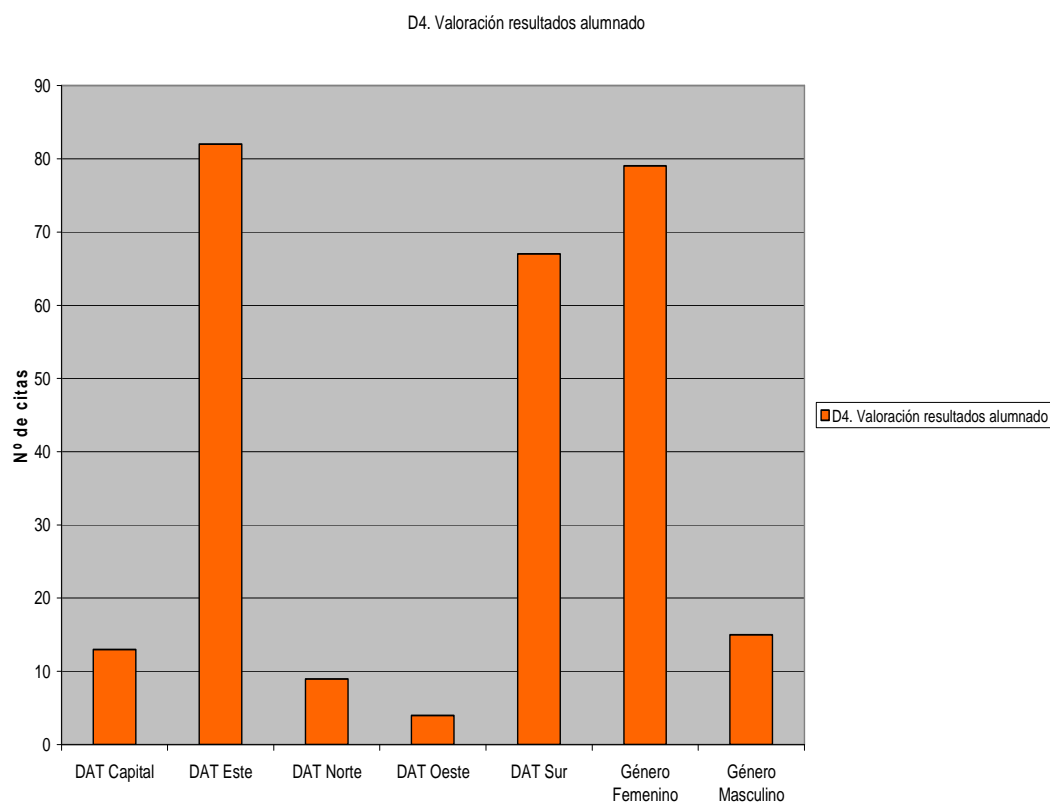


Figura 86. Clasificación de los datos relativos a la DI 4, según su procedencia geográfica y de género.

Fuente: elaboración propia.

En esta figura se mantiene la tendencia general, pero aún más acentuada si cabe que en casos anteriores, con un papel más predominante de los sujetos pertenecientes a las DAT Este y DAT Sur y de género femenino.

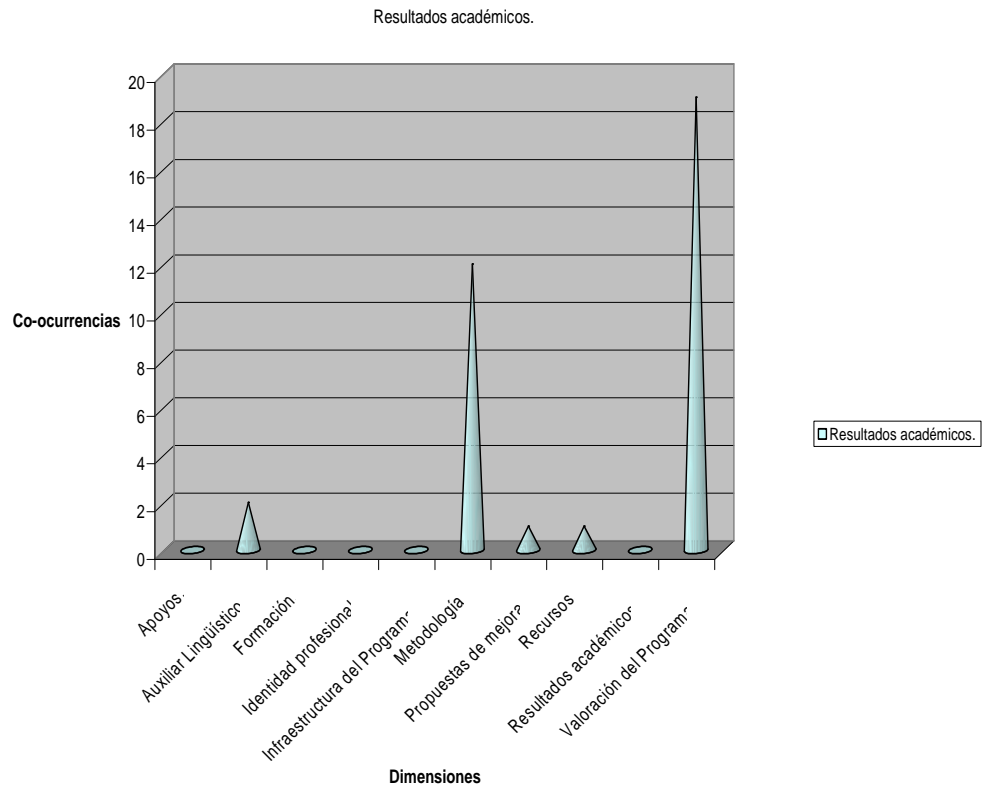


Figura 87. Co-ocurrencias entre el código referido a la dimensión Resultados Académicos y el resto de dimensiones.

Fuente: elaboración propia.

En esta figura destaca, en primer lugar, el bajo número de co-ocurrencias con otras dimensiones por parte de los Resultados Académicos, esto puede deberse a la especificidad de esta dimensión.

Las únicas co-ocurrencias relevantes se producen con la dimensión Metodología y la sub-dimensión Valoración del Programa. En primer lugar, tal y como se ha comentado anteriormente en la dimensión Metodología, para los sujetos participantes parece que existe una relación muy estrecha entre la metodología empleada y los resultados del alumnado, siendo los resultados una consecuencia de la metodología empleada. En segundo lugar, los resultados académicos se emplean por parte de los sujetos participantes de forma muy importante para valorar el Programa, es decir, la valoración del Programa que realizan los sujetos participantes se basa enormemente en los resultados del alumnado.

Es curiosa la poca coincidencia de esta dimensión con el resto, pudiendo establecerse que los resultados académicos no están influenciados por otras dimensiones.

Los docentes manifiestan que los alumnos que cursan enseñanzas bilingües en general y que atienden al Programa de Colegios Bilingües en particular, en consonancia con las conclusiones de numerosos estudios, obtienen mejores resultados académicos en el resto de áreas. Este notable rendimiento se debe al mayor esfuerzo cognitivo que implica el aprendizaje en una segunda lengua, que ayuda a fijar mejor los conceptos (Centro de Estudios Andaluces, 2009).

- *“estudiar más áreas en inglés hace que los niños obtengan mejores resultados en otras áreas” y “alumnos con mejores resultados académicos, más preparados”*. (Dolores, Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“he podido comprobar como los alumnos están muchísimo más preparados con la enseñanza bilingüe”*. (Dana. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Capital, con experiencia docente en entornos no bilingües, en vía teléfono).
- *“un centro bilingüe obtiene mejores resultados que uno standard”*. (Sonia M. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“es otra realidad el alto nivel que alcanzan los alumnos”*. (Cris. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

Los alumnos bilingües presentan una mayor competencia que los alumnos no bilingües, así como un desarrollo equilibrado de las destrezas comunicativas (Centro de Estudios Andaluces, 2009). El principal beneficio de la enseñanza bilingüe es la mejora de la competencia lingüística del alumnado (Johnstone, 2010).

Asimismo, para el caso del Programa de Colegios Bilingües, los docentes consideran que los alumnos de colegios bilingües obtienen, al finalizar su etapa formativa, una mayor competencia en la lengua extranjera y un mejor desarrollo de las 5 destrezas básicas, en comparación con alumnos de centros no bilingües,

en consonancia con el deseo de las autoridades educativas que buscan mejorar la competencia lingüística de sus ciudadanos/alumnos (Eurydice, 2006).

La enseñanza bilingüe, tal y como defienden los docentes del Programa, conllevan un incremento de la competencia idiomática (Centro de Estudios Andaluces, 2009).

Los equipos directivos de centros bilingües, por su parte, consideran que la introducción del Programa ha supuesto una mejora del nivel de inglés de su alumnado (Laorden & Peñafiel, 2010).

- *“mayor nivel en lengua inglesa” y “mejor nivel en las 4 destrezas básicas en lengua inglesa...que alumnos que no siguen el proyecto”*. (Ana S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
- *“los alumnos paulatinamente adquieren un mayor nivel de lengua extranjera en sus cuatro destrezas; al menos mayor que los alumnos de centros con enseñanza ordinaria. Presentan cierta fluidez y comienzan a pensar a pequeña escala en lengua inglesa”*. (Ana S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).

Los principales beneficios para el alumnado bilingüe desde la perspectiva de los docentes son:

- la capacidad que adquieren para usar la lengua extranjera,
 - *“capaces de hablar usando otro idioma” y “si se sigue invirtiendo...se conseguirá algo que en nuestro país ha sido siempre motivo de risa, hablar inglés”*. (Ana M. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“nuestros alumnos hablan y se comunican en inglés” y “los alumnos hablan inglés”*. (Ana P. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“clara mejoría en la competencia de la lengua extranjera del alumno”*. (César. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
 - *“el Programa está haciendo una gran labor en el desarrollo de la fluidez comunicativa en inglés” y “Muchos alumnos de educación primaria*
-

tienen un buen conocimiento operativo de inglés". (Kerren. Entrevista a auxiliar lingüístico, mujer, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua inglesa, vía teléfono. Procedente de Los Ángeles, California, USA).

- *“terminarán sus estudios con la fantástica habilidad de hablar inglés de forma fluida”*. (Sarah. Entrevista a auxiliar lingüístico, mujer, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua inglesa, vía teléfono. Procedente de Glasgow, Scotland, UK).
 - *“Si el objetivo de la formación bilingüe en el colegio es dar a los alumnos una base con la cual puedan seguir hacia una expresión bilingüe en inglés, diría que muchos de los niños que había crecido con el Programa sí tenían esa base cuando yo me fui de la escuela”*. (Sam. Entrevista a auxiliar lingüístico, hombre, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua castellana, vía teléfono. Procedente de Charlotte, North Carolina, USA).
 - los buenos resultados en otras áreas generalmente,
 - *“estudiar más áreas en inglés hace que los niños obtengan mejores resultados en otras áreas” y “alumnos con mejores resultados académicos, más preparados”*. (Dolores. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“los resultados académicos son satisfactorios”*. (Carlos. Entrevista a docente, hombre, más de 45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“mantiene un alto nivel educativo en la lengua materna del alumnado, es decir, el español”*. (Kerren. Entrevista a auxiliar lingüístico, mujer, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua inglesa, vía teléfono. Procedente de Los Ángeles, California, USA).
 - un proceso de enseñanza-aprendizaje más completo y,
 - *“proporciona a los alumnos una educación integral”*. (Claudia. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Oeste, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
-

-
- “*este tipo de enseñanza les prepara mejor en los aspectos académicos y personales*”. (Dana. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Capital, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - “*aprenden a desenvolverse en situaciones cotidianas del aula a un alto nivel*”. (Eva. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Capital, sin experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - “*preparar al alumnado para su inclusión en un mundo globalizado de trabajo y economía*”. (Kerren. Entrevista a auxiliar lingüístico, mujer, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua inglesa, vía teléfono. Procedente de Los Ángeles, California, USA).
 - visión más abierta y global hacia el mundo.
 - “*el conocimiento de idiomas...es muy importante; no sólo para buscar trabajo...sino para la relación y el conocimiento con las demás culturas y conseguir un mundo plural*”. (Rosa. Entrevista a docente, mujer, más de 45 años, DAT Norte, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
 - “*Un dominio de la lengua inglesa que les permitirá acceder en un futuro a un tipo de educación... abierta al mundo y al futuro*” y “*Conocer otra lengua es la llave que abre las puertas a otras formas pensamiento, otras formas de conocer el mundo en que vivimos*”. (Raúl. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).

En definitiva, los principales beneficios del Programa para el alumnado indicados por los sujetos participantes, coinciden con la idea de obtener una mejor preparación para la vida en Europa con una sociedad más internacionalizada, así como para la movilidad internacional, lo que les aporta mejores posibilidades para incorporarse al mercado laboral, además de desarrollar unos valores de tolerancia y respeto (Eurydice, 2006). De igual forma, para el caso de la enseñanza bilingüe en España a través del Convenio MEC-British Council, también se considera que con este tipo de enseñanza se incrementa las posibilidades de que los alumnos encuentren un buen empleo en el futuro (Johnstone, 2010).

Además, muestran confianza en la enseñanza bilingüe en relación con la consecución de buenos resultados académicos por parte del alumnado implicado,

basándose en referencias de otras experiencias de este tipo en otros centros y países, ya que desde hace décadas existen centros que ofertan la enseñanza de algunas asignaturas a través de una lengua extranjera, regional o minoritaria en Europa (Eurydice, 2006), es decir, la enseñanza bilingüe es una realidad desde hace más de 30 años en países de nuestro entorno (Fernández, Pena, García & Halbach, 2005).

- *“otros países tienen instaurados programas bilingües en sus colegios y a la larga funcionan, es cuestión de seguir intentándolo”*. (Cris. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“a pesar de su reciente implantación, países como Holanda desarrollan este programa desde hace más de 30 años, y por tanto, de no conocer unos resultados que nos permitan extraer una valoración consistente, mi valoración personal es positiva”*. (Raúl. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).

Los docentes muestran especial preocupación hacia las pruebas externas que se les aplica al alumnado bilingüe, así como las denominadas Pruebas CDI (Conocimientos y Destrezas Individuales).

En el primer caso, esas pruebas, aunque se trate de una práctica muy extendida en Europa (Eurydice, 2006), en opinión de los docentes, no se ajustan a las capacidades, habilidades y competencias del alumnado, exigen mucha preparación previa, lo que afecta al desarrollo del currículo oficial de cada nivel y no están seguros de su funcionalidad y utilidad a esas edades; además de la excesiva importancia otorgada por la administración para futuras elaboraciones de estadísticas y del alto importe que se paga por cada prueba.

- *“Se exige que los alumnos realicen unas pruebas externas al final de cada ciclo. Estas pruebas no se corresponden con el currículo, requieren una preparación específica y el nivel exigido es demasiado alto para la mayoría de los alumnos”*. (Ana. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
 - *“nosotros enseñamos todo lo que sabemos y más, para que el niño pueda salir a flote, pero no creemos mucho en esa prueba”*. (Sujeto 4, grupo
-

discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).

- *“los criterios de evaluación no están adaptados a los contenidos”*. (Sujeto 5, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).
 - *“no está adaptado al alumnado bilingüe”*. (Sujeto 7, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 35-45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).
 - *“no podemos depender la enseñanza del Programa de las pruebas que se quiera inventar la Comunidad de Madrid”*. (Sujeto 1, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).
 - *“tienes que condicionar tu currículo a ese examen externo que además, pertenece a una entidad que ni siquiera es española, cuesta un dineral y se reduce simplemente a una cuestión económica. Por lo tanto, yo tengo que condicionar mi enseñanza a lucrar a una entidad que ni siquiera pertenece a la administración española”*. (Sujeto 6, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 35-45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).
 - *“no cubre los objetivos del currículo establecido. Esa prueba externa está un nivel o dos por encima del currículo. Hay una discrepancia extraña que nadie explica muy bien como adaptarse a eso”*. (Sujeto 2, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).
 - *“ese examen no es representativo de los conocimientos del alumno en ningún caso...no cubre las destrezas que se han trabajado en clase...es muy artificial”*. (Sujeto 7, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 35-45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).
 - *“a la Comunidad de Madrid lo único que le interesa son las cifras de los exámenes externos”*. (Dana. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Capital, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“la Consejería...están demasiado centrados en obtener los mejores resultados en las pruebas Trinity”* y *“su preparación puede llegar a*
-

estresar a los profesores implicados”. (Eva. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Capital, sin experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

En el segundo caso, al tratarse de unas pruebas realizadas en lengua castellana sobre algunos contenidos trabajados exclusivamente en lengua inglesa (Conocimiento del Medio), los docentes se preocupan por esta incoherencia.

En cualquier caso, los resultados de los alumnos bilingües en estas pruebas es significativamente superior a los no bilingües, aunque destacando el dato de que en ese momento, la enseñanza bilingüe no estaba implantada hasta 6º de primaria, por lo que, en realidad todos los alumnos eran no bilingües (Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2010).

- *“acaba de llegar el bilingüismo a 6º, hay examen de CDI que incluye cultura general de Naturales, como estos alumnos lo han dado en inglés desde 1º, ¿quién es el responsable de preparar esa examen? ...Se supone que sólo se les habla en inglés...”*. (Cris. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“se hace una prueba CDI...en ciencias se les enseña un vocabulario muy particular, muy nuevo y muy específico, se encuentran un poquito en desventaja a la hora de hacer esa prueba en castellano...a nivel conceptual lo entienden, si lo entiendes en un idioma lo pasas al otro sin problemas, pero un vocabulario no”*. (Sujeto 8, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Hombre, mayor de 45 años, DAT Este, con experiencia previa en entornos no bilingües).

En relación con los resultados de estas pruebas externas, los auxiliares consideran que apenas presentan influencia en la práctica educativa de los docentes.

- *“el sistema que hay para evaluar a los profesores bilingües podría ser más independiente, ya que el sistema que hay hace muy poco para cambiar las rutinas de los profesores”*. (Sam. Entrevista a auxiliar lingüístico, hombre, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua castellana, vía teléfono. Procedente de Charlotte, North Carolina, USA).
-

Los docentes creen que las familias están satisfechas con los resultados académicos de sus hijos, y por eso, colaboran más.

- “*Las familias sí suelen responder por que aprecian el avance de los alumnos en el inglés*”. (Carlos. Entrevista a docente, hombre, más de 45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- “*en cuanto ven los progresos que los niños hacen, en su mayoría lo apoyan*”. (Ana M. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- “*Es un ciclo: los niños contentos, los padres contentos porque ven que aprenden y disfrutan*”. (Sonia M. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

b. Vacíos

Las familias apuntan una idea no referida por ningún otro colectivo, tal vez por no considerar que sea correcto afirmar que, se han reducido contenidos teóricos a favor de un mayor desarrollo de la lengua inglesa.

- “*Se ha cambiado idioma por conocimiento*”. (Sujeto 4, grupo discusión familias, 27/01/2014. Mujer, 35-45 años, DAT Sur).

c. Interrogantes

Tal y como se incluye en la sección de Incongruencias correspondiente a esta dimensión, algunos alumnos presentan importantes dificultades para seguir el Programa. Además, muchas familias indican que supone un trabajo extra ayudar a sus hijos en este tipo de enseñanza. Por eso, sorprende el dato que, según los docentes, muy pocos de estos alumnos cambian de centro a otro no bilingües pese a los problemas.

Esto coincide con resultados obtenidos en un estudio sobre el Convenio MEC-British Council, que refieren prácticamente ningún caso de abandono de la enseñanza bilingüe por falta de progreso en el aprendizaje del inglés. Los directores consultados en dicho estudio afirmaron haber tenido muy pocos casos de abandono del proyecto (Johnstone, 2010).

- *“el proyecto supone un esfuerzo añadido, aunque rara vez se produce un cambio de alumnos del centro a centros no bilingües”*. (Ana S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).

De acuerdo a la opinión de algunos docentes, es posible que el nivel de exigencia al que se somete al alumnado bilingüe sea mayor que el de alumnos no bilingües.

- *“los alumnos, a veces, tengo la impresión de que se les exige más que a los que no son”*. (Sujeto 7, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 35-45 años, DAT Este, con experiencia en entornos no bilingües).
- *“en los niños, porque se les está exigiendo unas cosas que simplemente por nivel madurativo no son capaces”*. (Sujeto 6, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 35-45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).

Por otra parte, en relación con las pruebas externas que se aplican al alumnado bilingüe (Trinity, etc.), los docentes indican que en algunas ocasiones reciben presiones por parte de la administración para obtener buenos resultados en dichas pruebas; por ejemplo, mediante la selección en exclusiva del alumnado con mayor probabilidad de éxito en dichas pruebas.

- *“que nos dejen de presionar con resultados y pruebas externas”*. (Cristóbal. Entrevista a docente, hombre, 35-45 años, DAT Norte, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“están generando una presión a lo bestia en los profesores por supuesto, porque estamos siendo evaluados constantemente” y “la presión es exagerada... hemos defendido los niveles que creíamos básicos a los que los niños se podían presentar pero ha sido a fuerza de justificar hasta el mínimo detalle de porque no se hacía un examen a un nivel más alto”*. (Sujeto 6, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 35-45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).
 - *“Estas pruebas son de obligado cumplimiento pero se recomienda presentar sólo a los alumnos preparados, o dicho de otro modo, a los que van a aprobar”*. (Ana S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
-

-
- “*su mayor preocupación es que las cifras de aprobados en exámenes externos sean altas*”. (Dana. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Capital, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

Los docentes manifiestan opiniones enfrentadas sobre las posibles consecuencias de la enseñanza bilingüe sobre el desarrollo de la lengua materna. La mayoría de los docentes y auxiliares defienden que el bilingüismo supone un desarrollo global de ambas lenguas (en línea con la mayoría de la literatura relacionada, véase la teoría de Interdependencia Lingüística de Cummins expuesta en la Parte I del trabajo de investigación, por ejemplo), mientras que, la posición de otros se centra en una desventaja en el desarrollo de la lengua materna, especialmente en vocabulario técnico y específico; incluso llegando dicha idea a las familias, según algunos docentes. Por ejemplo, ocurrió algo similar en el caso de la enseñanza bilingüe dentro del Convenio MEC-British Council; en un estudio realizado por Johnstone (2010), se detectó cierta preocupación por el posible deterioro en el dominio de la lengua materna por parte del alumnado, aunque tras la aplicación del estudio, se concluyó que el hecho de impartir materias a través de la lengua extranjera, no parecía estar produciendo ninguna merma en los contenidos aprendidos por los alumnos, incluso, obtenían mejores resultados que alumnos no incluidos en el proyecto.

En la mayoría de las secciones bilingües europeas, los docentes no consideran que aprender a través de la lengua extranjera afecte al aprendizaje de materiales curriculares (Centro de Estudios Andaluces, 2009).

- “*fluidez tanto en inglés como en español*”. (Kerren. Entrevista a auxiliar lingüístico, mujer, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua inglesa, vía teléfono. Procedente de Los Ángeles, California, USA).
 - “*Impartir Science en inglés...genera el problema de la falta de estos conocimientos en español*”. (Cris. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - “*pueden notarse carencias en caudal de vocabulario en su lengua materna*”. (Carlos. Entrevista a docente, hombre, más de 45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
-

- *“se plantean si sus hijos asimilan conocimientos relacionados con Conocimiento del Medio y si están suficientemente preparados en lectura y escritura”*. (Ana S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).

d. Incongruencias

Tal vez, la principal incongruencia en relación con esta dimensión de investigación sea, por una parte los mejores resultados obtenidos por la mayoría del alumnado mientras que, por otra parte, los docentes muestran su preocupación por el alumnado con dificultades de aprendizaje y ACNEES, que presentan serios problemas para seguir este tipo de enseñanza.

- *“Muchos niños, en muchos casos con dificultades en el programa regular, se encuentran ante una dificultad añadida al tener que aprender en otra lengua”*. (Raúl. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
- *“Tal y como está planteado, no está pensado para todos los alumnos, existe una minoría de ellos que “lo sufre” por no existir unas medidas adaptadas a éstos” y “El programa bilingüe no contempla ninguna solución para aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje”*. (Sujeto 2, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).
- *“los alumnos con dificultades e incluso alumnos ACNEES no tienen más remedio que seguir o intentar seguir el Programa en clases de 25 ó 26 alumnos”*. (Ana S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).

En relación con los alumnos con dificultades de aprendizaje, los auxiliares lingüísticos participantes coinciden con la opinión de los docentes, acerca de las altas dificultades que sufren estos alumnos para continuar o seguir el Programa.

- *“El único aspecto negativo es que algunos alumnos con dificultades de aprendizaje o con problemas en el aprendizaje de lenguas, sufren mucho para mantener el nivel de sus compañeros de clase y pueden acabar descolgándose”*. (Kerren. Entrevista a auxiliar lingüístico, mujer, menor
-

de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua inglesa, vía teléfono. Procedente de Los Ángeles, California, USA).

En la misma línea que el resto de colectivos consultados, las familias consideran que si un alumno presenta dificultades con la enseñanza bilingüe es difícil recuperar. Incluso afirman que el grado de fracaso escolar es mayor en los centros bilingües.

- *“como un niño se desenganche ya no lo coge, si se desengancha en tercero que es un curso importante en 4-5 ni te cuento”*. (Sujeto 2, grupo discusión familias, 27/01/2014. Mujer, 35-45 años, DAT Sur).
- *“hay muchísimo más fracaso escolar en el bilingüismo porque se quedan cortados, y el niño que va mal como no se enganche...”*. (Sujeto 1, grupo discusión familias, 27/01/2014. Mujer, 35-45 años, DAT Sur).

Algunos docentes consideran prematuro valorar los resultados obtenidos por los alumnos del Programa, ya que recomiendan esperar un tiempo para que el Programa se asiente y se adapte a las necesidades de cada centro y su alumnado y de este modo, potenciar al máximo sus posibles beneficios.

- *“queda aún mucho por hacer y mejorar...aún es pronto para valorar si los resultados del proyecto son buenos o malos...a pesar de ser éste el séptimo curso tras la implantación”*. (Ana S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).

A pesar del énfasis puesto en el desarrollo de la lengua inglesa a nivel oral, así como de la mejora observada por los docentes en los alumnos, los auxiliares consideran que éstos, los discentes, presentan carencias a nivel oral en comparación con su competencia a nivel escrito.

- *“Muchos alumnos de los que conocí, tenían unas excelentes habilidades escritas pero presentaban dificultades para mantener una conversación en inglés”*. (Kerren. Entrevista a auxiliar lingüístico, mujer, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua inglesa, vía teléfono. Procedente de Los Ángeles, California, USA).

Otro aspecto considerado como negativo por los auxiliares en relación con los resultados académicos del alumnado, es el aprendizaje que realizan éstos de contenidos más teóricos. Los auxiliares consideran que se basa en un aprendizaje

memorístico, con una complicada aplicación práctica de dichos conocimientos y un bajo nivel de comprensión de los mismos.

- “A la hora de repasar para exámenes de materias como *Conocimiento del Medio o Ciencias Sociales*, ellos se aprenden párrafos de información, pero no siempre comprenden lo que están estudiando. Me temo que, si se les pidiese que tradujesen textos a español, muchos de ellos tendrían problemas”. (Sarah. Entrevista a auxiliar lingüístico, mujer, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua inglesa, vía teléfono. Procedente de Glasgow, Scotland, UK).

9.2.5. DI 5: Identidad profesional del docente bilingüe habilitado

a. Evidencias

D5. Identidad profesional

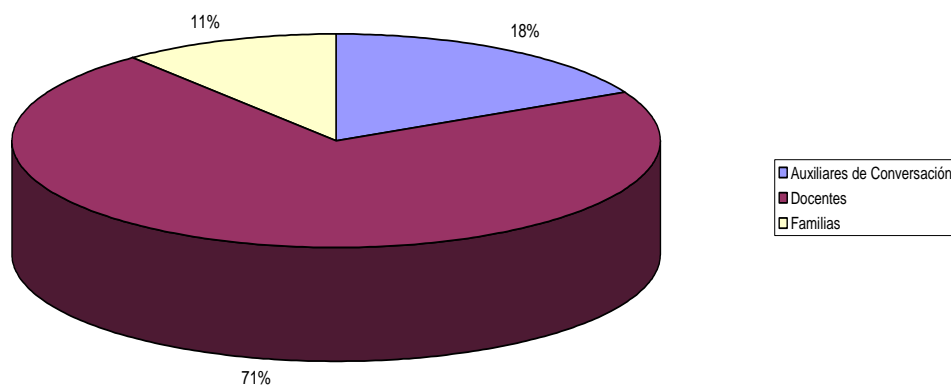


Figura 88. Nivel de colaboración de los diferentes colectivos de sujetos participantes.

Fuente: elaboración propia.

En esta figura, se observa de nuevo un hecho poco frecuente, los docentes presentan un porcentaje de aportación de información inferior en comparación con

otras dimensiones, debido al aumento de participación de familias y auxiliares, especialmente éstos últimos.

Esta dimensión corresponde a la posible aparición de una identidad profesional para el docente habilitado. Las causas para estos resultados no son identificadas.

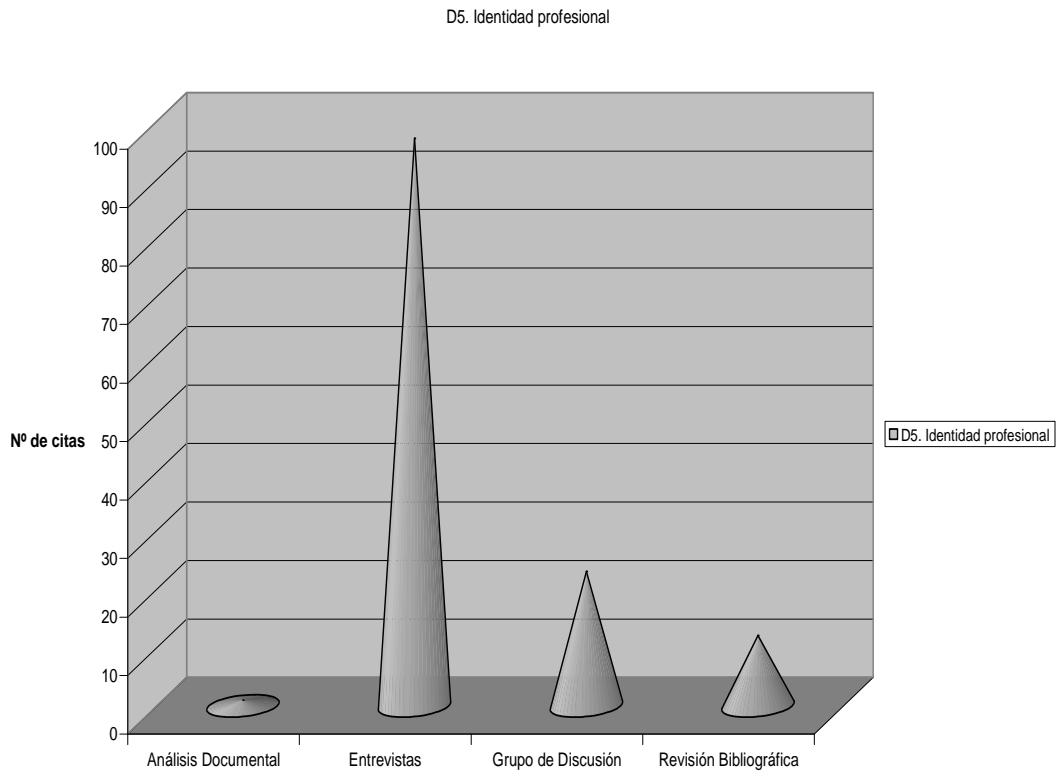


Figura 89. Aportación de las diferentes técnicas de recogida de información.

Fuente: elaboración propia.

En esta figura, sin duda alguna, el dato más relevante es el escaso aporte de información procedente de la técnica del análisis documental, lo que puede indicar la escasa relevancia de este aspecto en los documentos oficiales de centro y por ende, en el profesorado. Esa escasa relevancia puede estar relacionada con el hecho de que no se considere que exista dicha identidad o ni siquiera haya interés por conocer si existe o no.

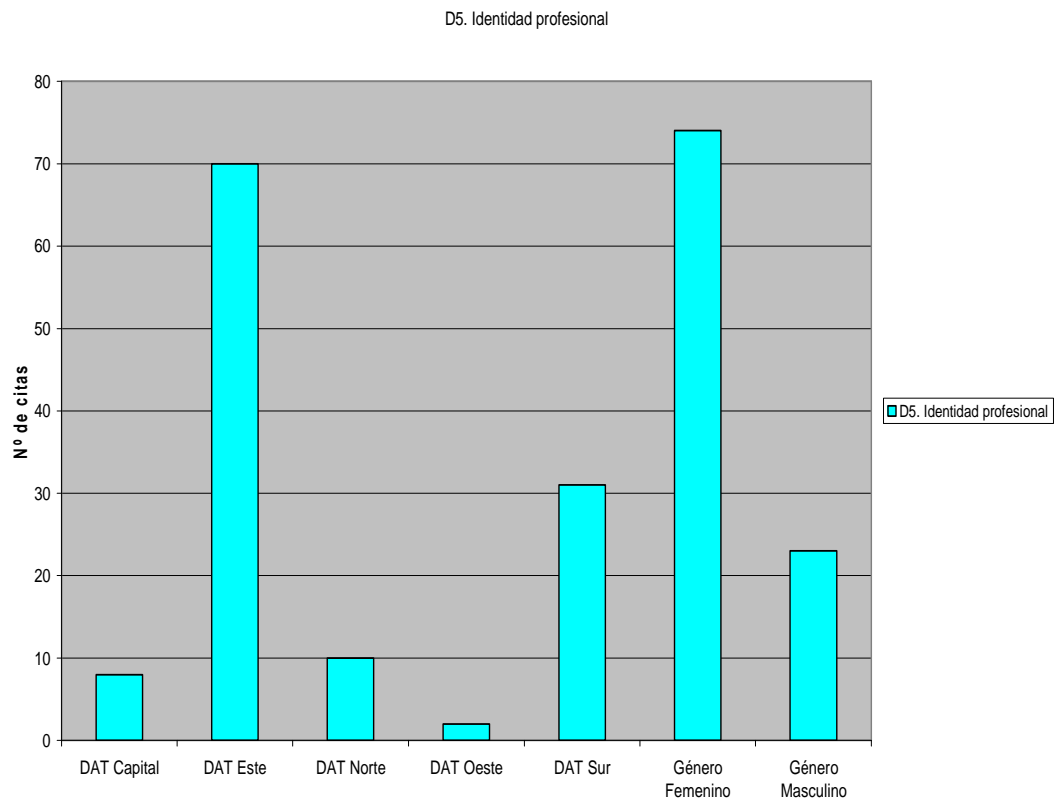


Figura 90. Clasificación de los datos relativos a la DI 5, según su procedencia geográfica y de género.

Fuente: elaboración propia.

Para esta dimensión, la mayor cantidad de datos proceden de sujetos participantes procedentes de la DAT Este y de género femenino.

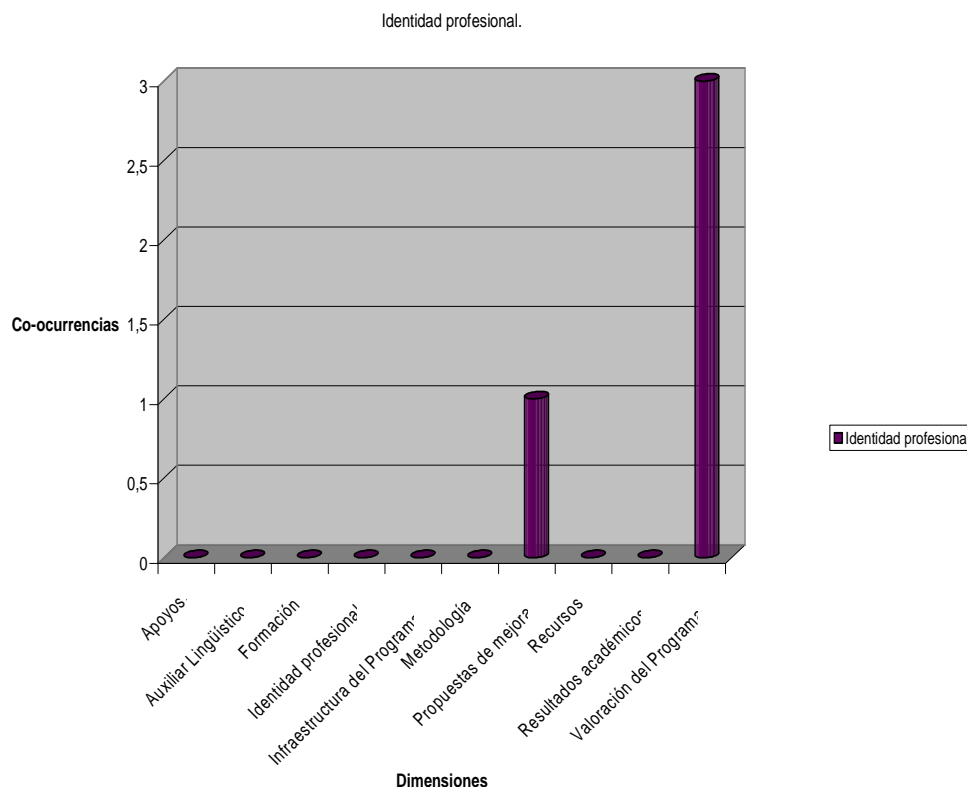


Figura 91. Co-ocurrencias entre el código referido a la dimensión Identidad Profesional y el resto de dimensiones.

Fuente: elaboración propia.

En el caso de la dimensión Identidad Profesional, en línea con la información que aportan los gráficos anteriores, prácticamente no presentan co-ocurrencias con otras dimensiones, confirmando una vez más, la escasa relevancia de este tema, ya sea por desconocimiento, desinterés o no existencia de dicha identidad.

Los docentes no reconocen una identidad profesional del docente habilitado del Programa con sus características y funciones propias, tan sólo la figura del docente habilitado reconocido por la administración educativa.

- “no estoy seguro de ello. Existe la figura del docente habilitado que si es reconocido”. (César. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).

A pesar de no existir una idea común aceptada por todos los docentes sobre la identidad profesional del docente habilitado para el Programa de Colegios Bilingües, se identifica alguna reflexión sobre este tema.

- *“Comienza a formarse una figura reconocida como el maestro bilingüe, puesto que los profesores habilitados intentan seguir la misma metodología, apoyo mutuo, compartir recursos y materiales. Mientras, los no-habilitados pueden considerarse como un poco descolgados respecto a los habilitados en estos aspectos”*. (Sonia M. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“primero somos maestros...y luego somos profesores de inglés habilitados”*. (Sujeto 2, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 25-35 años, con experiencia docente en entornos bilingües).

Un auxiliar consultado define la posible identidad profesional del maestro habilitado bilingüe, más a que nivel individual, como un ente colectivo que reúne a profesionales, que persiguen los mismos objetivos a través de la colaboración y trabajo en equipo.

- *“Nuestro equipo bilingüe trabajaba para hacer que el Programa fuese más cohesivo, y a través de esta colaboración parecía fomentar una identidad profesional propia”*. (Sam. Entrevista a auxiliar lingüístico, hombre, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua castellana, vía teléfono. Procedente de Charlotte, North Carolina, USA).

Los auxiliares apuntan una serie de características que debería poseer el modelo ideal profesor de inglés.

- *“Considero que el profesor de lengua extranjera ideal debería tener unas grandes habilidades gramaticales y conversacionales y debería ser capaz de motivar a sus alumnos para aprender la lengua, haciendo que las sesiones sean interesantes y relevantes para su vida diaria. También debería tener un adecuado equilibrio a la hora de trabajar tanto las habilidades orales como las escritas”*. (Kerren. Entrevista a auxiliar lingüístico, mujer, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua inglesa, vía teléfono. Procedente de Los Ángeles, California, USA).
-

b. Vacíos

El principal vacío sobre esta dimensión es el no reconocimiento de una identidad profesional del docente habilitado, ni de las características más representativas en su caso, aún en los casos que defienden la posibilidad de creación de dicha identidad.

La única peculiaridad que se le atribuye al docente habilitado es una motivación extra hacia el proyecto y una gran implicación con el mismo.

- *“suelen ser profesores especialmente motivados, porque el proyecto es un reto diario”*. (Cris. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“solemos ser profesores con una gran motivación, con ganas de seguir aprendiendo... y muy implicados en el proyecto”*. (Dana. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Capital, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

En relación con esta dimensión, los auxiliares lingüísticos muestran una mayor seguridad y facilidad para definir el perfil de este tipo de maestro bilingüe, es decir, más facilidad para reconocer la identidad profesional de este tipo de docentes. Esto quizá pueda deberse a que los profesores, se ven como docentes, y no perciben o consideran que deben poseer otros rasgos añadidos para realizar la tarea profesional correctamente. Por el contrario, los no docentes (auxiliares), pueden idealizar la figura e incluir rasgos excepcionales.

c. Interrogantes

Más que una identidad profesional propia de los docentes habilitados, los profesores resaltan como propio de su profesión como docente habilitado, la dificultad extra que entraña la enseñanza bilingüe que desarrollan.

- *“me parece que hay diferencia entre lo que se le exige al maestro dentro del Programa y lo que se le exige al maestro que no está dentro”*. (Sujeto 7, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 35-45 años, con experiencia docente en entornos no bilingües).
 - *“seguramente el esfuerzo que tenemos que hacer a diario para comunicarnos con nuestros alumnos en una lengua distinta a la nuestra sea mayor que el que supone dar las materias que te corresponden en tu*
-

lengua materna". (Inma. Entrevista a docente, mujer, más de 45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

- “yo sí noto la diferencia. La exigencia del trabajo es mayor y es así”. (Sujeto 7, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 35-45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).
- “noto la diferencia con respecto a los que no están enseñando el inglés como tal”. (Sujeto 2, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).

d. Incongruencias

En relación con esta dimensión, no se detectan incongruencias notables, principalmente debido a la escasa relevancia de este tema para los sujetos participantes en la presente investigación. Se trata de una dimensión poco tratada, de baja intensidad en lo que a interés se refiere.

9.2.6. DI 6: Sistema de formación del profesorado bilingüe

a. Evidencias

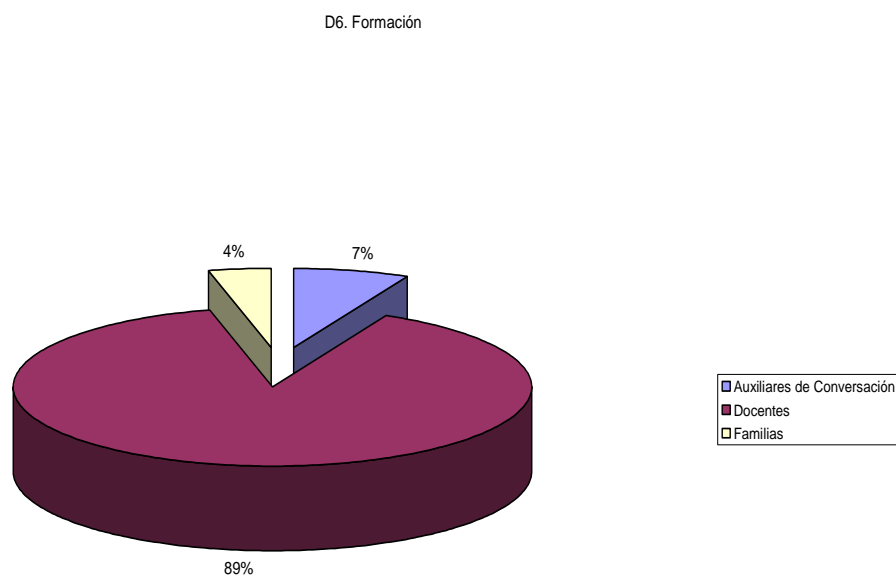


Figura 92. Nivel de colaboración de los diferentes colectivos de sujetos participantes.

Fuente: elaboración propia.

Los docentes aparecen de nuevo con un porcentaje de aportación muy superior al resto de colectivos. Al tratarse de la formación docente, parece lógico pensar que los destinatarios de dichas sesiones, sean los que más información puedan aportar al respecto.

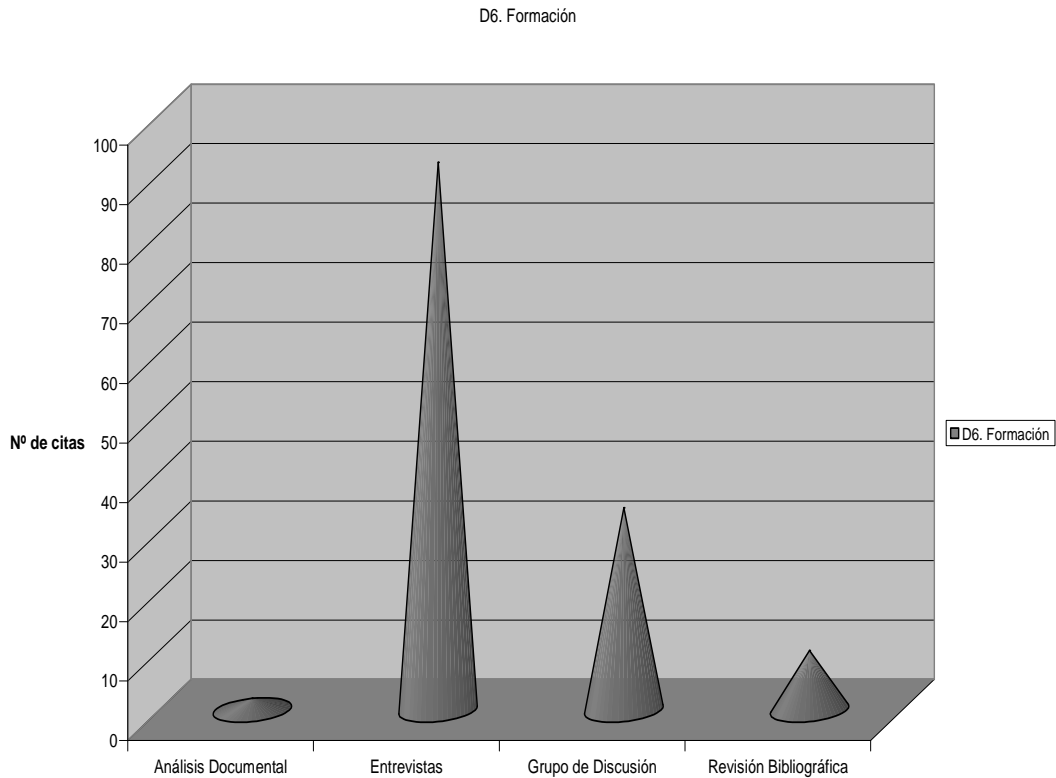


Figura 93. Aportación de las diferentes técnicas de recogida de información.

Fuente: elaboración propia.

En esta figura, vuelve a aparecer el Análisis Documental con un muy reducido aporte de datos a la investigación, como ya se ha comentado anteriormente. Esto puede deberse a que, al tratarse de documentos oficiales de centro, no sea el medio más idóneo para abordar este tema.

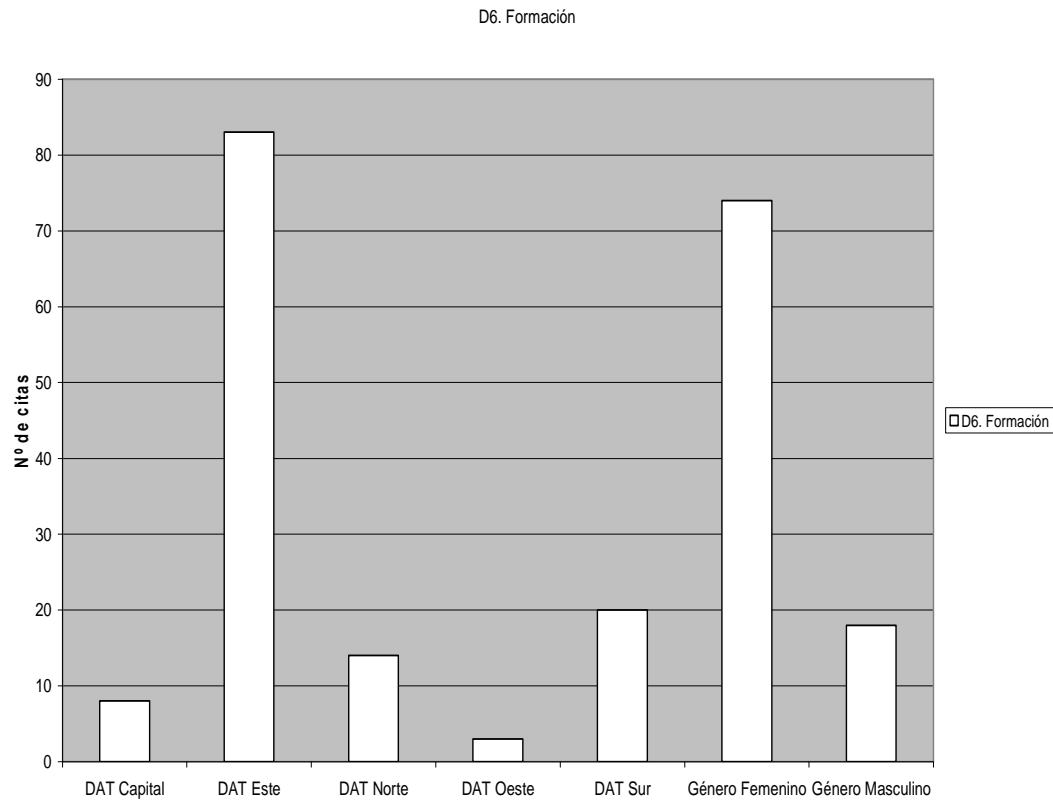


Figura 94. Clasificación de los datos relativos a la DI 6, según su procedencia geográfica y de género.

Fuente: elaboración propia.

En la presente figura, se muestra que, con mucha distancia respecto al resto, la principal fuente de información para esta dimensión corresponde a sujetos participantes pertenecientes a la DAT Este y de género femenino.

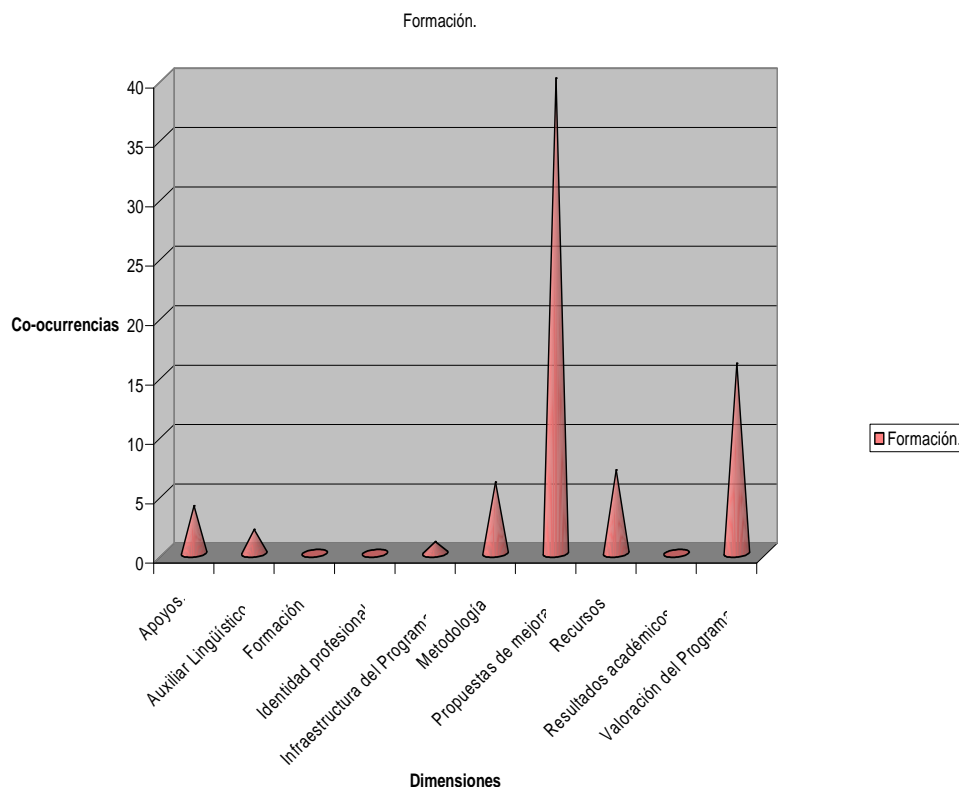


Figura 95. Co-ocurrencias entre el código referido a la dimensión Formación y el resto de dimensiones.

Fuente: elaboración propia.

La presente figura indica que las principales co-ocurrencias de la dimensión Formación, se producen con Propuestas de Mejora y Valoración del Programa. Para el primer caso, esto puede revelar que existen aspectos que pueden ser mejorados en las estructuras formativas existentes. En el segundo caso, se puede extraer que, la formación es un aspecto determinante en la valoración que hacen del Programa los sujetos participantes.

Los docentes, como valoración inicial de la formación existente para el profesorado, consideran que ha evolucionado negativamente, es decir, la formación actual es de peor calidad que años atrás, especialmente el denominado proceso de Habilitación Lingüística que prácticamente ha desaparecido, en detrimento de una única prueba escrita.

Durante los primeros años desde la implantación del Programa, el proceso de habilitación lingüística consistía en cursos dirigidos principalmente a la mejora de

la competencia lingüística en la lengua extranjera de los docentes, así como orientación metodológica en la enseñanza bilingüe (Fernández, Pena, García & Halbach, 2005).

- *“perdiendo calidad con los años” y “hoy sólo es necesario hacer un examen”*. (Ana M. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“al comienzo del proyecto, la formación era más completa, pero actualmente, se consigue aprobando un examen de lengua extranjera”*. (Sonia M. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“la formación recibida por los profesores... no ha sido siempre igual para todos”, “la CAM en un primer momento, planteó muy bien la formación del profesorado pero según han ido pasando los años, cada vez han destinado menos presupuesto para seguir manteniendo ese nivel de calidad” y “la formación continua es muy escasa”*. (Santi. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“me saqué la habilitación por examen y luego hice unos cursos de formación en el extranjero en verano”*. (Sujeto 1, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües),
- *“la formación es obviamente insuficiente, máxime si consideramos que desde que comenzó el proyecto, cada vez han sido menores los requisitos necesarios y la formación exigida y recibida para obtener la habilitación”*. (César. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).

Las principales diferencias que achacan los docentes para defender esa evolución negativa de la formación docentes es que, durante los cursos iniciales tras la implantación del Programa, el proceso de habilitación lingüística incluía cursos formativos presenciales en horario lectivo y estancias en el extranjero con visitas a centros educativos británicos principalmente. Posteriormente, se fueron suprimiendo hasta desaparecer por completo.

El profesorado participante no debía cumplir con sus obligaciones docentes durante ese período formativo y tenía los gastos de desplazamiento y manutención sufragados por la Comunidad de Madrid (Fernández, Pena, García & Halbach, 2005).

- *“Las primeras promociones de profesores recibieron una formación más exhaustiva que incluía, no sólo formación de AICLE, sino también, uso del inglés y visitas a centros escolares ingleses. Se hacía durante el horario de trabajo del profesor. Las últimas promociones de profesores que accedieron a esta formación, simplemente hacían un examen para demostrar sus conocimientos de inglés... suprimiendo por completo la formación en AICLE y las experiencias fundamentales de visitar colegios ingleses”.* (Santi. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“pasé un mes en el extranjero... las clases prácticas me parecieron muy buenas. Lo que más me gustó fueron las visitas a colegios ingleses, dónde se podía apreciar la dinámica de las clases”.* (Eva. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Capital, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“yo no venía al cole, yo me iba al Británico toda la mañana, todas las semanas. Después, nos fuimos un mes a Inglaterra en el verano y yo después continué la formación todos los sábados 5 horas... Entonces la formación así, si me preguntas a mí, porque luego habrá diferentes opiniones, fue un lujo” y “cuando te quitan ese tipo de formación y te dicen que lo tienes que hacer obligatoriamente por la tarde...la cosa cambia, se complica”.* (Sujeto 2, grupo de discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).

El sistema actual de habilitación lingüística no aporta conocimientos metodológicos ni didácticos, sobre enseñanza bilingüe al docente antes de entrar al proyecto, lo cual supone un claro obstáculo.

- *“ese examen solo te mide el nivel de ingles que tienes pero no te forma en CLIL ni te forma en metodología de proyectos bilingües”.* (Sujeto 1, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 25-35 años, DAT Este, con
-

experiencia docente en entornos bilingües).

Los equipos directivos de centros bilingües defienden que los docentes deben conocer adecuadamente su materia para ser capaces de ayudar al alumnado (Laorden & Peñafiel, 2010).

Para los docentes, existe una relación directa entre la formación recibida, nivel de competencia lingüística y su capacidad docente, es decir, es necesaria una adecuada formación metodológica así como una adecuada competencia lingüística en los docentes para poder desarrollar unas prácticas educativas de calidad que busquen la obtención de la competencia comunicativa y el desarrollo de las 5 destrezas de la lengua extranjera por parte del alumnado. Los auxiliares también apuntan el nivel de inglés como fundamental para el correcto desarrollo de la enseñanza bilingüe y por tanto, consideran la formación esencial.

- *“relación directa entre el nivel de lengua extranjera del docente con el nivel de docencia” y “los profesores con menos nivel, son más inseguros, son menos comunicativos, se centran mucho en la escritura y lectura”.* (Sonia M. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“se necesita un mayor nivel de formación del profesorado porque está directamente relacionado el nivel de inglés con el nivel de docencia de un profesor” y “con un menor nivel del necesario se tratan los contenidos de forma menos segura”.* (Sonia S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía Skype).
 - *“si es un centro en el que los profesores están bien preparados puede ser un proyecto interesante”.* (Saray. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Norte, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
 - *“necesitamos mejorar nuestra praxis a través de formación de calidad”.* (Raúl. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
 - *“Claro que el nivel de inglés de los profesores forma la base del Programa entero, y en este sentido la formación del profesorado en inglés es fundamental”.* (Sam. Entrevista a auxiliar lingüístico, hombre, menor
-

de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua castellana, vía teléfono. Procedente de Charlotte, North Carolina, USA).

En línea con el argumento anterior y en consonancia con la idea de considerar el Programa como un proyecto muy ambicioso, los docentes advierten falta de formación de los docentes en relación con las dificultades y complejidad de este tipo de enseñanza, así como falta de oferta formativa apropiada y de calidad. Esta idea coincide con la demanda de cursos que cubran las necesidades formativas de los docentes en metodología CLIL, encontradas tras la realización de un estudio por Eurydice (2006). Asimismo, los coordinadores de proyectos bilingües en centros educativos andaluces consideran necesaria una mayor formación para los docentes, tanto metodológica como lingüística (Centro de Estudios Andaluces, 2009). Además, los equipos directivos indican la necesidad de seguir instruyéndose debido a una escasa formación recibida (Laorden & Peñafiel, 2010).

- *“profesores poco preparados para enfrentarse a un proyecto tan ambicioso”*. (Ana P. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“es un proyecto demasiado ambicioso en proporción al número de profesores realmente preparados para impartirlo y en proporción a la insuficiente formación”*. (Dana. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Capital, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“en un primer momento el profesorado puede tener una formación adecuada, creo que ésta no es suficiente y que debería existir una formación permanente, reciclándose constantemente y siendo más intensiva”*. (Piluk. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Norte, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
 - *“No existe una formación continua y de calidad para los maestros...se enfrentan a la enseñanza de contenidos científicos, artísticos o culturales en una lengua extranjera”*. (Raúl. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
-

Algunos docentes advierten una falta de formación de los docentes en relación con la lengua extranjera. En otros proyectos bilingües, también se ha detectado más que una falta de formación lingüística, diferencias en los niveles entre docentes, es decir, algunos profesores casi nativos hasta otros con déficit lingüístico. En cualquier caso, se reconoce la dificultad para valorar dicha competencia aunque el requisito de entrada como docente sea un nivel B2 mayoritariamente (Centro de Estudios Andaluces, 2009).

Además, demandan que el proceso de formación que habilita para el ejercicio de la docencia en entornos bilingües, la denominada habilitación lingüística, debe insistir más en ese punto, además de formación metodológica y didáctica sobre enseñanza bilingüe.

- *“percibo una falta de dominio de la lengua extranjera generalizada, y por otro, y el más importante en mi opinión, es la falta de formación pedagógica en enseñanza en un entorno bilingüe”*. (Raúl. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
- *“la habilitación lingüística debería exigir a los profesores un nivel superior y unas destrezas específicas con el idioma”*. (Ana P. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“no es suficiente para que los profesores tengan una competencia del inglés en un nivel casi de “nativo”*. (Claudia. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Oeste, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“para los profesores mayor competencia profesional y conocimiento de lengua-cultura inglesa”*. (César. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
- *“necesario formación en lengua extranjera y en metodología CLIL”*. (Sonia M. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

Los auxiliares, como hablantes nativos de la lengua inglesa, también apuntan ciertas necesidades de mejora en la competencia lingüística del docente, más

concretamente en pronunciación: aunque en líneas generales, consideran que los docentes del Programa presentan un nivel aceptable.

- *“Aunque la mayoría de los docentes con los que he coincidido tienen un inglés excelente, especialmente aquellos que se encuentran en los niveles más altos, algunos presentan dificultades con la pronunciación”*. (Kerren. Entrevista a auxiliar lingüístico, mujer, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua inglesa, vía teléfono. Procedente de Los Ángeles, California, USA).
- *“Todos los profesores del colegio donde trabajé yo, tenían un nivel adecuado, y algunos tenían un nivel excepcional”*. (Sam. Entrevista a auxiliar lingüístico, hombre, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua castellana, vía teléfono. Procedente de Charlotte, North Carolina, USA).
- *“puedo decir que todos los profesores con los que he trabajado están extremadamente bien formados, ya que tienen un muy alto nivel de inglés y no tiene problemas para impartir sus áreas/asignaturas a través de la lengua inglesa”*. (Sarah. Entrevista a auxiliar lingüístico, mujer, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua inglesa, vía teléfono. Procedente de Glasgow, Scotland, UK).

Por todos los motivos anteriores, los docentes reclaman un mayor sistema de formación permanente que abarque a un mayor número de docentes y con una mayor oferta de cursos y contenidos formativos específicos de más calidad, pues existe un claro vacío.

- *“deberían de ofrecer una formación más accesible para que continuaran formándose continuamente”*. (Saray. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
 - *“llevo 3 años intentando participar en casi todas, reciclajes de verano y durante el curso, y no lo he conseguido”*. (Diana. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Norte, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“solicité un curso...pero se ofrecieron muy pocas plazas y me quedé sin ella.”* y *“pediría formación más accesible para el profesorado”*. (Eva.
-

Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Capital, sin experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

- *“en estos cursos se plantea el proyecto como algo fácil pero la realidad del aula nos muestra lo contrario y los cursos no aportan soluciones”*. (Ana S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
- *“aunque intentes una continuidad de formación, no es posible”*. (Dana. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Capital, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

La mayoría de los docentes coinciden en la insuficiencia de cursos de formación para abarcar a las demandas y necesidades del profesorado.

- *“la formación recibida es totalmente insuficiente”*. (Raúl. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
- *“la formación es insuficiente siempre que haya gente que se quiera formar y no se le dé la oportunidad”*. (Cristóbal. Entrevista a docente, hombre, 35-45 años, DAT Norte, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“la formación es insuficiente y la que hay no es de calidad. Los cursos no son realistas y faltan herramientas y respuestas a las dudas que el proyecto genera”*. (Cris. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“la formación continua es muy escasa”*. (Santi. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

Los docentes consideran que, a la hora de formarse en enseñanza bilingüe, se debe tener especial cuidado a la hora de seleccionar el modelo de docencia o sistema educativo a seguir. Hasta ahora, principalmente, todos los cursos o estancia en el extranjero, se han realizado en países de habla inglesa, no siendo éstos una referencia en la enseñanza bilingüe, pues no es su caso. Los docentes consideran más beneficioso elegir países con sistemas educativos bilingües.

- *“modelo educativo en Reino Unido. Modelo educativo enfocado obviamente en alumnos nativos en lengua inglesa, no en alumnos que*
-

tienen que aprenderla como una segunda lengua". (Ana S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).

- *"te enseñan como trabajan ellos por proyectos y como se trabaja en Inglaterra por proyectos que todo va unido; con una realidad totalmente distinta a la española, porque el tutor pasa todo el tiempo con los alumnos que no es lo mismo que aquí, que primero tienes inglés, luego matemáticas, lengua... es muy bonito en una realidad británica, pero que luego hay cosas que puedes trasladar a la educación española y muchas otra no, desgraciadamente no puedes porque no hay dos profesores por aula*". (Sujeto 1, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).

Para muchos docentes, el sistema de formación existente para el profesorado comienza a ser un punto débil del Programa, al igual que el proceso de habilitación lingüística actual que se reduce a un examen.

- *"los puntos débiles son la formación del docente o proceso de habilitación*". (Sonia S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía Skype).

b. Vacíos

La metodología bilingüe cuenta con sus propios modelos de enseñanza, en gran medida, desconocidos en nuestro sistema educativo y no presentes en la formación inicial de los profesores (Centro de Estudios Andaluces, 2009).

Tan sólo un par de docentes nombran la formación propia como maestro, como posible origen de las dificultades o deficiencias encontradas para desarrollar la enseñanza bilingüe.

- *"nada tiene que ver lo que nos enseñaron en Magisterio sobre la enseñanza del inglés con lo que se observa en una aula bilingüe, todo mucho más básico, muy cuadriculado*". (Eva. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Capital, sin experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *"aunque en un primer momento el profesorado puede tener una formación adecuada, creo que ésta no es suficiente*". (Piluk. Entrevista a docente,
-

mujer, 25-35 años, DAT Norte, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).

Los docentes no indican un sistema de formación existente que sea adecuado para un correcto desarrollo de la labor de docente en centros bilingües.

c. Interrogantes

Numerosos docentes apuntan que no existe suficiente personal formado ni habilitado para desarrollar el Programa en todos los centros que están adscritos, tanto en relación con primaria bilingüe como con el resto de especialidades.

- *“es un proyecto demasiado ambicioso en proporción al número de profesores realmente preparados para impartirlo”*. (Dana. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Capital, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“necesitamos personal formado” y “Conciencia por parte de las autoridades de que un colegio bilingüe necesita un tipo de profesorado, no se puede mandar profesores sin estar por lo menos habilitados”*. (Ana P. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“no se puede ir abriendo colegios bilingües en serie, sin tener al profesorado preparado. Y sin saber de dónde va a salir ese profesorado”*. (Sujeto 1, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos bilingües).
- *“hay poca gente de EF habilitada”*. (Dolores. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

En varias ocasiones se repite la sensación de que, en algunos cursos de formación recibidos, son los propios formadores los que preguntan a los docentes por sus propias experiencias y técnicas, lo que genera ciertas dudas sobre la capacidad de dichos formadores para asesorar sobre la enseñanza bilingüe.

En un estudio previo, se mencionó la necesidad de contar con formadores de docentes en enseñanza bilingüe que fuesen expertos o al menos, estuviesen familiarizados con dicho campo (Fernández, Pena, García & Halbach, 2005).

-
- *“en los cursos que he hecho, son los propios profesores los que te preguntan a ti como implantas tú el proyecto bilingüe... y muchas veces son exposiciones que hacemos los que ya hemos trabajado en el proyecto para otras personas que no han empezado...en vez de recibir la formación, somos nosotros las que la impartimos.”* (Sujeto 3, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).
 - *“más cursos pero todavía muchos son impartidos por profesores universitarios que tienen muy poco contacto con las aulas de primaria y ven la realidad de manera diferente a los maestros”.* (Eva. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Capital, sin experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“poca gente preparada para formar a maestros”.* Dolores. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

Algunos docentes indican que los cursos existentes y la habilitación lingüística no atienden a las necesidades reales de los docentes, en relación con problemas de la práctica cotidiana de su profesión dentro de la enseñanza bilingüe, como por ejemplo, ayudar a alumnos con dificultades de aprendizaje o ACNEES o de incorporación tardía al Programa, entre otros.

- *“estos cursos no suelen plantear soluciones a los problemas que nos encontramos en las aulas de educación bilingüe, por ejemplo, problemas de lecto-escritura, incorporación tardía “.* (Santi. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“el curso de habilitación lingüística proporciona algunas ideas útiles pero en mi opinión, no trata las dificultades reales que el proyecto plantea”.* (Ana S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
-

d. Incongruencias

La principal incongruencia se encuentra entre la valoración negativa de los docentes consultados sobre el proceso de habilitación lingüística y la consideración de ésta como un punto fuerte del Programa, en un estudio realizado por Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2010). De igual forma, el sistema de formación es considerado como muy amplio y con estancias en el extranjero por este mismo organismo, no coincidiendo con la valoración de los sujetos participantes en la presente investigación.

No se trata de una incongruencia como tal, sino más bien de una curiosidad. Mientras el proceso de habilitación lingüística para el profesorado evolucionó negativamente debido a una menor inversión económica, los cursos de formación, aunque también sufren de esos recortes, han mejorado en la calidad e idoneidad de sus contenidos, según los docentes.

- *“la formación según mi experiencia personal es buena, aunque no fue así en los comienzos del Programa. Ha mejorado con los años.”* (Dolores. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“en cuanto a la formación del profesorado, ya va habiendo más cursos”.* (Eva. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Capital, sin experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

Los auxiliares no conocen el sistema de formación existente desde dentro, por lo que no pueden valorar su calidad e idoneidad.

- *“Como auxiliar, no puedo comentar nada sobre el proceso de formación porque no sé exactamente lo que incluye”.* (Sarah. Entrevista a auxiliar lingüístico, mujer, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua inglesa, vía teléfono. Procedente de Glasgow, Scotland, UK).

En cualquier caso, basándose en la práctica profesional de los profesores en el aula, puesto que desconocen la estructura formativa desde dentro, es decir, como sujetos que reciben dichas sesiones; suponen que la formación recibida por los docentes debe ser de calidad.

- *“Creo que los profesores de inglés están recibiendo una adecuada formación, así como habilidades para educar a sus alumnos de forma bilingüe”.* (Kerren. Entrevista a auxiliar lingüístico, mujer, menor de 25
-

años, DAT Este, entrevista realizada en lengua inglesa, vía teléfono. Procedente de Los Ángeles, California, USA).

Las familias consideran o más bien suponen/esperan, que la formación de los docentes del Programa, desde su perspectiva y basándose en su experiencia personal es la adecuada y necesaria.

- “creo que están bien formados” y “si les han puesto ahí es por algo, vamos a confiar en eso, es porque saben”. (Sujeto 4, grupo discusión familias, 27/01/2014. Mujer, 35-45 años, DAT Sur).
- “Tampoco lo sabemos muy bien, tiene pinta de que sí”. (Sujeto 1, grupo discusión familias, 27/01/2014. Mujer, 35-45 años, DAT Sur).

9.2.7. DI 7: Infraestructura del Programa

a. Evidencias

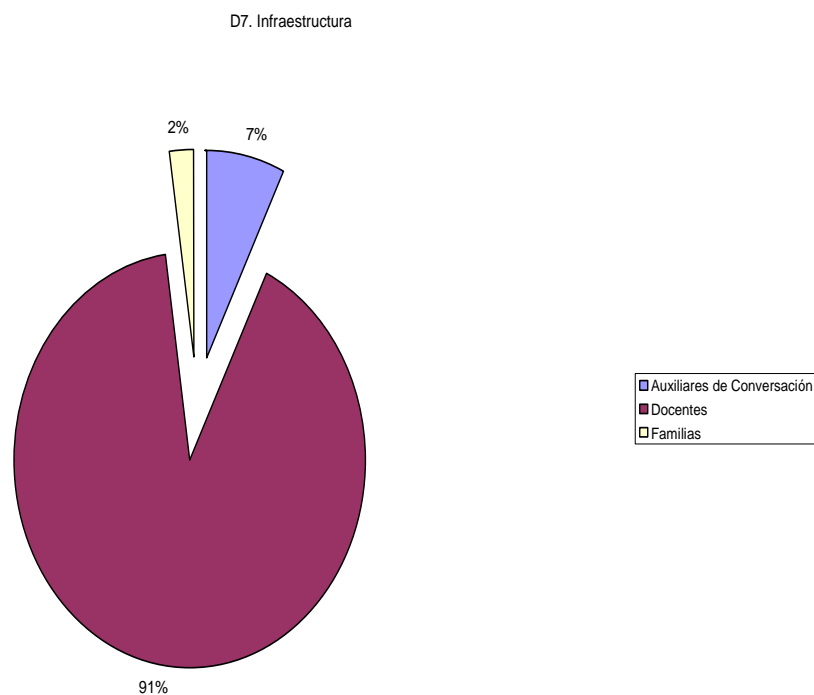


Figura 96. Nivel de colaboración de los diferentes colectivos de sujetos participantes.

Fuente: elaboración propia.

Se trata de la dimensión con el mayor porcentaje de aportación de información por parte de los docentes. Esto puede ser debido a un mayor conocimiento de este

colectivo sobre la infraestructura del Programa o de igual forma, por un mayor desconocimiento de los otros dos grupos (familias y auxiliares) de dicho tema.

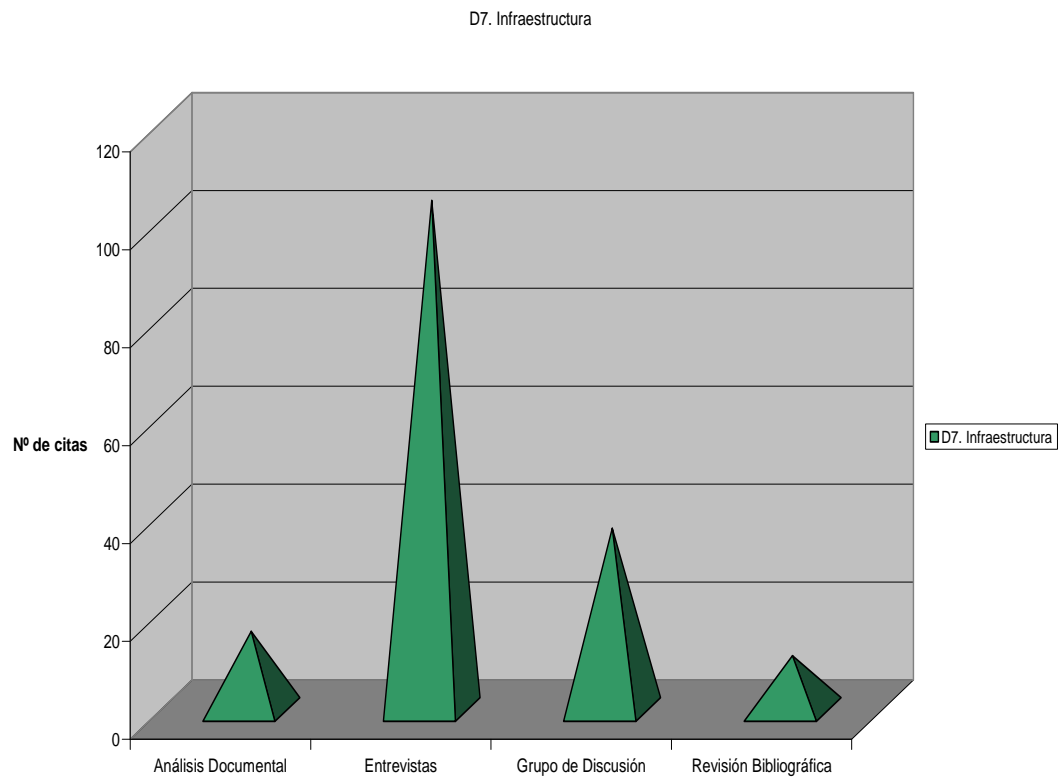


Figura 97. Aportación de las diferentes técnicas de recogida de información.

Fuente: elaboración propia.

Esta figura sigue con la tendencia general, donde la entrevista es la principal fuente de información sobre esta dimensión de investigación.

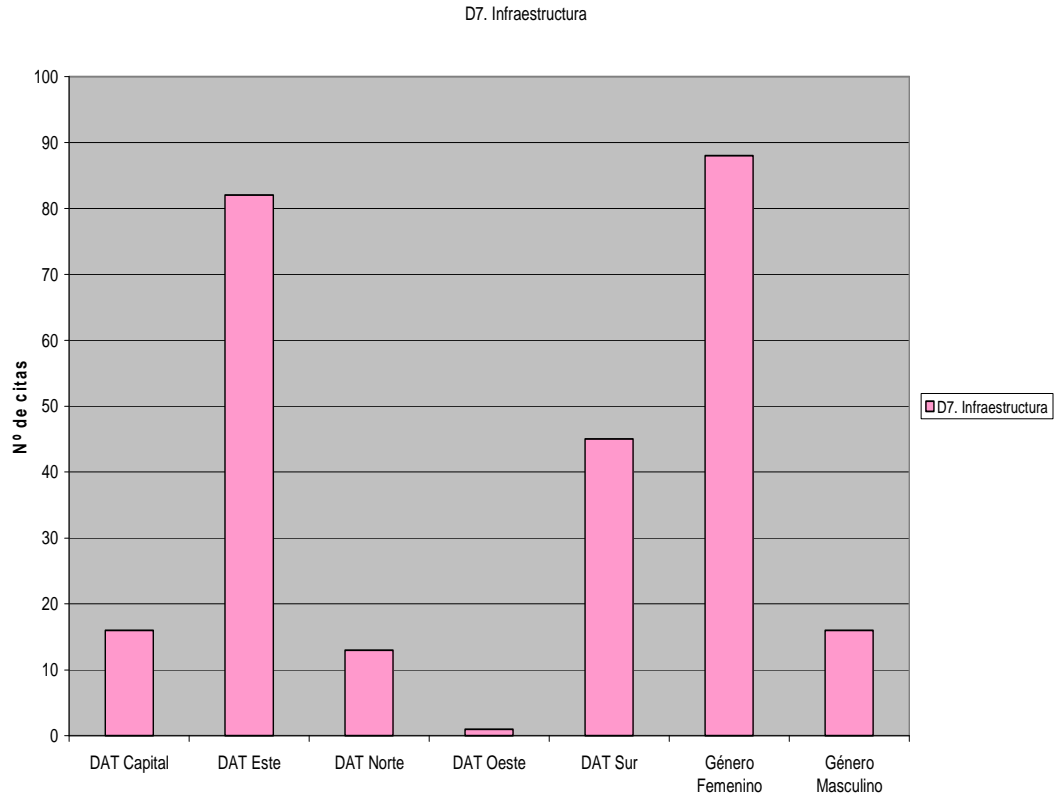


Figura 98. Clasificación de los datos relativos a la DI 7, según su procedencia geográfica y de género.

Fuente: elaboración propia.

Esta dimensión sigue la tendencia general, DAT Este y DAT Sur son las zonas a las que pertenecen los sujetos participantes que mayor aporte de información realizan. El género femenino sigue por encima del masculino, en relación con los datos que aportan.

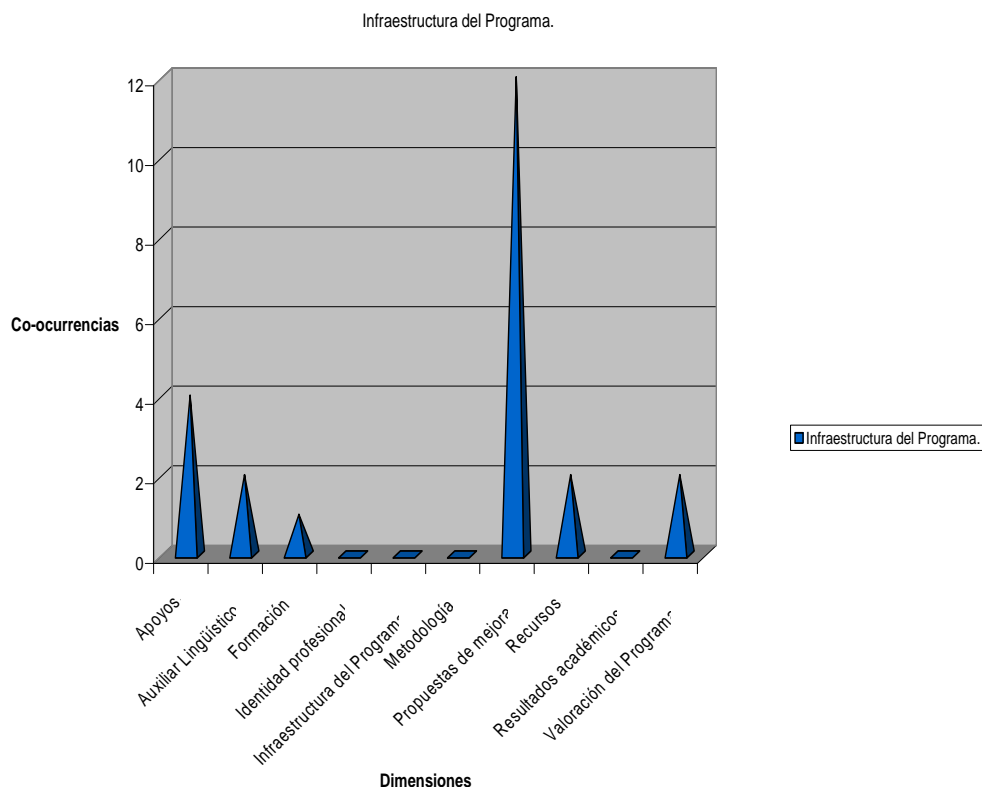


Figura 99. Co-ocurrencias entre el código referido a la dimensión Infraestructura del Programa y el resto de dimensiones.

Fuente: elaboración propia.

Según la figura adjunta, la principal co-ocurrencia relevante de la dimensión Infraestructura del Programa se produce con Propuestas de Mejora. Una vez más, a partir de esta información, se puede deducir que existen diferentes percepciones o inquietudes sobre este tema.

Es necesario subrayar la escasa co-ocurrencia entre la dimensión Infraestructura y los Resultados Académicos, pudiendo indicar que no se asigna relevancia a la infraestructura del Programa en relación con los resultados del alumnado.

Los docentes manifiestan no conocer ninguna plataforma o foro de colaboración entre docentes a nivel oficial o promovido desde la Consejería de Educación. Algunos apuntan la existencia de algún congreso anual, pero con limitaciones.

- “a nivel oficial no existe ningún tipo de colaboración”. (Sonia S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía Skype).

-
- “sólo conozco el congreso anual que se hace sobre bilingüismo, que dura 2 días, se ha hecho en un par o 3 ocasiones”. (César. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
 - “si existe algún tipo de foro/seminario/reuniones periódicas con el fin de una puesta en común entre profesores de avances, dificultades o cualquier tipo de cuestiones relacionadas con el programa bilingüe, lo desconozco por completo.” (Santi. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - “con carácter puntual si hay colaboración entre profesionales, a nivel oficial no hay nada o lo desconozco, sin apoyo ni reconocimiento desde la Consejería.” y “existe el Congreso de Bilingüismo Anual, invitaciones limitadas, politizado... no seguro de su valor para los profesionales”. (Sonia M. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - “algunos compañeros...han acudido a eventos como seminarios acerca de bilingüismo organizados por algún sindicato...o el reciente Congreso de Bilingüismo...aunque en general, las conclusiones que se obtienen no son muy alentadoras”. (Ana S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
 - “se realiza algún encuentro, donde algunos maestros comparten experiencias acerca del bilingüismo”. (Inma. Entrevista a docente, mujer, más de 45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

Los auxiliares tampoco conocen una estructura oficial que permita el contacto entre profesores de diferentes centros bilingües, tan sólo las sesiones de formación que reciben como auxiliares.

- “La única actividad que conozco es una reunión quincenal sobre bilingüismo que todos los auxiliares acudimos obligatoriamente, así como algunos docentes. En este encuentro, se tratan los problemas que estamos teniendo y las formas a través de las cuales podemos mejorar nuestra labor. No conozco otros medios de comunicación o encuentros entre docentes para tratar aspectos de recursos, de dudas, etc.”. (Sarah.
-

Entrevista a auxiliar lingüístico, mujer, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua inglesa, vía teléfono. Procedente de Glasgow, Scotland, UK).

Antes de comenzar el Programa, algunos docentes mostraban su preocupación por la falta de información sobre la implantación y desarrollo de la enseñanza bilingüe en los centros y sugerían la necesidad de un mayor contacto con otros centros (Fernández, Pena, García & Halbach, 2005).

No existe un marco común donde se encuentren tanto los centros educativos bilingües, como sus docentes y alumnos. No existe ningún tipo de coordinación entre centros adscritos al Programa, desde la esfera del docente consultado.

Los docentes del Convenio MEC-British Council, demandaban una mayor coordinación entre centros para poder mantener un contacto más estrecho con profesionales de otros centros (Johnstone, 2010).

- *“no hay mucha coordinación con otros centros y cada uno trabaja como puede”*. (Ana P. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

Los docentes demandan una mayor promoción de la colaboración inter-centros, con el fin de compartir experiencias, dudas, información, técnicas, etc.

Esta demanda coincide con las planteadas para otro proyecto bilingüe, concretamente para el Convenio MEC-British Council. En este caso, los docentes consideraban necesario disponer de oportunidades suficientes para intercambiar ideas y experiencias con docentes de otros centros bilingües (Johnstone, 2010).

- *“seguro que si existiese un medio de comunicación directo e instantáneo entre los participantes del proyecto, obtendríamos mucha información y sería muy enriquecedor”*. (César. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
 - *“considero que debería haber más contacto entre los profesores del proyecto...que sirvan para ayudarnos unos a otros...para realizar mejor nuestro trabajo”*. (Rosa. Entrevista a docente, mujer, más de 45 años, DAT Norte, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
-

-
- “*debería reforzarse la colaboración entre los profesores de cada centro y a partir de ahí, organizar encuentros entre maestros de los centros de cada distrito.*” (Raúl. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
 - “*sería más adecuado todo si existieran foros, charlas, seminarios, etc.*” (Ana P. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - “*estos grupos de trabajo son muy interesantes ya que en ellos se exponen problemas comunes, se intercambian materiales, opiniones, etc. Y entre todos, se dan propuestas para suplir las dificultades*”. (Ana S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
 - “*haría falta un mayor contacto entre profesores de diferentes centros*”. (Cristóbal. Entrevista a docente, hombre, 35-45 años, DAT Norte, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

La interconexión con otros centros bilingües y su profesorado implicado, puede conllevar una mejora en la práctica educativa de los docentes al intercambiar información.

- “*necesitamos mejorar nuestra praxis a través de... mayor conexión entre los profesores del proyecto*”. (Raúl. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
- “*considero necesario un mayor contacto con otros compañeros para aclarar dudas, buscar soluciones alternativas, elaboración y búsqueda de materiales*”. (Santi. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- “*necesario una vía de colaboraciones para mejorar y compartir*”. (Sonia M. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

Incluso, proponen que dicha colaboración llegue a establecer normas, pautas, directrices en la implementación y desarrollo del Programa en los centros educativos. De esta forma, se reducirían las diferencias entre centros manifestadas por los propios docentes.

- “*sería fenomenal tener encuentros o intercambios con otros centros bilingües, para sentar hasta que nivel hay que llegar y que fuese oficial. Se estableciese una norma y no habría discusión ni diferencias entre centros, poner en común cosas*”. (Sujeto 5, grupo de discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).

Dentro del propio centro, tal y como se expone en diferentes secciones del análisis de datos de otras dimensiones, los docentes mantienen un alto nivel de coordinación para desarrollar y mejorar la implantación diaria del Programa en el aula.

- “*A nivel de centro, en mi caso, nos reunimos periódicamente el departamento de inglés para debatir y hacer un seguimiento del proyecto, así como para tomar las decisiones pertinentes*”. (César. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
- “*los profesores nos reunimos semanalmente para seguir el mismo ritmo, a distinto nivel y nos coordinamos constantemente*”. (Cris. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

b. Vacíos

Los docentes afirman la necesidad de crear más o mejores canales de comunicación entre profesionales de la docencia, pero apenas no se explicita ninguno o las características que deberían tener para ser realmente útiles y eficaces.

- “*existen foros, reuniones y cursos, pero creo que debería reforzarse la colaboración entre los profesores de cada centro y a partir de ahí, organizar encuentros entre maestros de centros de cada distrito*”. (Raúl. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).

Algún docente defiende que las TIC son el presente de la interconexión o comunicación entre profesionales docentes.

De igual forma, en otro estudio, se propone reflexionar sobre la forma de usar las nuevas tecnologías para ayudar a los docentes a buscar, adaptar y compartir materiales e ideas (Johnstone, 2010).

- *“necesario un mayor contacto con otros compañeros...creo que las redes sociales y las plataformas educativas son fundamentales para ello”*. (Santi. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

c. Interrogantes

Una docente menciona la próxima creación de una página web destinada a ser un foro de comunicación entre docentes del Programa. A fecha de redacción de este trabajo de investigación, no existe tal plataforma y se desconoce fecha de creación.

- *“nos comentaron en la última reunión de coordinadores que iban a abrir una página web del bilingüismo donde podríamos dejar algunas opiniones y habría algún foro, pero nos lo comentaron en septiembre y aún no hay nada”*. (Sujeto 5, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).

En algunos países europeos, además del servicio de formación existente, han introducido otro tipo de medidas para apoyar a los docentes en su trabajo y para ello, han creado diferentes páginas web, como por ejemplo en Francia y Reino Unido (Eurydice, 2006).

d. Incongruencias

A diferencia de la no existencia de una infraestructura oficial para compartir experiencias o información, los docentes si tienen una especie de red profesional reducida a su más inmediato entorno, a través de la cual, comparten datos, técnicas, ideas, materiales, etc. Principalmente, con compañeros de centro u otros docentes con los que mantienen una relación más directa.

- *“nosotros sí compartimos experiencias y materiales”*. (Dolores. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“algunos de estos compañeros están o han estado muy*
-

implicados...participando en seminarios y grupos de trabajo con profesores de otros centros bilingües de una forma totalmente vocacional, ya que la administración no ha participado/formado parte en esos seminarios/grupos de trabajo” y “Estos grupos de trabajo son muy interesantes ya que en ellos, se exponen problemas comunes, se intercambian materiales, opiniones, etc. y entre todos se dan propuestas para suplir las dificultades”. (Ana S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).

- *“se organizan bastantes actividades para fomentar el proyecto a propuesta de los profesores participantes”.* (Eva. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Capital, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

En línea con lo mencionado anteriormente, se encuentran numerosas acciones a nivel individual, es decir, se trata principalmente, de iniciativas propias de docentes y centros educativos.

- *“estamos trabajando en un blog que permita compartir nuestras experiencias dentro del proyecto bilingüe”.* (Ana P. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“poseo un par de blogs y una cuenta en Twitter para intercambiar información con otros profesionales de la educación”.* (Santi. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

Algunos docentes defienden que existen los cauces necesarios para contactar con otros centros y docentes y es responsabilidad de cada uno dicha búsqueda. Esta idea confirma también la no existencia de foros oficiales o pre-establecidos, sino más bien iniciativas individuales. Sin embargo, siempre se detecta la idea de la necesidad de mejora e impulso de este tipo de acciones.

- *“si alguien quiere colaborar y poner en común sus conocimientos con el resto de la comunidad docente, sí que existen muchos medios a través de los cuales hacerlo” y “está en la mano de cada uno el establecer contacto con el resto de compañeros”.* (Piluk. Entrevista a docente, mujer, 25-35
-

años, DAT Norte, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).

- “*existen foros, reuniones y cursos, pero creo que debería reforzarse la colaboración entre los profesores*”. (Raúl. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).

9.2.8. DI 8: Recursos disponibles

a. Evidencias

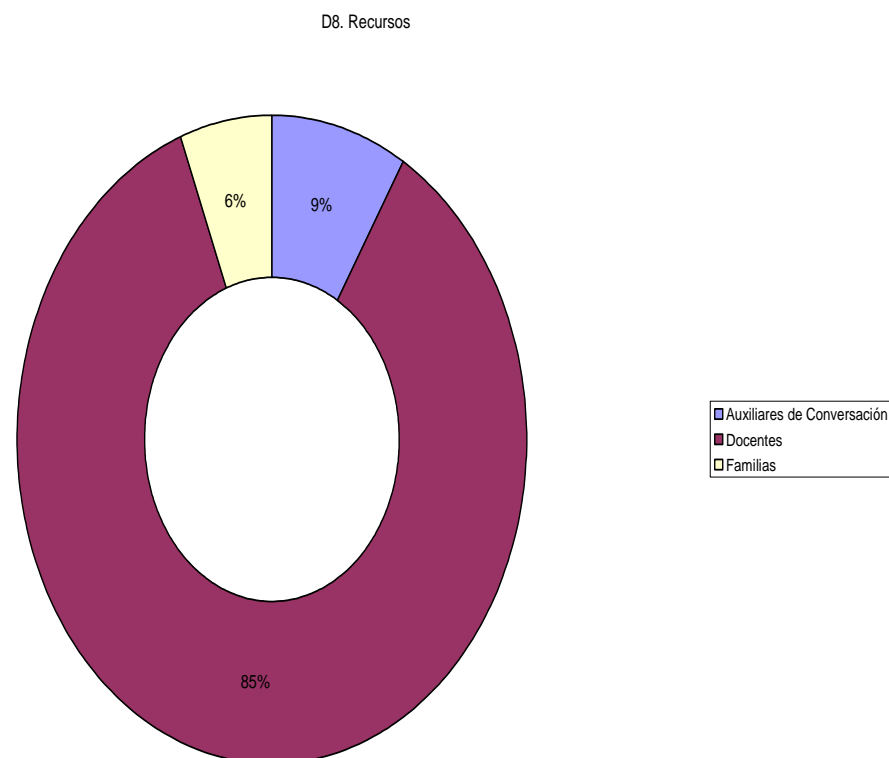


Figura 100. Nivel de colaboración de los diferentes colectivos de sujetos participantes.

Fuente: elaboración propia.

En esta dimensión, se mantiene la tendencia comentada para otras dimensiones. Los docentes son el grupo que más información aporta, seguido de lejos por auxiliares y familias, en este orden.

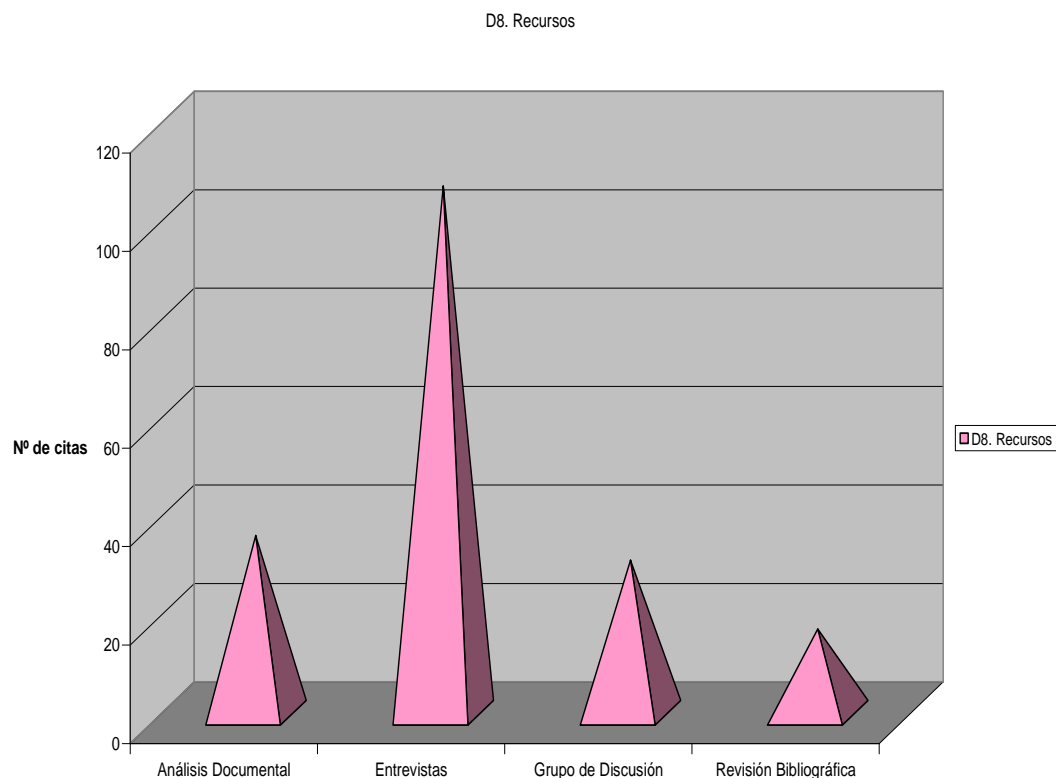


Figura 101. Aportación de las diferentes técnicas de recogida de información.

Fuente: elaboración propia.

Tal y como se observa en la figura y en línea con la totalidad de las dimensiones de investigación, la entrevista es la principal fuente de aporte de información al estudio.

Además, se observa un papel bastante relevante del Análisis Documental en cuanto aporte de datos sobre los recursos disponibles en los centros bilingües. Al tratarse de documentos oficiales, deben reflejar los recursos existentes, así como el uso y distribución de los mismos y las necesidades o demandas del profesorado en relación con éstos.

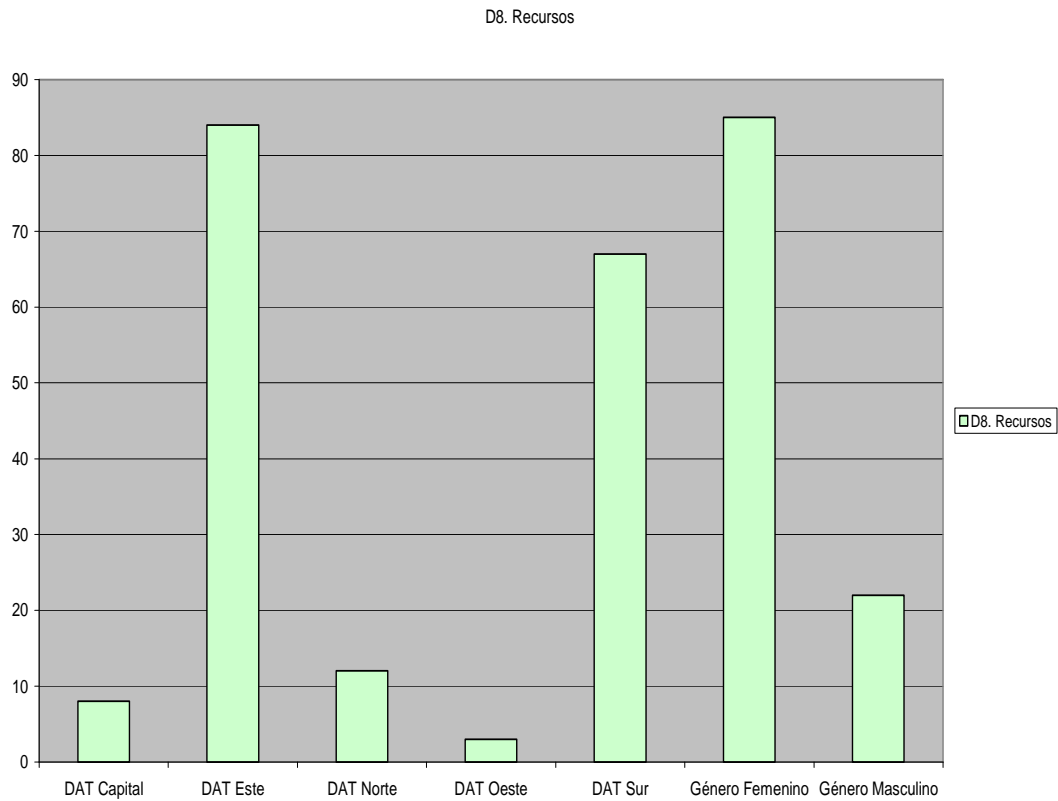


Figura 102. Clasificación de los datos relativos a la DI 8, según su procedencia geográfica y de género.

Fuente: elaboración propia.

Se repite la tendencia general, en la que DAT Este, DAT Sur y de género femenino, son las características de los sujetos que más información aportan a la investigación, en relación con la dimensión denominada Recursos.

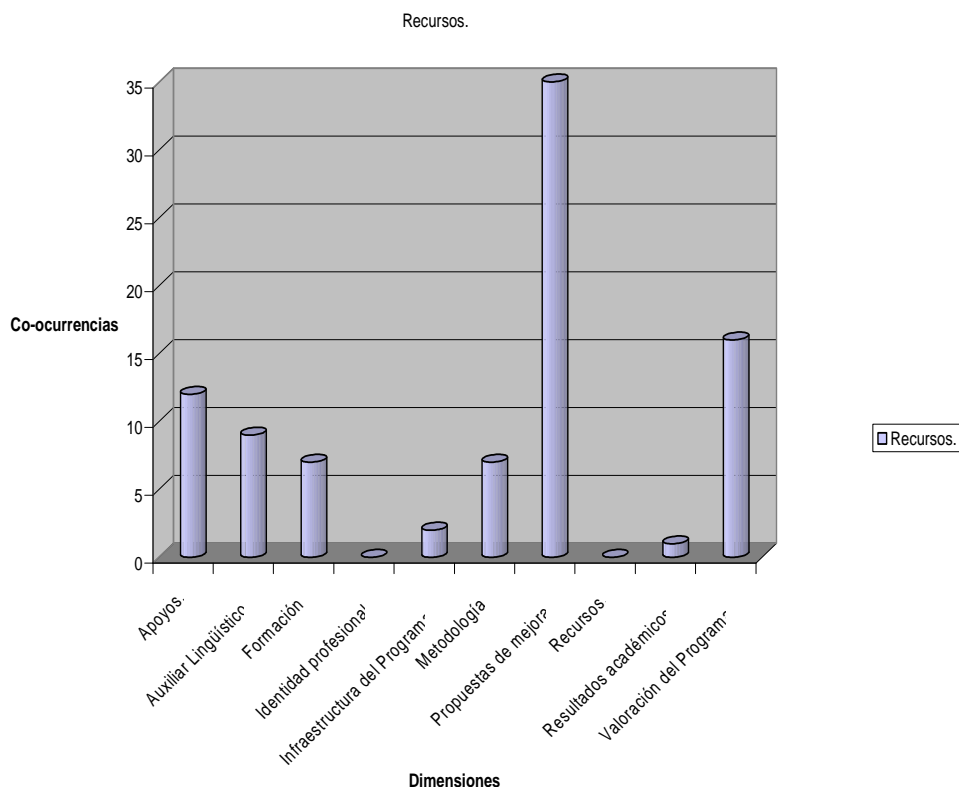


Figura 103. Co-ocurrencias entre el código referido a la dimensión Recursos y el resto de dimensiones.

Fuente: elaboración propia.

Lo más relevante de la presente figura, puede ser la escasa relación asignada entre Recursos y Resultados Académicos, lo que indica que, los sujetos participantes no parecen conceder mucho peso a los recursos, en relación con los resultados del alumnado.

Por el contrario, existe un alto número de coincidencias con Propuestas de Mejora, lo que indica necesidad de mejora en cuanto a recursos se refiere. De igual forma, la alta co-ocurrencia con Valoración del Programa indica que los recursos son un eje fundamental a la hora de valorar el Programa.

Al igual que se observa para otros factores del Programa de Colegios Bilingües (metodología, formación y experiencia docente, entre otros), con el paso del tiempo ha ido mejorando la calidad, variedad y especificidad de los recursos destinados a la enseñanza bilingüe, tanto los elaborados por los propios docentes a través de grupos de trabajo como los creados por editoriales.

-
- *“actualmente ya hay más recursos para el aula, cosa que al principio del bilingüismo no existía y había que dedicar muchísimo tiempo a prepararlos.”* (Eva. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Capital, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“ahora hay editoriales que te ofertan más recursos.”* (Inma. Entrevista a docente, mujer, más de 45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“las editoriales se van mejorando a sí mismas, pero todavía les falta un poquito...no están a la altura de las pruebas externas”.* (Sujeto 2, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).
 - *“ahora muchísimo mejor. Yo empecé con el bilingüismo solo hace 6 años y no había nada, absolutamente nada. No trabajábamos con libros porque no nos servían, todo era material que tú creabas”.* (Sujeto 5, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).

En relación con los métodos ofertados por las diferentes editoriales especializadas en enseñanza bilingüe, los docentes consideran que el nivel de los mismos, se encuentra por debajo de las exigencias propias del tipo de enseñanza que se realiza en los centros adscritos al Programa.

- *“se quedan cortos pero tú vas sumando y añadiendo”.* (Sujeto 6, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 35-45 años, con experiencia docente en entornos no bilingües).
- *“Ahora se van adaptando y se queda un poco por debajo”.* (Sujeto 5, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 25-35 años, con experiencia docente en entornos no bilingües).

Dentro de los recursos, como es de esperar, ya que el propio Programa de Colegios Bilingües conlleva una dotación inicial para los centros en recursos TIC, los docentes asignan un rol fundamental a este tipo de recursos, las TIC, en el desarrollo de la enseñanza bilingüe.

En otros estudios, se confirma que existe una mayor presencia de las nuevas tecnologías en las aulas de centros bilingües (Centro de Estudios Andaluces, 2009).

- *“Ha sido de gran ayuda la utilización de las TIC.”* (Rosa. Entrevista a docente, mujer, más de 45 años, DAT Norte, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
- *“también el empleo de recursos informáticos...son de gran ayuda”.* (Raúl. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).

Los docentes demandan una mayor dotación de recursos tanto materiales como humanos para los centros adscritos al Programa, ya que este tipo de enseñanza demanda unas necesidades, debido a sus características propias. Existe una evidente necesidad de dotar de recursos apropiados a los centros educativos y por ende, a los docentes.

Este argumento concuerda con las conclusiones obtenidas por Laorden & Peñafiel (2010) sobre las percepciones de los equipos directivos de centros bilingües, que en su amplia mayoría, apuntan la necesidad de una mayor dotación de profesorado; y con los obtenidos por el Centro de Estudios Andaluces (2009), en el cual, los docentes demandan más recursos, así como guías de funcionamiento de los sistemas bilingües.

- *“no existe una adecuada dotación de recursos en el centro”, “los recursos son pobres y muy limitados” y “la falta de profesores no hacen posibles los desdobles o apoyos en asignaturas tan importantes y difíciles como Science”.* (Ana S. *“acercamiento a la cultura anglosajona”.* (Ana S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
 - *“desgraciadamente, la dotación de recursos es exigua. En muchos casos, nula.”* (Raúl. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
 - *“la dotación de recursos bilingües es insuficiente”.* (Piluk. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Norte, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
 - *“los recursos humanos muy pocos y pobres”.* (Ana P. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
-

Las familias también detectan la falta de recursos materiales y humanos (docentes) en los centros educativos bilingües.

- *“los recursos se les quedan limitados”*. (Sujeto 4, grupo discusión familias, 27/01/2014. Mujer, 35-45 años, DAT Sur).
- *“faltan profesores”*. (Sujeto 3, grupo discusión familias, 27/01/2014. Mujer, 35-45 años, DAT Sur).

Además de la insuficiencia de recursos mencionada por los docentes, éstos también critican la falta de mantenimientos de los recursos digitales de los centros educativos. Desde su perspectiva, en relación con recursos TIC, falta tanto provisión como mantenimiento de los mismos.

- *“los aparatos se estropean y nadie se hace cargo”*. (Carlos. Entrevista a docente, hombre, más de 45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

Este hecho concuerda con alguna propuesta de mejora aportada por los auxiliares, en relación con el mantenimiento de los equipos informáticos.

- *“La única cosa que sugeriría mejorar es conseguir nuevos equipos informáticos para la sala de informática. Muchos de estos ordenadores eran muy viejos y lentos y difíciles de usar en ocasiones”*. (Kerren. Entrevista a auxiliar lingüístico, mujer, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua inglesa, vía teléfono. Procedente de Los Ángeles, California, USA).

Ante la escasez de recursos apropiados, se destaca la labor del docente de búsqueda, selección y creación de materiales propios adaptados a las necesidades de su práctica y entorno docente.

- *“podemos decir que los recursos que hay, son los que el profesorado encuentra, busca”*. (Sujeto 4, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).

La citada necesidad de recursos solicitada por los docentes, también abarca a los recursos humanos, es decir, a docentes y auxiliares lingüísticos. Dicha necesidad conlleva una serie de deficiencias relacionadas, como la dificultad para realizar desdoblés (considerado por los docentes como un caso muy potente de buenas prácticas en este entorno) y apoyos, entre otros.

- *“la falta de profesores no hacen posible los desdobles o apoyos en asignaturas tan importantes y difíciles como Science”*. (Ana S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
- *“la dotación en cuanto a recursos humanos, profesores, es insuficiente”*. (Dana. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Capital, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

Además de la demanda de una mayor dotación de recursos específicos para la enseñanza bilingüe, los docentes requieren formación adecuada para maximizar el uso de dichos recursos.

- *“necesitamos más recursos y formación para usarlos”*. (Raúl. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).

b. Vacíos

No se detectan vacíos relevantes en relación con esta dimensión.

c. Interrogantes

Los docentes indican por una parte, la necesidad de una gran cantidad de recursos para el adecuado desempeño de su práctica profesional, tal y como ha quedado recogido anteriormente y por otra parte; algunos docentes afirman que generan una gran cantidad de recursos propios para abordar su labor docente. Teniendo en cuenta estas dos ideas y en línea con lo que se propone más adelante, parece lógico pensar que es fundamental crear un marco donde compartir dichos recursos.

- *“crear una plataforma donde poder compartir recursos porque es un trabajo que te exige a diario preparar...en otros centros están preparando sin parar como nosotros y tampoco se comparten esos recursos”*. (Sujeto 2, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).
-

d. Incongruencias

Al igual que en el caso de la dimensión correspondiente a la formación, los docentes consideran insuficientes los recursos disponibles mientras que el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2010), concluye que los recursos existentes están adecuados a la evolución del Programa.

Los auxiliares lingüísticos participantes en la investigación consideran, a diferencia de los docentes, que los recursos existentes son suficientes y adecuados. Se debe apuntar que los auxiliares no conocen los centros tan a fondo como los profesionales docentes y su experiencia se basa en un único centro, máximo 2; por lo tanto, dicha valoración debe valorarse en su justa medida, aunque todos los auxiliares consultados coinciden en este punto: dotación adecuada de recursos.

- *“Existía un adecuado acceso a recursos en mi colegio en relación con lo que necesitaba para las sesiones”*. (Kerren. Entrevista a auxiliar lingüístico, mujer, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua inglesa, vía teléfono. Procedente de Los Ángeles, California, USA).
 - *“En nuestro caso creo que contábamos con recursos suficientes” y “destacaría...los recursos pedagógicos”*. (Sam. Entrevista a auxiliar lingüístico, hombre, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua castellana, vía teléfono. Procedente de Charlotte, North Carolina, USA).
 - *“Los recursos de los que disponen son de alta calidad” y “creo que hay suficiente recursos en los centros para responder a las necesidades tanto de los alumnos como de los docentes”*. (Sarah. Entrevista a auxiliar lingüístico, mujer, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua inglesa, vía teléfono. Procedente de Glasgow, Scotland, UK).
-

9.2.9. DI 9: Apoyo de la comunidad educativa

a. Evidencias

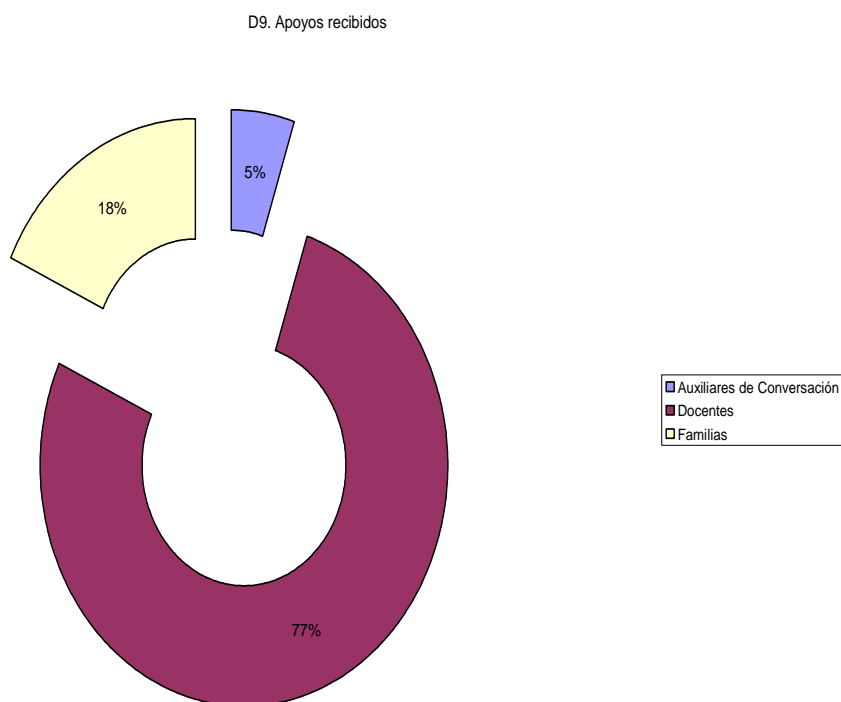


Figura 104. Nivel de colaboración de los diferentes colectivos de sujetos participantes.

Fuente: elaboración propia.

En esta dimensión, como indica la figura, como excepción, las familias pasan a ser el segundo grupo de sujetos investigados que más información aporta sobre este tema. Al tratarse de los apoyos recibidos por los diferentes miembros de la comunidad educativa, las familias parecen mostrar especial interés o preocupación por dicho tema.

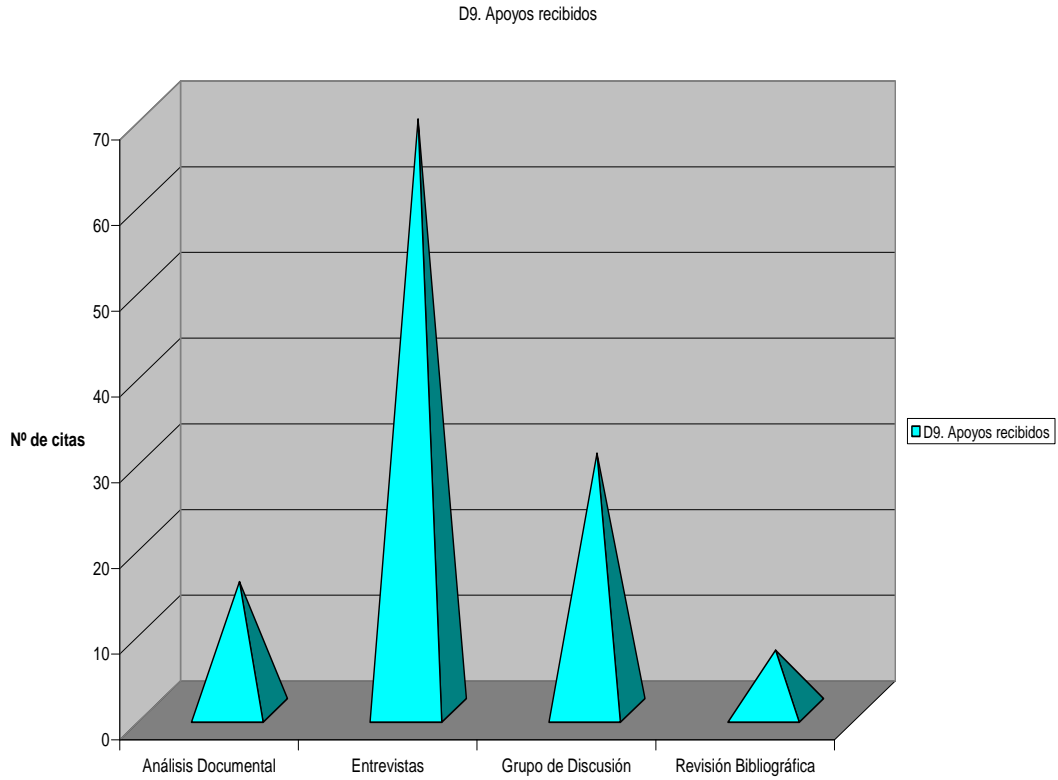


Figura 105. Aportación de las diferentes técnicas de recogida de información.

Fuente: elaboración propia.

Esta figura sigue la tendencia general, las entrevistas son el principal aporte de información, seguido de lejos por los grupos de discusión y análisis documental, en este orden.

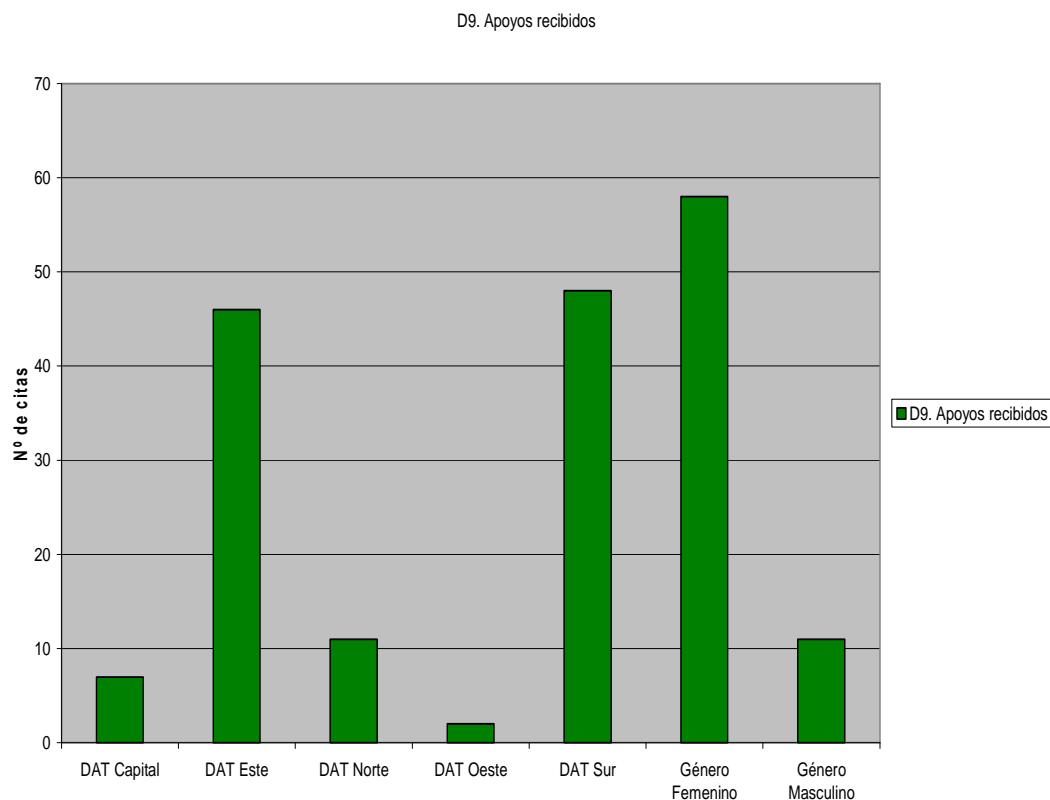


Figura 106. Clasificación de los datos relativos a la DI 9, según su procedencia geográfica y de género.

Fuente: elaboración propia.

Como caso excepcional, para la dimensión correspondiente a Apoyos Recibidos, la DAT Sur se convierte en la principal zona de procedencia de sujetos participantes que mayor cantidad de datos aportan a la investigación. Esto puede deberse al hecho de que, el grupo de discusión de las familias se realizó en un centro de esta DAT y con mayoría de familias de dicha zona, pues como se ha mencionado anteriormente, las familias muestran mucho interés y preocupación por los apoyos entre los miembros de la comunidad educativa.

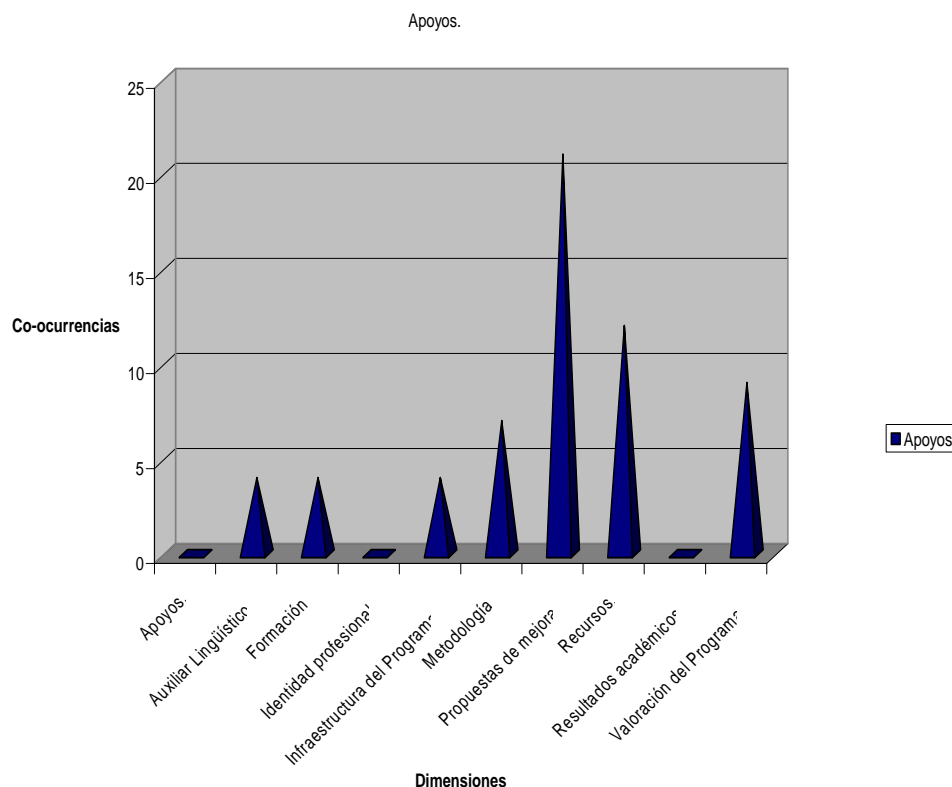


Figura 107. Co-ocurrencias entre el código referido a la dimensión Apoyos y el resto de dimensiones.

Fuente: elaboración propia.

En general, esta dimensión presenta un bajo número de coincidencia con la mayoría de las dimensiones, al tratarse esta dimensión de un área muy concreta y cerrada. Se puede destacar únicamente el caso de las Propuestas de Mejora, en la misma línea que algunas dimensiones anteriormente comentadas.

También se puede destacar que no se establece especial relación entre los Apoyos Recibidos y los Resultados Académicos del alumnado.

En general, la opinión de los docentes defiende un apoyo por parte de los diferentes miembros de la comunidad educativa, especialmente por parte de las familias de alumnado bilingüe; no tanto desde la administración educativa. Según Eurydice (2006), el apoyo de las autoridades educativas y la implicación de las familias siempre están presentes en los programas exitosos.

- *“colaboración por parte de la comunidad educativa”, “apoyo y lucha del equipo directivo”, “las familias apoyan y colaboran mucho, están muy interesadas e involucradas en el proyecto”.* (Ana P. Entrevista a docente,

mujer, 35-45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

- *“las familias están contentas en general, preguntan mucho y se nota su apoyo”*. (Sonia S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía Skype).
- *“el impacto en las familias es positivo y suelen colaborar en lo que pueden”*. (Raúl. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
- *“implicación de los claustros de profesores en el proyecto y especialmente de los equipos directivos”*. (Ana M. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“no se cuenta con suficiente apoyo desde la Consejería”, “la Consejería exige pero no colabora” y “no creo que tenga ningún interés en atender nuestras quejas y propuestas de mejora”*. (Ana S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
- *“la Consejería no da lo necesario y con todo el impulso que debiera”*. (Carlos. Entrevista a docente, hombre, más de 45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“la Consejería no se hace cargo de problemas que van apareciendo” y “falta ayuda de la Consejería que no se adapta a las circunstancias de cada centro”*. (Cris. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“La administración va por libre...” y “no lo apoyan nada... no se preocupan”*. (Sujeto 4, grupo discusión familias, 27/01/2014. Mujer, 35-45 años, DAT Sur).

Esta afirmación corrobora algunas conclusiones obtenidas en el estudio sobre el Programa realizado por Laorden & Peñafiel (2010), como por ejemplo, los equipos directivos apoyan el proyecto en su gran mayoría y esto es fundamental, ya que para el buen futuro del Programa en cada centro, el equipo directivo debe coordinarlo, conocer y motivar al profesorado, así como mantener una comunicación constante con ellos para mejorar su implantación.

Además, en ese estudio, se concluye que los centros educativos bilingües, a través del equipo directivo, facilitan y promueven la formación de los docentes mediante la información de la oferta disponible, organizando reuniones y charlas en el propio centro, así como facilitando la asistencia a cursos en horario lectivo y salidas al extranjero.

En relación con el apoyo recibido por parte de las familias, el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2010) confirma dicho apoyo, por la creciente demanda de plazas solicitadas para centros bilingües por parte de las familias. En el caso del Convenio MEC-British Council, también se considera que su proyecto bilingüe goza de enorme popularidad entre las familias del alumnado y que se percibe su interés y apoyo (Johnstone, 2010).

Los auxiliares coinciden en el gran apoyo recibido por parte de las familias, así como en la implicación de las mismas en el avance de sus hijos, dentro de sus posibilidades.

- *“Las familias mostraban en general mucho apoyo tanto a los alumnos como al personal docente. Encontré muchas familias muy interesadas en obtener información acerca del progreso de sus hijos”.* (Kerren. Entrevista a auxiliar lingüístico, mujer, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua inglesa, vía teléfono. Procedente de Los Ángeles, California, USA).
- *“en términos generales las familias nos apoyaban bastante” y “contábamos...con el apoyo de las familias”.* (Sam. Entrevista a auxiliar lingüístico, hombre, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua castellana, vía teléfono. Procedente de Charlotte, North Carolina, USA).

Las familias afirman que han tenido que actualizarse en sus conocimientos sobre la lengua inglesa mediante estudios y repaso, lo que confirma su total implicación y el alto esfuerzo que están realizando para colaborar con los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.

- *“Yo es que me he tenido que poner al día, he tenido que empezar con ella, desde abajo. Y así más o menos me voy enterando”.* (Sujeto 3, grupo discusión familias, 27/01/2014. Mujer, 35-45 años, DAT Sur).
-

- *“en Matemáticas y en Lengua se atascan y se les puede ayudar un poco. Pero en Science te tienes que poner a traducir todo el tema, a ver de qué va, a ver cómo se lo explicas, en castellano claro”*. (Sujeto 2, grupo discusión familias, 27/01/2014. Mujer, 35-45 años, DAT Sur).

Concretamente, para el caso de la administración educativa, es decir, la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, los docentes piden una mayor colaboración no sólo en relación con asesoramiento, guía e instrucciones (entre otros), sino también con el presupuesto destinado al Programa, ya que éste afecta a la disponibilidad de recursos tanto materiales (pizarras digitales, ordenadores, otros recursos TIC, etc.) como humanos (mayor número de auxiliares, de docentes habilitados, etc.) y a la calidad de la formación recibida.

Una vez más, vuelven a coincidir las demandas encontradas en esta investigación con las establecidas en otros estudios sobre enseñanza bilingüe. En el caso del Convenio MEC-British Council, los docentes también solicitaban mayor apoyo y orientación didáctica y metodológica, adecuadas para la enseñanza bilingüe (Johnstone, 2010).

Además, en un estudio realizado sobre la enseñanza bilingüe del Plan de Plurilingüismo de Andalucía, los coordinadores del proyecto bilingüe en cada centro también apuntan que el apoyo recibido por la administración es escaso (Centro de Estudios Andaluces, 2009). En este mismo estudio, tal y como se ha reflejado a lo largo de este proyecto de investigación, la enseñanza bilingüe va más allá del propio centro e implica a la sociedad del entorno, por lo que es necesaria la complicidad de toda la comunidad educativa.

- *“el presupuesto destinado siempre hace que nuestro trabajo pierda calidad”*. (Ana M. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“lo que hay es muchos recortes y falta de presupuesto”*. (Ana P. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“la CAM en un primer momento, planteó muy bien la formación del profesorado, pero según han ido pasando los años, cada vez han destinado menos presupuesto para seguir manteniendo ese nivel de calidad”*. (Santi. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con
-

experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

Los docentes manifiestan que las familias muestran preocupación por no poder colaborar en el aprendizaje del alumnado por desconocimiento de la lengua. Los auxiliares comparten dicha opinión.

- *“les preocupa el no poder ayudar a sus hijos por desconocer la lengua”*. (Sonia. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
- *“a medida que sus hijos crecen ven las dificultades que éste plantea. Les cuesta ayudar a sus hijos con las tareas, trabajos o estudiar, ya que ellos desconocen la lengua y en muchas ocasiones, tienen que buscar ayuda externa”*. (Ana S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
- *“En términos generales hay un gran apoyo por parte de las familias, acompañado de una gran ansiedad por no poder ayudar a sus hijos con las tareas diarias en inglés”*. (Santi. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“las familias comienzan en el proyecto con escepticismo”*. (Ana M. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“Muchas veces los padres no son capaces de ayudar a sus hijos con sus deberes o pagar una clase privada” y “había ciertas frustraciones relacionadas con los deberes, ya que algunos padres no podían hacer mucho para ayudar a sus hijos con las tareas en inglés”*. (Sam. Entrevista a auxiliar lingüístico, hombre, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua castellana, vía teléfono. Procedente de Charlotte, North Carolina, USA).

Las familias consultadas confirman dicha situación, tienen muchas dificultades para ayudar a sus hijos con la enseñanza bilingüe, principalmente por el desconocimiento de la lengua.

- *“No podemos ayudarles en nada” y “Es que nosotros no los podemos ayudar”*. (Sujeto 1, grupo discusión familias, 27/01/2014. Mujer, 35-45 años, DAT Sur).
-

- “no tienen apoyo en casa, los padres no hablan inglés y muchas veces no se les puede ayudar, por lo que ese apoyo les falta”. (Sujeto 2, grupo discusión familias, 27/01/2014. Mujer, 35-45 años, DAT Sur).

En relación con esta preocupación de las familias, algunos docentes aportan medidas para reducir en la medida de lo posible dicho sentimiento.

- “el profesor de Inglés, a principio de curso, tiene que transmitir confianza y seguridad para que el grado de ansiedad (de las familias) disminuya y el apoyo al proyecto bilingüe sea completo”. (Santi. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- “con el fin de ayudarles, se les facilitan enlaces a juegos on-line, videos educativos, etc”. (Sonia S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía Skype).
- “desde el principio, hemos tenido mucho cuidado para que las familias entendiesen lo que se estaba haciendo... algo extra a nivel educativo...privilegiados. Se les ha dado la información necesaria sin que se agobien ni los alumnos ni los padres”. (Sujeto 3, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).
- “se les indica que son los alumnos quienes deben aprender y es trabajo del profesor ayudar, se les pide apoyo en ciertos casos o momentos”. (Sonia M. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- “se les ha dado la información necesaria sin que se agobien ni los alumnos ni las padres”. (Sujeto 3, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).

Un auxiliar defiende un programa de clases extraescolares bilingües para el alumnado por la tarde, basándose en su propia experiencia, como una buena opción para ayudar a las familias en la enseñanza de sus hijos.

- “un programa de clases extraescolares (dadas por la tarde) en las que yo y otra auxiliar teníamos la oportunidad de hacer más actividades, juegos, etc. en inglés, así como trabajar con temas de vocabulario y gramática
-

que los alumnos iban estudiando en sus clases en el colegio. Que el programa bilingüe facilitara que los alumnos tuvieran más oportunidades para utilizar el inglés fuera del aula sería una cosa muy positiva... nuestra experiencia fue bastante positiva, y servía además para que nosotros ganáramos más experiencia trabajando con los niños". (Sam. Entrevista a auxiliar lingüístico, hombre, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua castellana, vía teléfono. Procedente de Charlotte, North Carolina, USA).

Otro punto de preocupación para las familias, desde la perspectiva de los docentes, es el paso de educación primaria a educación secundaria.

- *"Les preocupa qué pasará al llegar al instituto"*. (Ana S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).

Las familias, por su parte, van un paso más allá y muestran su preocupación por el paso de secundaria a la universidad, más concretamente por la prueba de Selectividad, ya que aún no ha llegado ningún grupo bilingüe y además, consideran que en la enseñanza bilingüe existe una reducción de contenidos.

En relación con la reducción de contenidos, en otros estudios, los propios docentes no perciben que exista dicha reducción de conocimientos en otras áreas curriculares en grupos bilingües, en comparación con grupos no bilingües (Centro de Estudios Andaluces, 2009).

- *"lo que más da cosa es el paso del instituto a la universidad, porque si tiene que hacer la Selectividad, ¿a ver qué pasa? Porque todavía no ha salido ningún curso bilingüe, porque el temario es mucho mas reducido"*. (Sujeto 3, grupo discusión familias, 27/01/2014. Mujer, 35-45 años, DAT Sur).
- *"no me ha ido mal pero el pase a la universidad es otra historia"*. (Sujeto 1, grupo discusión familias, 27/01/2014. Mujer, 35-45 años, DAT Sur).

b. Vacíos

Algunos estudios plantean una menor implicación de los profesores de materias en lengua castellana en el proyecto bilingüe de su centro, en comparación con los profesores de lengua extranjera o materias impartidas en la segunda lengua

(Centro de Estudios Andaluces, 2009). No se menciona nada relacionado en la presente investigación.

c. Interrogantes

Algunos docentes plantean una relación directa entre el nivel socio-económico de las familias con su nivel de implicación y apoyo en el proceso de aprendizaje de los alumnos. La investigación no perseguía conocer esta idea, pero puede considerarse como una vía para futuras investigaciones.

- *“con las familias, creo que depende mucho del nivel socio-económico del entorno del centro. Este colegio tiene un entorno de nivel medio-alto y entonces, es más fácil hacer el Programa aquí. En otros centros, con un entorno más difícil y que las familias tiene un nivel más bajo es muy complicado”*. (Sujeto 2, grupo de discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).

Los docentes indican que han sucedido casos en los que la Consejería de Educación ha enviado docentes no habilitados para cubrir puestos bilingües, con los consiguientes problemas y dificultades que originan para el centro.

- *“la Consejería no se preocupa en mandar profesores habilitados y en condiciones para trabajar en un centro bilingüe”*. (Ana P. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

d. Incongruencias

En un estudio muy amplio realizado por Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2010), se indica que existe un compromiso político evidente con el Programa al máximo nivel ejecutivo. Esto no coincide con la perspectiva de los sujetos participantes en la presente investigación.

En el caso de las familias, aunque los docentes consideran que la mayoría de las familias están muy implicadas y apoyan al profesorado en las tareas que se les solicita, tal como se ha visto anteriormente, a su vez, existe una sensación por parte de los docentes sobre la no comprensión total por parte de las familias acerca de la dificultad que conlleva la enseñanza bilingüe, tanto para alumnos como para profesores y familias.

-
- *“hay que recordarles continuamente que un centro bilingüe requiere más esfuerzo que uno no bilingüe”*. (Eva. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Capital, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“estas familias no son conscientes de la dificultad extra que implica el bilingüismo”*. (Cris. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

Existe un porcentaje de familias que no colabora por diferentes motivos: desconocimiento de la lengua extranjera, no apoyar/creer en los beneficios de la enseñanza bilingüe o por considerar más relevante poner el interés en las materias en lengua castellana, entre otros. Estas diferencias son lógicas pues, al igual que ocurre con los recursos disponibles en cada colegio y la forma de trabajar, no todos los centros son iguales, cada uno tiene sus propias características.

- *“hay centros en los que las familias no apoyan por el desconocimiento del inglés o porque culturalmente consideran que es más importante el aprendizaje de las áreas en español”*. (Claudia. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Oeste, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“no se cuenta con el apoyo total de las familias, pero ocurre lo mismo en los colegios no bilingües”*. (Dolores. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

Obviamente, como es lógico suponer, los docentes indican que reciben numerosas críticas de las familias hacia el Programa en general y la enseñanza bilingüe en particular, aunque en general, se muestran favorables y convencidos de los beneficios del mismo; aunque todo es susceptible de ser mejorado.

- *“en muchas ocasiones debemos lidiar con las quejas de las familias...la mayoría de las quejas, en general, no son asuntos que nos competan, ya que son causa del diseño del proyecto en sí”*. (Ana S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).

La percepción de los docentes acerca del poco apoyo recibido desde la administración, choca con las conclusiones obtenidas por Laorden & Peñafiel

(2010), donde los equipos directivos consultados consideran que la administración ofrece guía, apoyo y motivación a los docentes del Programa para mejorar su práctica educativa.

9.2.10. DI 10: Propuestas de mejora

a. Evidencias

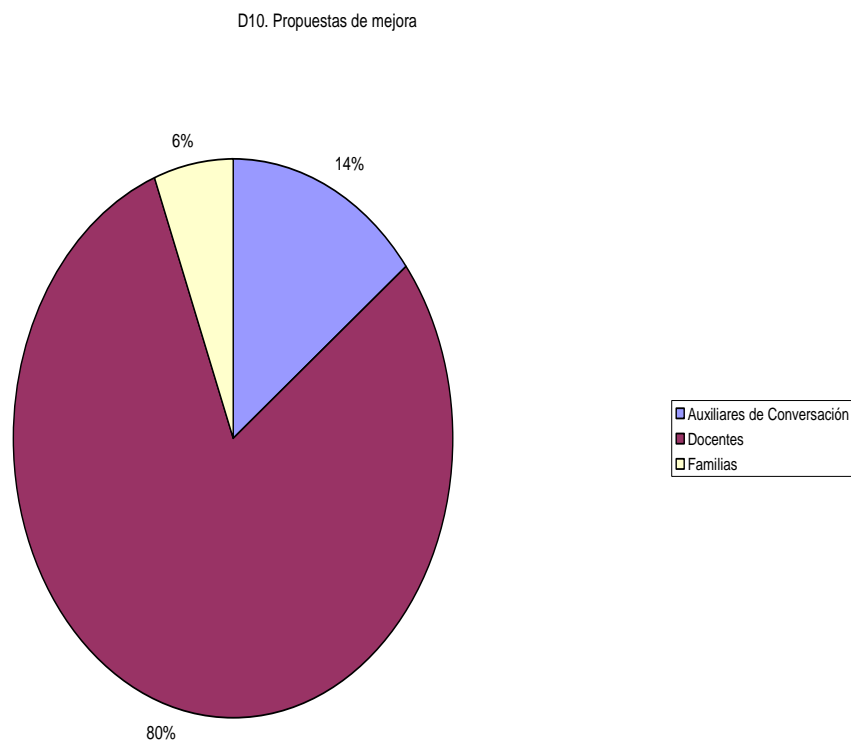


Figura 108. Nivel de colaboración de los diferentes colectivos de sujetos participantes.

Fuente: elaboración propia.

Esta figura se encuentra en la misma línea que la mayoría de las dimensiones de investigación. Los docentes son el grupo que más información aporta, seguidos de lejos por auxiliares y familias, en este orden.

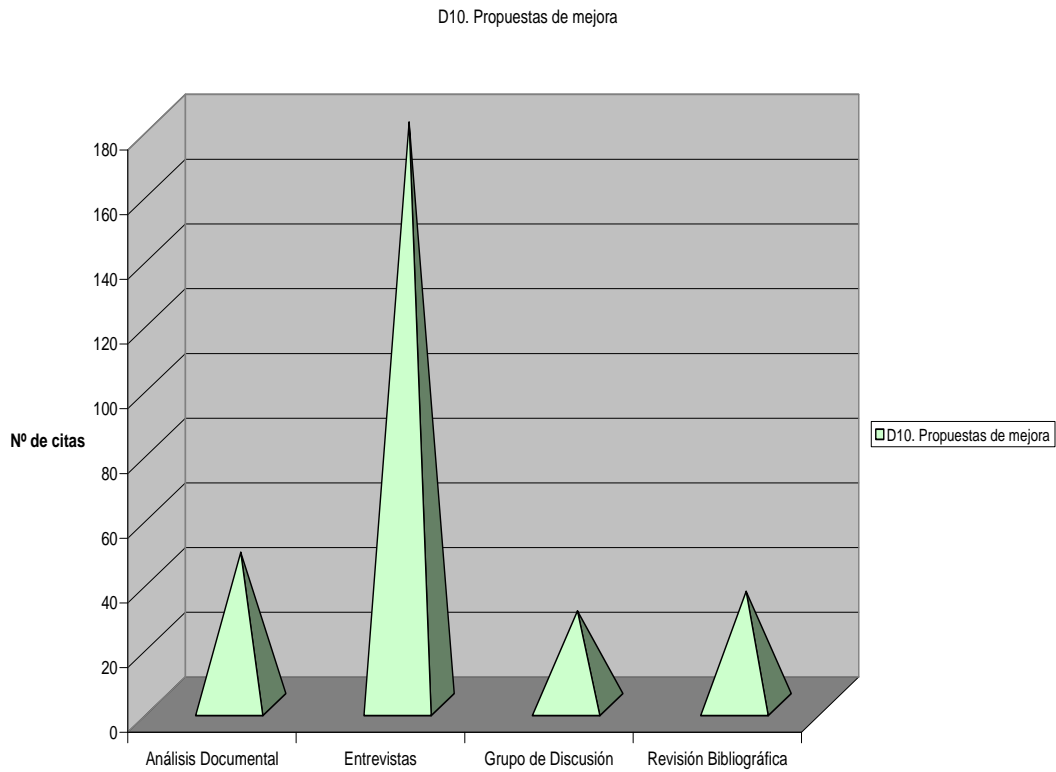


Figura 109. Aportación de las diferentes técnicas de recogida de información.

Fuente: elaboración propia.

Lo más destacable de esta figura, es el papel importante del Análisis Documental en el aporte de información sobre las propuestas de mejora, debido a que, en estos documentos oficiales revisados, especialmente en la Memoria de Autoevaluación, se proponen todas las medidas de mejora desde la perspectiva de los docentes y de ahí, la gran cantidad de datos que supone esta técnica.

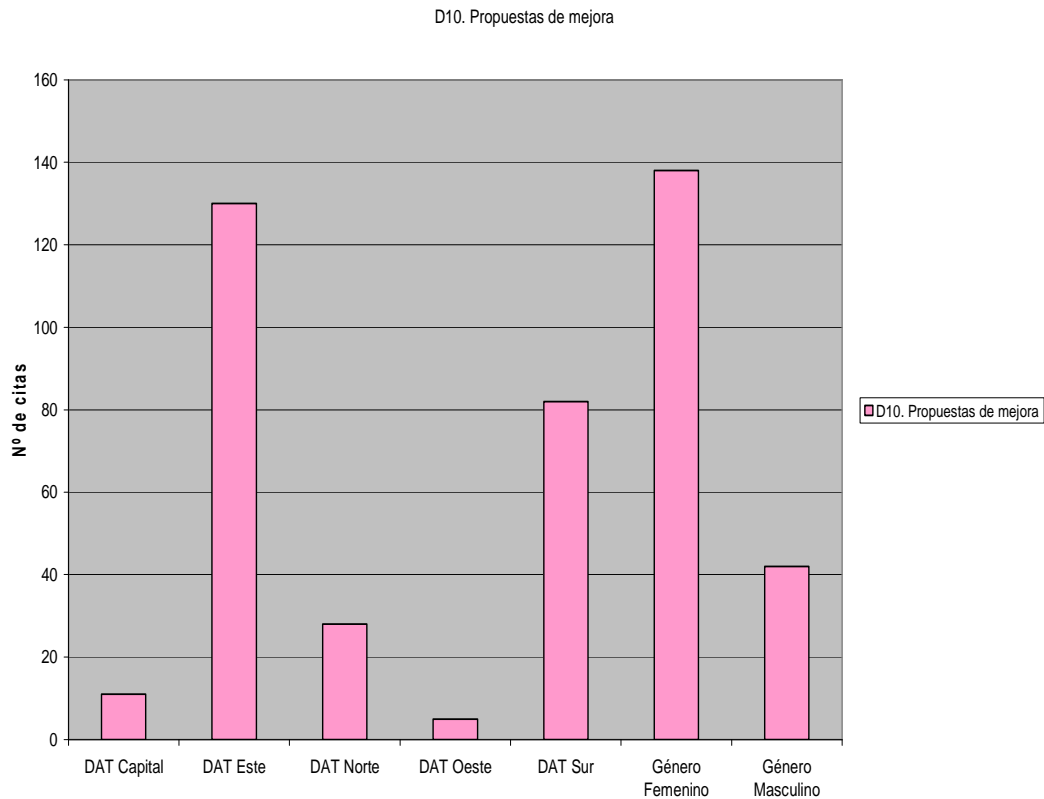


Figura 110. Clasificación de los datos relativos a la DI 10, según su procedencia geográfica y de género.

Fuente: elaboración propia.

Esta última figura, mantiene la tendencia general de la mayoría de las dimensiones anteriores, los sujetos participantes que más información aportan proceden de las DAT Este y DAT Sur y son de género femenino.

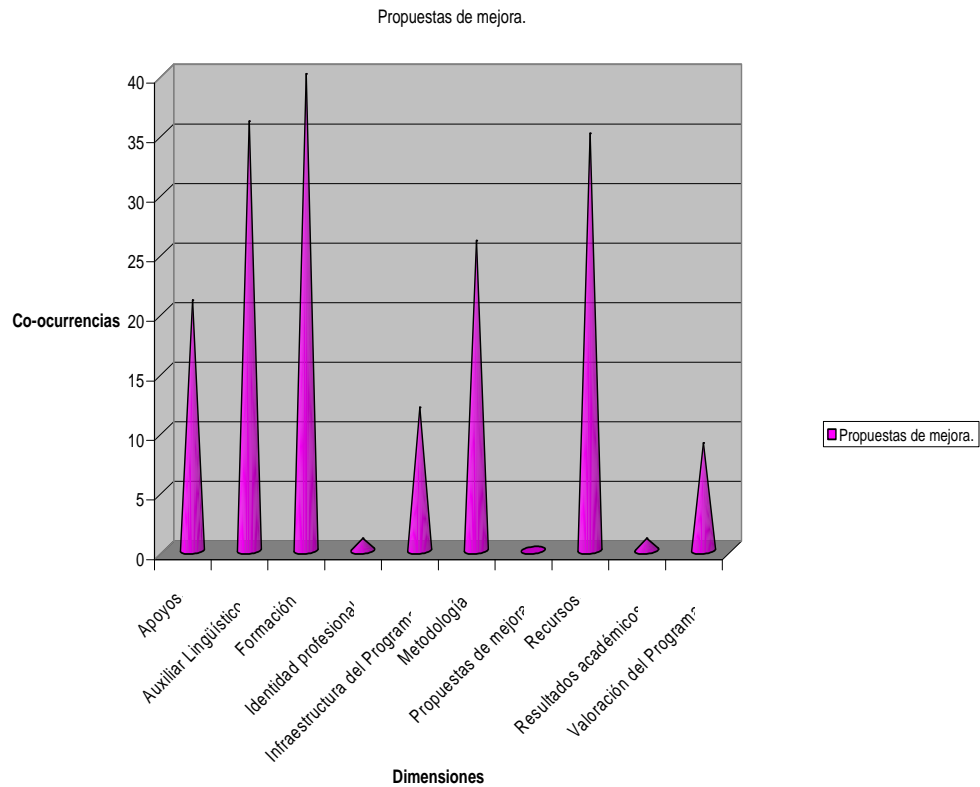


Figura 111. Co-ocurrencias entre el código referido a la dimensión Propuestas de Mejora y el resto de dimensiones.

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la figura y en consonancia con lo comentado en el resto de dimensiones, las Propuestas de Mejora muestran altas coincidencias con la mayoría de las dimensiones, dato que indica que existen inquietudes para optimizar dichas áreas.

Por el contrario, destaca la no co-ocurrencia con las dimensiones Identidad Profesional (un tema muy poco tratado en general) y Resultados Académicos (lo que puede indicar que los sujetos participantes están conformes y satisfechos con los resultados del alumnado).

A continuación, se recogen las principales propuestas de mejora aportadas por los sujetos participantes, organizadas en las dimensiones de investigación establecidas.

DI 1. Definición del Programa.

Modificación de la denominación del Programa.

- *“cambiaría el nombre por Proyecto de Expansión de la Lengua Inglesa”*. (Cris. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

DI 2. Metodología.

Combinar lengua española y lengua inglesa en la enseñanza del área de Science.

- *“una parte de la asignatura de Science fuera en castellano”*. (Ana S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
- *“posibilidad de impartir algunas unidades de Conocimiento del Medio en castellano”*. (Dolores. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“en Science, yo vería mejor que hubiese, que no se explicase todo en inglés”*. (Sujeto 1, grupo discusión familias, 27/01/2014. Mujer, 35-45 años, DAT Sur).

Mejorar la práctica educativa.

- *“necesitamos mejorar nuestra praxis, a través de formación de calidad y una mayor conexión entre los profesores del proyecto”*. (Raúl. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).

Buenas prácticas. Crear grupos flexibles para adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades del alumnado.

- *“en mi colegio se desarrolla el proyecto bilingüe por grupos flexibles...es la mejor manera práctica que he visto...te adaptas al nivel de los alumnos que una clase heterogénea no te permite y los alumnos... no son abandonados”*. (Cris. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

Buenas prácticas. Desdoble de profesorado.

- *“incluir desdobles de profesorado para obtener un mayor aprovechamiento de las sesiones”*. (Piluk. Entrevista a docente, mujer, 25-
-

35 años, DAT Norte, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).

Buenas prácticas. Realizar más actividades de comunicación “reales”, tanto a nivel escrito como oral.

- *“Mi sugerencia sería incluir más ejercicios de conversación en el aula que ayude o facilite la forma en la que los alumnos pueden usar el inglés en sus vidas diarias” y “También recomendaría ejercicios de escritura que no fuesen sólo responder preguntas, sino algunos con tema libre como por ejemplo, escribir un resumen de un libro de lectura o ensayos sobre experiencias personales”.* (Kerren. Entrevista a auxiliar lingüístico, mujer, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua inglesa, vía teléfono. Procedente de Los Ángeles, California, USA).

Buenas prácticas. Crear una atmósfera “bilingüe” en el centro.

- *“Necesitamos impregnar el colegio: decorados, materiales, coordinación con profesores que no sean del proyecto, etc.”.* (Eva. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Capital, sin experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

Buenas prácticas. Reducir el ratio docente-dicente.

- *“un número de alumnos por aula no mayor de 20”.* (Dana. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Capital, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“menos alumnos por aula o posibilidad de desdobles”.* (Inma. Entrevista a docente, mujer, más de 45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

Buenas prácticas. Recibir diferentes hablantes nativos para escuchar diferentes acentos en lengua inglesa y conocer diferentes experiencias/vidas/culturas.

- *“recibir la visita de personas de habla inglesa de forma continua”.* (Saray. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Norte, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).

Buenas prácticas. Mayor coordinación docente.

- *“coordinación con el resto del profesorado para hacer una enseñanza más completa y significativa, anticipando conocimiento en lengua nativa hace que sea más fácil o reforzar en lengua extranjera, se evita la pérdida*
-

de vocabulario en lengua materna". (Sonia M. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

- *"debe haber una progresión entre Inglés y Science"*. (Sujeto 2, grupo discusión familias, 27/01/2014. Mujer, 35-45 años, DAT Sur).

Buenas prácticas. Establecer apoyos en lengua inglesa.

- *"el inglés es un área instrumental y no tiene apoyos. Al igual que tenemos profesores especialistas...en apoyos en español, en Inglés en centros bilingües debería existir esa posibilidad. O al menos, que las horas disponibles de profesores de inglés se pudieran dedicar a formar grupos de apoyo a niños con necesidades específicas en inglés...es un recurso mejor que nada"*. (Sujeto 6, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 35-45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).
- *"considerar el Inglés como área instrumental con todas las consecuencias para apoyos, promoción, etc."*. (Sonia M. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

Buenas prácticas. Establecer refuerzos educativos para los alumnos con dificultades en la enseñanza bilingüe.

- *"más refuerzos para los alumnos que tienen más problemas dentro del proyecto bilingüe"*. (Santi. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *"las horas disponibles de profesores de inglés se pudieran dedicar a formar grupos de apoyo a niños con necesidades específicas en inglés"*. (Sujeto 6, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 35-45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).

DI 3. Auxiliar Lingüístico.

Mayor formación previa y continua para los auxiliares.

- *"buenos auxiliares de conversación, es decir, personas preparadas para trabajar en un centro educativo"*. (Inma. Entrevista a docente, mujer, más de 45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
-

-
- *“mejor formación de los auxiliares”*. (Ana M. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“la Consejería debería replantearse su papel y sus deberes. Así como una preparación previa, tal vez en septiembre, antes de comenzar las clases, y una formación continua a lo largo del curso”*. (Ana S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).

Mejorar el proceso de selección de los auxiliares, favoreciendo la experiencia o estudios relacionados con la docencia.

- *“filtrar el perfil de los auxiliares: exigible que tengan experiencia docente o con niños”*. (Carlos. Entrevista a docente, hombre, más de 45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“auxiliares con formación de maestro”*. (Claudia. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Oeste, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“Debería tener siempre una formación pedagógica y pasar pruebas de aptitud”*. (Cristóbal. Entrevista a docente, hombre, 35-45 años, DAT Norte, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

Desarrollar unas pautas para determinar más específicamente las funciones de docentes y auxiliares en su cooperación.

- *“La Comunidad de Madrid debería dejar claro tanto a los auxiliares como a docentes y colegios lo que se espera de los auxiliares”*. (Sarah. Entrevista a auxiliar lingüístico, mujer, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua inglesa, vía teléfono. Procedente de Glasgow, Scotland, UK).

Mayor coordinación entre docentes y auxiliares.

- *“los profesores deberíamos coordinarnos más con ellos y hacerles saber lo que esperamos de ellos”*. (Eva. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Capital, sin experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“muy útil tener alguna reunión con los profesores de inglés para hablar sobre las sesiones, las actividades y las técnicas educativas”*. (Kerren.
-

Entrevista a auxiliar lingüístico, mujer, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua inglesa, vía teléfono. Procedente de Los Ángeles, California, USA).

- *“más colaboración al nivel “micro”, entre los auxiliares nativos y los profesores, podría ser beneficiosa”*. (Sam. Entrevista a auxiliar lingüístico, hombre, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua castellana, vía teléfono. Procedente de Charlotte, North Carolina, USA).

Buscar la mayor participación posible de los auxiliares en la dinámica del aula.

- *“los profesores que facilitaban que participaran los auxiliares nada más llegar al aula, trabajaban para que los auxiliares fueran participando cada vez más a lo largo del curso, y dejaban que dieran explicaciones acerca del material (además de leer los textos) lograban implementar una rutina más eficaz y eficiente”*. (Sam. Entrevista a auxiliar lingüístico, hombre, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua castellana, vía teléfono. Procedente de Charlotte, North Carolina, USA).

Posibilitar el aumento de la estancia de los auxiliares en los centros educativos bilingües más allá de los dos años actualmente establecidos.

- *“es una lástima que no puedan permanecer en el mismo centro más de 2 años por muy bien que funcionen”*. (Cris. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

En coincidencia con la siguiente propuesta, los equipos directivos de centros bilingües demandan un mayor número de auxiliares lingüísticos (Laorden & Peñafiel, 2010). Asimismo, una de las principales demandas encontradas en el estudio realizado por Centro de Estudios Andaluces (2009), es un mayor número de profesores nativos (auxiliares).

- *“me gustaría poder contar con más horas con el auxiliar de conversación”*. (Dolores. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“me parecen muy bien, deberían tener más”*. (Sujeto 2, grupo discusión familias, 27/01/2014. Mujer, 35-45 años, DAT Sur).

Emplear a los auxiliares en talleres sobre la lengua extranjera para el alumnado, fuera del horario lectivo.

- *“organizar talleres de formación particular en los colegios. Un sistema así quizás tenga más sentido para los auxiliares que renuevan y pasan dos años en el Programa”*. (Sam. Entrevista a auxiliar lingüístico, hombre, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua castellana, vía teléfono. Procedente de Charlotte, North Carolina, USA).

DI 4. Resultados académicos.

Voluntariedad en la participación del alumnado en las pruebas externas.

- *“eliminación del carácter obligatorio de las pruebas tipo Trinity, Cambridge, etc.”*. (Ana S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).

Aplicar las pruebas externas a través de personal de la propia Comunidad de Madrid.

- *“Exámenes externos realizados por agentes de la propia Comunidad de Madrid, no por entidades privadas y adaptados realmente a la etapa madurativa del alumno”*. (Dana. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Capital, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

Realizar pruebas más completas y que valoren la competencia lingüística integral del alumnado en lengua inglesa.

- *“si quieren hacer una prueba que la hagan, pero con las 4 destrezas, dentro de la clase, que observen lo que pasa”*. (Sujeto 4, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).

Emplear el presupuesto destinado a las pruebas externas en otros objetivos, por ejemplo, en la contratación de más auxiliares de conversación.

- *“las pruebas externas, destinar ese dinero en un auxiliar”*. (Sujeto 7, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 35-45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).

Adaptar las Pruebas CDI a la realidad educativa de los centros bilingües.

- *“el sistema fomenta por un lado el bilingüismo mientras se siguen haciendo pruebas de nivel en castellano”*. (Sujeto 8, grupo discusión
-

docentes, 27/11/2013. Hombre, más de 45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).

Mejorar la atención a los alumnos con dificultades de aprendizaje.

- *“un diagnóstico temprano y una adecuada intervención es fundamental para que este grupo de niños no acaben desmotivados y frustrados, con el consecuente daño irreversible en su desarrollo personal”*. (Raúl. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
- *“Flexibilidad para no obligar a cierto alumnado a continuar con el inglés cuando no son capaces”*. (Cris. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

DI 5. Identidad profesional.

Ninguno de los sujetos participantes en la presente investigación aporta medidas de mejora relacionadas con esta dimensión.

DI 6. Formación.

Mejorar la formación del profesorado a través de una mayor y más variada oferta de cursos, adaptada a las necesidades lingüísticas y metodológicas de los docentes.

- *“formación del profesorado más completa”, “mayor oferta de cursos de perfeccionamiento” y “mejor cursos en áreas bilingües o países de habla inglesa”*. (Sonia M. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“más facilidad para la formación permanente del profesorado”*. (Santi. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“esfuerzo más decidido para la formación de los profesores, más facilidad de cursos en el extranjero, mayor aportación económica”*. (Carlos. Entrevista a docente, hombre, más de 45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

Realizar las estancias en el extranjero y las visitas a centros educativos, al igual que cursos de formación, en países bilingües antes que en países de habla inglesa, en la medida de lo posible.

-
- “*sería más realista y significativo realizar cursos en colegios de países tales como Finlandia, donde el nivel general de la población en lenguas extranjeras es muy superior a países como España o Francia*”. (Ana S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).

Liberar a los docentes de obligaciones docentes para desarrollar una formación más completa e intensa.

- “*liberar de horario lectivo a los docentes para recibir una profunda formación lingüística y en metodología CLIL*”. (Sonia S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía Skype).
- “*una formación verdadera: 1 año en el extranjero, aprendiendo inglés y trabajando en colegios*”. (Dana. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Capital, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

Centrar la formación en aspectos lingüísticos.

- “*formar al profesorado con cursos sobre la lengua inglesa intensivos*”. (Piluk. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Norte, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
- “*me centraría en formación específica en pronunciación y situaciones comunicativas cotidianas*”. (Kerren. Entrevista a auxiliar lingüístico, mujer, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua inglesa, vía teléfono. Procedente de Los Ángeles, California, USA).

Formación más homogénea para los docentes a nivel metodológico para desarrollar un enfoque común.

- “*Primero tendrían que dar una clase teórica a los profesores para que se pongan de acuerdo sobre como tiene que explicar y luego ya, que expliquen a los niños*”. (Sujeto 1, grupo discusión familias, 27/01/2014. Mujer, 35-45 años, DAT Sur).

Mejorar el proceso de Habilitación Lingüística mediante un aumento del nivel exigido, así como la recuperación de la fase formativa.

- “*que se retomasen los cursos como eran al principio, porque no se le puede exigir la formación a diario, durante muchos meses después de*
-

su...trabajo y como consecuencia no hay gente habilitada". (Sujeto 6, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 35-45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).

- *"la habilitación lingüística debería exigir a los profesores habilitados un nivel superior y unas destrezas específicas con el idioma"*. (Ana P. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *"nivel B1 o B2 no es suficiente para el bilingüismo"*. (Sonia M. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

DI 7. Infraestructura

En relación con esta dimensión, los equipos directivos de centros bilingües proponen una mayor coordinación entre colegios, así como intercambios de alumnado con otros centros y la posibilidad de intercambiar experiencias con otros colegios (Laorden & Peñafiel, 2010). Estas propuestas son compartidas por los docentes participantes en la presente investigación, puesto que consideran esencial un medio o herramienta para intercambiar información con otros profesionales.

- *"Debería haber más contacto entre los profesores del proyecto...reuniones periódicas, que sirvan para ayudarnos...motivarnos para realizar mejor nuestro trabajo"*. (Rosa. Entrevista a docente, mujer, más de 45 años, DAT Norte, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
 - *"Seguro que si existiese un medio de comunicación directo e instantáneo entre los participantes del proyecto, obtendríamos mucha información y sería muy enriquecedor"*. (César. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
 - *"sería muy bueno para el Programa que los profesores estuviéramos más relacionados y pudiéramos intercambiar experiencias"*. (Ana M. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
-

-
- *“un mayor contacto con otros compañeros para aclarar dudas, buscar soluciones alternativas, elaboración y búsqueda de materiales... las redes sociales y las plataformas educativas son fundamentales para ello”*. (Santi. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

Desarrollar grupos de trabajo donde compartir información, dudas, problemas y soluciones, y así, mejorar su práctica educativa.

- *“los profesores involucrados en el Programa deben formar equipos de trabajo, en lo que se analice los datos extraídos de su práctica educativa para ponerlos en común y así poder atender a las necesidades del proyecto” y “debería reforzarse la colaboración entre los profesores de cada centro y a partir de ahí organizar encuentros entre maestros de los centros de cada distrito”*. (Raúl. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
- *“Reuniones con profesores de otros colegios para compartir experiencias”*. (Claudia. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Oeste, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

Establecer de forma conjunta entre todos los docentes (en la medida de lo posible) unos criterios y objetivos comunes para la enseñanza bilingüe desarrollada en la región, a través del contacto entre profesionales.

- *“tener encuentros o intercambios con otros centros bilingües, para asentar hasta que nivel hay que llegar y que fuese oficial. Se estableciese una norma y no habría discusión ni diferencias entre centros”*. (Sujeto 5, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).

Desarrollar una plataforma para compartir recursos, además del intercambio de información ya mencionado.

- *“crear una plataforma donde poder compartir recursos”*. (Sujeto 2, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).
-

DI 8. Recursos.

Los equipos directivos de centros bilingües, al igual que los sujetos participantes en esta investigación, demandan una mayor dotación de recursos humanos y materiales (Laorden & Peñafiel, 2010).

- *“más recursos materiales”*. (César. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
- *“se pueden y deben mejorar ciertos aspectos como mejorar la distribución de recursos materiales bilingües en el aula” y “sería conveniente perfeccionar y ampliar los recursos bilingües en las aulas para optimizar los resultados”*. (Piluk. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Norte, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).

Desarrollar estrategias dentro del propio centro para mejorar la dotación de recursos disponibles o maximizar el uso de los mismos.

- *“crear un club de libros en inglés para asegurar que los alumnos tienen acceso a libros en inglés adecuados a su nivel”*. (Kerren. Entrevista a auxiliar lingüístico, mujer, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua inglesa, vía teléfono. Procedente de Los Ángeles, California, USA).

Destinar una mayor dotación económica que permita mejorar los recursos materiales y humanos.

- *“ayudas económicas y personales que permitan desdobles, apoyos y otros recursos”*. (Ana S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
- *“más recursos económicos para el colegio por ser bilingües”*. (Dolores. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

Conseguir una mayor presencia de las TIC en los centros bilingües.

- *“más inversión en nuevas tecnologías y apoyos en las aulas”*. (Ana M. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“mayor acceso a recursos digitales”*. (Santi. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües,
-

vía teléfono).

- *“dotar a los colegios bilingües de todo lo necesario para desarrollar dicho proyecto de forma satisfactoria para todos” y “pizarras digitales en todas las aulas donde se imparta el bilingüismo”.* (Inma. Entrevista a docente, mujer, más de 45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“La única cosa que sugeriría mejorar es conseguir nuevos equipos informáticos para la sala de informática. Muchos de estos ordenadores eran muy viejos y lentos y difíciles de usar en ocasiones”.* (Kerren. Entrevista a auxiliar lingüístico, mujer, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua inglesa, vía teléfono. Procedente de Los Ángeles, California, USA).

Desarrollar más guías y manuales orientativos sobre la enseñanza bilingüe por parte de la administración educativa.

- *“la Consejería de Educación debería proporcionar y distribuir más recursos documentales y materiales bilingües para las aulas”.* (Piluk. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Norte, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).

DI 9. Apoyos recibidos.

Administración.

Considerar la opinión de los docentes en la toma de decisiones relacionadas con la enseñanza bilingüe desarrollada por el Programa.

- *“que escuchen nuestras opiniones ya que somos los que estamos aquí día a día”.* (Cristóbal. Entrevista a docente, hombre, 35-45 años, DAT Norte, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“la Consejería debería apoyar y no sólo controlar. Escuchar nuestras opiniones, ya que somos los que realmente hacemos que esto funcione”.* (Cristóbal. Entrevista a docente, hombre, 35-45 años, DAT Norte, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

Desarrollar medidas para atender al alumnado con dificultades de aprendizaje en la enseñanza bilingüe.

- *“La Consejería de Educación debería ofrecer ayuda para solucionar el tema de los refuerzos y apoyos a los alumnos que se acaban de incorporar*

al programa bilingüe o a los alumnos de necesidades educativas especiales". (Claudia. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Oeste, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

Mayor apoyo al profesorado ante las dificultades que la enseñanza bilingüe conlleva, ya sea asesoramiento, recursos, formación, u otros.

- *“Conciencia por parte de las autoridades de que un colegio bilingüe necesita un tipo de profesorado, no se puede mandar profesores sin estar por lo menos habilitados”*. (Ana P. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“Mayor amparo a los maestros implicados directamente en el proyecto: ayudas para permitir la formación continua, para realizar grupos de trabajo, etc” y “ayudas económicas y personales que permitan los desdobles, apoyos y otros recursos”*. (Ana S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
- *“el apoyo se podría traducir en mejorar aspectos como...dotar a los colegios bilingües de todo lo necesario para desarrollar dicho proyecto de forma satisfactoria para todos”*. (Inma. Entrevista a docente, mujer, más de 45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“más apoyo: profesorado de apoyo pero fuera del horario escolar”*. (Sujeto 4, grupo discusión familias, 27/01/2014. Mujer, 35-45 años, DAT Sur).
- *“necesita más apoyo... A nivel de profes y de alumnos.”*. (Sujeto 4, grupo discusión familias, 27/01/2014. Mujer, 35-45 años, DAT Sur).

Centro educativo.

Conseguir una mayor implicación de todo el claustro en el desarrollo y mejora de la enseñanza bilingüe.

- *“mayor apoyo del claustro”*. (Ana S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
-

Familias.

Motivar a alumnado y familias a realizar el esfuerzo extra que supone el Programa, en los casos que no es así actualmente.

- *“se necesitan...alumnos motivados y familias que apoyen el proyecto y comprendan el esfuerzo complementario por parte de sus hijos”*. (Eva. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Capital, sin experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

Otras ideas.

En un estudio anterior, algunos docentes proponían aumentar la carga lectiva de la enseñanza de la lengua extranjera en educación infantil para facilitar la incorporación del alumnado al Programa en educación primaria (Fernández, Pena, García & Halbach, 2005). En línea con esta idea, en la presente investigación se propone una actividad muy similar.

- *“Comienzo del Programa en educación infantil con más horas de inglés o profesores de Infantil habilitados”*. (Dolores. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

Aumentar la carga lectiva de las áreas no lingüísticas impartidas en lengua inglesa.

- *“Más horas de Música si se imparten en inglés” y “Más horas de Educación Física si se imparten en inglés”*. (Dolores. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

La siguiente propuesta coincide parcialmente con la aportada por los equipos directivos analizados por Laorden & Peñafiel (2010), que considera necesario liberar a profesores de alguna tarea docente para que puedan coordinarse y trabajar en equipo.

- *“una hora dedicada a la coordinación de todos los profesores de inglés del colegio”*. (Santi. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
-

Ampliar la enseñanza bilingüe fuera del horario escolar y del propio centro, en la medida de lo posible.

- *“Que el programa bilingüe facilitara que los alumnos tuvieran más oportunidades para utilizar el inglés fuera del aula sería una cosa muy positiva”*. (Sam. Entrevista a auxiliar lingüístico, hombre, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua castellana, vía teléfono. Procedente de Charlotte, North Carolina, USA).

b. Vacíos

Como ya se ha indicado anteriormente, el principal vacío en cuanto a propuestas de mejora se refiere, se encuentra en la dimensión de Identidad Profesional. Los sujetos participantes no aportan ninguna medida relacionada.

c. Interrogantes

No se encuentran interrogantes en relación con esta dimensión.

d. Incongruencias

No se encuentran incongruencias en relación con esta dimensión.

9.2.11. Otros datos relevantes

Algunas conclusiones emitidas por los docentes son de especial interés y merece la pena incluir a continuación.

La experiencia es un factor determinante, que colabora en la mejora de la práctica educativa de los docentes y en el propio proceso de implementación y desarrollo del Programa.

- *“la experiencia ayuda”*. (Sonia S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía Skype).
 - *“la experiencia, la ayuda de los auxiliares y cursos de formación te hacen mejorar cada día tu práctica educativa”*. (Cris. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
-

-
- *“con la experiencia va mejorando el trabajo”*. (Saray. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Norte, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
 - *“con la experiencia, las cosas van asentando”*. (Carlos. Entrevista a docente, hombre, más de 45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“Creo que el programa bilingüe en el colegio donde trabajé también se ha vuelto cada vez más eficaz en cuanto a la enseñanza en inglés y el uso de más recursos pedagógicos”*. (Sam. Entrevista a auxiliar lingüístico, hombre, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua castellana, vía teléfono. Procedente de Charlotte, North Carolina, USA).

En línea con el argumento anterior sobre los beneficios de la experiencia, destacan las reflexiones de estos docentes sobre la necesidad de un proceso de adaptación del centro al Programa y viceversa.

- *“lleva varios años adaptar eficientemente un colegio a este programa bilingüe”*. (Carlos. Entrevista a docente, hombre, más de 45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“le falta madurar y pulir todos los fallos que presenta al enfrentarse a él por primera vez”*. (Cris. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“Si bien es verdad que el sistema educativo en España no se iba a convertir en el de Finlandia en 5 años”*. (Sam. Entrevista a auxiliar lingüístico, hombre, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua castellana, vía teléfono. Procedente de Charlotte, North Carolina, USA).

La enseñanza bilingüe supone una importante exigencia y un reto para los profesores implicados (Fernández, Pena, García & Halbach, 2005).

El nivel de implicación y trabajo de los docentes participantes en el Programa es muy alto, desde la perspectiva de los propios docentes. Además, dicho esfuerzo de los docentes, junto al de las familias y alumnado, hace crecer el proyecto (Laorden & Peñafiel, 2010).

- *“en un centro bilingüe, creo que el esfuerzo que todos hacemos es bastante grande a todos los niveles”*. (Inma. Entrevista a docente, mujer,
-

más de 45 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

- “*el esfuerzo de los profesionales de mi centro es muy alto*”. (Diana. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Norte, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- “*los profesores están haciendo un esfuerzo, sí, sí, un esfuerzo claro para sacar esto adelante*”. (Carlos. Entrevista a docente, hombre, más de 45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- “*la implicación de los maestros y el esfuerzo es muy grande*”. (Ana. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
- “*el bilingüismo supone mayor trabajo*” y “*mucho sacrificio del profesorado: mayor formación, mayor preparación de las clases, materiales, búsqueda de información y vídeos relacionados.*” (Sonia M. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- “*una sobrecarga y una dificultad añadida para el profesor*”. (Carlos. Entrevista a docente, hombre, más de 45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

Además de las características antes mencionadas, la motivación de los docentes es un valor añadido del Programa, es decir, un punto fuerte.

La alta motivación del profesorado implicado es una de las principales características desde la perspectiva de los propios docentes participantes en la enseñanza bilingüe (Fernández, Pena, García & Halbach, 2005).

- “*el único punto fuerte del programa bilingüe es la motivación de los profesores que se habilitan para impartirlo y que hacen posible que los alumnos alcancen un buen nivel de inglés*”. (Dana. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Capital, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - “*profesor preparadísimo y muy motivado*”. (Dolores. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
-

Para finalizar este apartado de análisis de datos, se incluyen a continuación los principales problemas y puntos fuertes encontrados por los sujetos participantes en la presente investigación, en relación con el Programa de Colegios Bilingües. Se decide incluir una sección independiente para agrupar toda esa información, al igual que con los puntos fuertes de este modelo de enseñanza bilingüe.

a. Dificultades encontradas por los sujetos participantes

En el estudio realizado por Eurydice (2006), se recoge que los principales problemas en relación con los diferentes programas bilingües, están relacionados con los recursos humanos y materiales, legislación, aspectos económicos y consideraciones didácticas.

A continuación, se incluyen las principales dificultades aportadas por los sujetos participantes en la presente investigación, además de las ya mencionadas en cada sección correspondiente a las diferentes dimensiones.

- Definición y Valoración del Programa

La denominación del Programa no es la correcta, pues no representa el tipo de enseñanza que se lleva a cabo, es decir, no se trata de una enseñanza bilingüe pura, según la perspectiva de algunos docentes consultados.

- *“no creo que el proyecto deba considerarse o calificarse como bilingüe en el sentido amplio de la palabra. Es un proyecto basado en la ampliación de lengua inglesa, pero en ningún caso es una enseñanza bilingüe, comenzando porque la sociedad actual...no está preparada para ello. No hay continuidad del idioma al salir de la escuela”.* (Ana S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).

- Metodología

El Programa ha supuesto una modificación en la metodología y en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, para lo que los docentes necesitan una formación muy específica a nivel lingüístico y metodológico, no siendo siempre así, lo cual dificulta enormemente su práctica profesional y supone un esfuerzo muy importante.

- *“se ha cambiado la forma de enseñar inglés”.* (Dolores. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
-

- *“profesores poco preparados para enfrentarse a un proyecto tan ambicioso” y “cada uno trabaja como puede”*. (Ana P. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“cuesta mucho sacar un proyecto bilingüe adelante”*. (Eva. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Capital, sin experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

Se necesitan unos procedimientos establecidos o al menos, asesoramiento y ayuda para atender a los alumnos con dificultades más importantes y facilitar el seguimiento de éstos y su evolución dentro del Programa.

- *“hay mucho por hacer, especialmente en los casos donde se necesita ayuda de los profesionales de Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje y Orientación, para abordar casos de dificultad de aprendizaje, incorporación tardía al proyecto”*. (Santi. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - Auxiliar lingüístico

Los auxiliares lingüísticos no tienen como requisito para su selección disponer de experiencia docente o estudios relacionados, con lo que, su rendimiento depende más de su actitud y motivación, que de su preparación.

- *“el assistant es una lotería, les falta formación y guía, depende como sea, se puede trabajar con ellos perfectamente o te pueden suponer un problema”*. (Cris. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“son estudiantes de otras materias ajenas a este campo, lo cual dificulta bastante su trabajo dentro del aula...el realizar bien su papel de auxiliar lingüístico depende del carácter de cada uno y algunos están más motivados que otros y demuestran más interés”*. (Inma. Entrevista a docente, mujer, más de 45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

Al igual que algunos docentes han mencionado, en este caso, un auxiliar afirma que no están muy definidas las funciones y tareas de los auxiliares, lo cual puede

suponer complicaciones, si no existe un constante y directo proceso de comunicación entre docente y auxiliar.

- *“en ocasiones, no está claro exactamente lo que se supone debe ser nuestro trabajo...no es lo más común, el saber lo que tienes que hacer” y “es esencial que se emplee a los auxiliares de una forma más eficiente. Algunos auxiliares que conozco, se pasan las clases sentados en una silla sin poder decir mucho”.* (Sarah. Entrevista a auxiliar lingüístico, mujer, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua inglesa, vía teléfono. Procedente de Glasgow, Scotland, UK).

- Resultados académicos

En algunas materias, predomina el aprendizaje memorístico sobre el significativo y funcional, lo que conlleva a una pérdida de conocimiento y posibilidades de uso de esa información.

- *“Uno de los aspectos negativos del Programa es que los alumnos aprenden un montón de vocabulario técnico de memoria, sin comprender el verdadero significado del mismo”.* (Sarah. Entrevista a auxiliar lingüístico, mujer, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua inglesa, vía teléfono. Procedente de Glasgow, Scotland, UK).

Los alumnos con dificultades de aprendizaje y ACNEES encuentran enormes dificultades para seguir el Programa. Además, no se disponen de recursos ni ayudas suficientes para favorecer su desarrollo.

- *“para los alumnos más desprotegidos o con mayores dificultades, el proyecto supone muchas dificultades y en muchas ocasiones no son capaces de seguirlo” y “con las escasas ayudas que...aporta la administración, no es un proyecto para todos los alumnos”.* (Ana S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
 - *“no da respuesta a los alumnos de necesidades educativas especiales y de compensación educativa”.* (Claudia. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Oeste, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“este Programa no funciona con niños con problemas de aprendizaje muy marcados en su lengua materna”.* (Carlos. Entrevista a docente, hombre,
-

más de 45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

Las pruebas externas aplicadas por Cambridge y Trinity College no están adaptadas a las características del alumnado bilingüe y no representan por tanto, el nivel de los mismos.

- *“las pruebas externas no se ajustan a la realidad”*. (Sujeto 6, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 35-45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).

- Identidad profesional

No se encuentran dificultades relacionadas con esta dimensión, básicamente porque los sujetos participantes no consideran que exista, al menos de momento, una identidad profesional propia de los docentes habilitados para el Programa. Probablemente, sea ésta la principal dificultad.

- Formación

La formación del profesorado del Programa es insuficiente, tanto como sistema, es decir, en relación con la oferta y calidad de cursos existentes, como la preparación propia de los docentes para desarrollar el Programa (lingüística y metodológica).

- *“los puntos débiles son la formación del docente o proceso de habilitación”*. (Sonia S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía Skype).
 - *“la formación es obviamente insuficiente...la formación continua es prácticamente nula, muy escasa y puntual”*. (César. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, persona).
 - *“profesores poco preparados”*. (Ana P. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“para nada hay formación”*. (Ana P. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“los cursos no aportan soluciones”*. (Ana S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
-

El proceso de habilitación lingüística no prepara al profesorado para la enseñanza bilingüe dentro del Programa. Existe un déficit de docentes habilitados para abarcar todas las plazas existentes en los diferentes centros educativos bilingües.

- *“el curso de habilitación lingüística...no trata las dificultades reales que el proyecto plantea”*. (Ana S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, persona).
- *“no se le puede exigir la formación a diario, durante muchos meses después de su...trabajo y como consecuencia no hay gente habilitada”*. (Sujeto 6, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 35-45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).

- Infraestructura

La principal dificultad es la inexistencia de un canal de comunicación (plataforma, blog, foros, seminarios, grupos de trabajo, etc.) entre profesionales del Programa para compartir e intercambiar información, problemas y soluciones, materiales, recursos, ideas, etc. Este aspecto impide una adecuada colaboración entre estos profesionales, lo que van en detrimento del propio Programa en general, y de la enseñanza bilingüe desarrollada en particular.

- *“no hay mucha coordinación con otros centros” y “sería más adecuado todo si existieran foros, charlas, seminarios”*. (Ana P. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“si existiese un medio de comunicación directo e instantáneo entre los participantes del proyecto, obtendríamos mucha información y sería muy enriquecedor”*. (César. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, persona).
 - *“debería haber más contacto entre los profesores del proyecto...reuniones periódicas, que sirvan para ayudarnos unos a otros, así como a motivarnos para realizar mejor nuestro trabajo”*. *“el curso de habilitación lingüística...no trata las dificultades reales que el proyecto plantea”*. (Rosa. Entrevista a docente, mujer, más de 45 años, DAT Norte, con experiencia docente en entornos no bilingües, persona).
-

- Recursos

Los recursos humanos y materiales de los que dispone cada centro son insuficientes desde la perspectiva de los sujetos participantes, lo que afecta directamente a la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje realizado.

- *“no existe una adecuada dotación de recursos en el centro” y “los recursos son pobres y muy limitados”*. (Ana S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
- *“los medios con los que cuentan los centros no son siempre suficientes para atender las necesidades de su alumnado”*. (Ana. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
- *“se necesitan más recursos materiales...personales”*. (César. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, persona).
- *“falta personal”*. (Cris. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“los recursos humanos muy pocos y pobres”*. (Ana P. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“los recursos...son limitados” y “las clases no están del todo dotadas”*. (Carlos. Entrevista a docente, hombre, más de 45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“no tienen medios suficientes y están limitados en eso”*. (Sujeto 3, grupo discusión familias, 27/01/2014. Mujer, 35-45 años, DAT Sur).

El presupuesto destinado al bilingüismo es muy reducido e impide renovar materiales. Lo mismo sucede desde la administración, se reduce la inversión y desaparecen recursos, ayudas y otras actividades. Esta última percepción no concuerda con la información aportada por el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2010), que indica que existe un claro y progresivo aumento de la inversión destinada al Programa, aunque no detallan los gastos en relación con el creciente número de centros bilingües.

-
- “*el presupuesto que hay para bilingüismo es muy escaso y de hecho, no hay posibilidad de comprar material*”. (Sujeto 6, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 35-45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).
 - “*hay tanto recorte y cada vez menos ayudas*”. (Sujeto 1, grupo discusión familias, 27/01/2014. Mujer, 35-45 años, DAT Sur).
 - “*Este año y el anterior ya no han hecho intercambios, porque ya no hay becas. Las han quitado y no se pueden ir. Se iban 4-5 niños una vez y otros de otra. Es un recorte muy fuerte que han hecho*”. (Sujeto 2, grupo discusión familias, 27/01/2014. Mujer, 35-45 años, DAT Sur).

- Apoyos recibidos

Los sujetos participantes echan en falta un mayor apoyo de la administración educativa, es decir, la Consejería de Educación, que se traduzca en ayudas directas para solucionar problemas mediante asesoramiento y guía, recursos materiales y humanos, etc.; y destine menos interés en resultados estadísticos de las pruebas externas.

- “*la Consejería no se preocupa en mandar profesores habilitados y en condiciones para trabajar en un centro bilingüe*”. (Ana P. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - “*no se cuenta con suficiente apoyo desde la Consejería*” y “*la Consejería exige pero no colabora*”. (Ana S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
 - “*la Consejería desde luego no soluciona ningún problema, ni se preocupa por los conflictos o necesidades que aparecen*” y “*falta...recomendaciones desde la administración*”. (César. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, persona).
 - “*la Consejería, normalmente su mayor preocupación es que las cifras de aprobados en exámenes externos sean altas*”. (Dana. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Capital, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
-

Las familias, en general, muestran un apoyo total al Programa y por ende, a los docentes en su tarea, pero en muchos casos, no pueden ayudar a sus hijos en su evolución por desconocimiento de la lengua inglesa.

- *“la familia que no se puede ayudar prácticamente nada, sólo en Lengua y Mate. No se les puede ayudar porque no sé inglés”*. (Sujeto 1, grupo discusión familias, 27/01/2014. Mujer, 35-45 años, DAT Sur).

b. Puntos fuertes del Programa

A continuación, se incluyen algunos puntos fuertes del Programa desde la perspectiva de los sujetos participantes que no se han mencionado hasta ahora.

- Definición-Valoración

La valoración del Programa es muy favorable debido a los resultados positivos que están consiguiendo los alumnos y los futuros beneficios que este tipo de enseñanza aporta para los discentes. También destaca el hecho de acercar la enseñanza bilingüe al sistema público, ya que antes era muy elitista.

- *“funciona”*. (Ana M. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“la idea de una enseñanza bilingüe me parece acertada”*. (Dana. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Capital, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“incrementar notablemente el nivel de inglés de los alumnos de primaria y... ofrecer una educación bilingüe a todo tipo de alumnos; hace unos años esta formación solo existía en colegios privados”*. (Claudia. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Oeste, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“realmente se están produciendo cambios y se está consiguiendo desarrollar la capacidad para emplear un segundo idioma, la lengua inglesa, como herramienta para aprender contenidos, realizar actividades y proyectos de diferentes áreas”*. (Piluk. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Norte, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
-

- *“se están estableciendo las bases para una educación de calidad en dos lenguas”*. (Raúl. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
- *“me parece muy motivante estar en un proyecto de este tipo por muchas razones: recursos atractivos, niños motivados...celebraciones de otras culturas, trabajo en común con un native assistant”*. (Eva. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Capital, sin experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“El punto fuerte del Programa es que prepara al alumnado para aprender/estudiar en dos lenguas diferentes a una edad muy temprana, en primaria e infantil”*. (Kerren. Entrevista a auxiliar lingüístico, mujer, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua inglesa, vía teléfono. Procedente de Los Ángeles, California, USA).

Valoran muy positivamente la implantación del Programa a todo el centro y no por Secciones, para no crear distinciones ni diferencias entre grupos.

- *“uno de los puntos fuertes...es la total implantación del proyecto en los colegios que lo han solicitado, es decir, todas las líneas de los colegios seleccionados se involucran por igual en el proyecto, no hay ningún tipo de distinción dentro del centro, lo que hace que el proyecto sea asimilado y trabajado por todos los miembros del colegio sin excepción”*. (Santi. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

- Metodología

Con la implantación del Programa ha llegado un cambio metodológico en la enseñanza del inglés que era necesario, desde la perspectiva de los sujetos participantes. El nuevo enfoque pedagógico es la archi-famosa metodología AICLE o CLIL.

- *“la enseñanza del inglés ha cambiado completamente. Creo que para mejor”*. (Cristóbal. Entrevista a docente, hombre, 35-45 años, DAT Norte, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“el proyecto bilingüe ha cambiado mi práctica educativa para mejor”*. (Piluk. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Norte, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).

- *“la implementación de CLIL como herramienta básica para la consecución de grandes logros en la enseñanza de un segundo idioma”*. (Ana P. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

La lengua inglesa se ha convertido en el único medio de comunicación en el aula entre docente y discentes, así como para la impartición de algunas áreas no lingüísticas.

- *“usar la lengua extranjera como vehiculo de comunicación único y exclusivo entre profesores y alumnos durante todo el día”*. (César. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
- *“la enseñanza de otras materias a través del inglés, ha supuesto que el aprendizaje sea más significativo”* y *“la enseñanza de Science...se ha vuelto mucho más experimental y tangible a los alumnos”*. (Sonia. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).

Se realizan pequeños agrupamientos de alumnos con necesidades similares para adaptar al máximo el proceso de enseñanza-aprendizaje a sus características.

- *“se desarrolla el proyecto bilingüe por grupos flexibles y...es la mejor manera práctica”*. (Cris. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

El equipo docente está muy implicado, colabora, participa activamente y fomenta el desarrollo de la enseñanza bilingüe.

- *“Se organizan bastantes actividades para fomentar el proyecto a propuesta de los profesores participantes”*. (Eva. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Capital, sin experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“El profesorado bilingüe trabajaba bastante bien como equipo, y eso para mí fue uno de los elementos claves del éxito del programa”*. (Sam. Entrevista a auxiliar lingüístico, hombre, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua castellana, vía teléfono. Procedente de Charlotte, North Carolina, USA).

- Auxiliar lingüístico.

Los auxiliares lingüísticos ofrecen a los alumnos una valiosa experiencia de trabajo mutuo (Johnstone, 2010). Además, acercan el mundo real de la lengua y la cultura inglesa al aula y al centro.

- *“otro punto fuerte, es la inclusión de los auxiliares de conversación, los cuales hacen que los alumnos se acostumbren a situaciones reales de aprendizaje utilizando el inglés”.* (Santi. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“su papel es muy relevante, acercando el mundo real de la lengua inglesa al centro y colaborando con el docente”.* (Claudia. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Oeste, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“les hace unir lo que están haciendo con la realidad, porque aquí no tenemos ambiente bilingüe...de alguna manera lo que les une a nivel tangible con esa lengua son los auxiliares”.* (Sujeto 6, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 35-45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).

Los auxiliares son una herramienta esencial en la enseñanza bilingüe y aportan aspectos fundamentales como diferentes acentos y pronunciación de nativo, además de sus experiencias, cultura, ideas, apoyo y ayuda en el aula, etc.

- *“la mejor herramienta con la que contamos son los assistants”.* (Cris. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“aportan una pronunciación que los niños escuchan de un nativo”.* (Dolores. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“aportan lo que no tiene el profesor no-nativo: pronunciación, raíces culturales, su visión de la enseñanza”.* (Raúl. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
 - *“apoyo al profesorado...ayuda extra en las clases...aportan la fluidez que una lengua requiere y también experiencias del país al que*
-

pertenecen...un gran aporte cultural tanto para el profesorado como para el alumnado". (Piluk. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Norte, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).

- *"es un inglés nativo, colaboración en la generación de materiales, acercan la lengua y la cultura real al aula, ayudan a controlar la clase...es un recurso en activo"*. (Sonia S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía Skype).

- Resultados académicos

El alumnado bilingüe está obteniendo unos resultados muy satisfactorios, no sólo en las materias bilingües, si no también en las áreas no lingüísticas, además del notable desarrollo en la competencia lingüística. Los sujetos participantes consideran los buenos resultados académicos como la consecuencia positiva del Programa.

- *"los resultados académicos es uno de los puntos fuertes"*. (Raúl. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
- *"incremento de la competencia lingüística en inglés"*. (Carlos. Entrevista a docente, hombre, más de 45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *"el alto nivel que alcanzan los alumnos"*. (Cris. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *"el hecho de estudiar más áreas en inglés hace que los niños obtengan mejores resultados en otras áreas"*. (Dolores. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

En consonancia con el siguiente punto fuerte, los alumnos del Convenio MEC-British Council están motivados por los contenidos estudiados (Johnstone, 2010). La motivación es real dentro del Programa.

- *"motivación de los alumnos" y "verse capaces de hablar usando otro idioma"*. (Ana M. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

Uno de los principales resultados positivos del Programa es la valoración y capacidad del alumnado para comunicarse con compañeros, docentes y auxiliares a través de la lengua inglesa, es decir, el inglés se convierte en un posible medio de comunicación para el alumnado.

- *“valoración de la lengua inglesa como un elemento real de comunicación”*. (Ana S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
- *“he visto niños en las escuelas de primaria comunicándose en otra lengua que no es la lengua española” y “un dominio de la lengua inglesa que les permitirá acceder en un futuro a un tipo de educación en cualquier ámbito...abierta al mundo y al futuro”*. (Raúl. Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
- *“Los niños de la Comunidad de Madrid tienen la increíble oportunidad de hablar inglés en los colegios durante varias horas al día. No se puede poner precio a tener este tipo de oportunidad. Acabar el colegio con la capacidad de hablar la lengua más hablada en el mundo de forma fluida y es una habilidad que mucha gente desea y sueña tener”*. (Sarah. Entrevista a auxiliar lingüístico, mujer, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua inglesa, vía teléfono. Procedente de Glasgow, Scotland, UK).

- Identidad profesional

Al igual que para el caso de dificultades encontradas, los sujetos participantes en la presente investigación no aportan información sobre esta dimensión, en relación con sus puntos fuertes.

- Formación

El requisito de la habilitación lingüística del profesorado, es decir, el proceso de formación previo que debe superar el profesorado antes de participar en el Programa es un punto fuerte, ya que prepara, en cierto grado, al docente para las nuevas demandas de este tipo de enseñanza. Como ya se ha indicado anteriormente, lamentablemente, dicho proceso se ha reducido a un examen, perdiendo estos factores positivos que aportaba la formación.

- *“la preparación de los profesores, ya que todos tienen la habilitación lingüística necesaria y continúan con la formación”*. (Rosa. Entrevista a docente, mujer, más de 45 años, DAT Norte, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
- *“lo que más me gustó fueron las visitas a colegios ingleses, donde se podía apreciar la dinámica de las clases”*. (Eva. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Capital, sin experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

- Infraestructura

No se han encontrado puntos fuertes relacionados con la infraestructura del Programa a nivel regional u oficial. Los docentes demandan una mayor infraestructura del Programa que facilite la comunicación entre profesionales.

- Recursos

Los recursos digitales son vitales para la enseñanza bilingüe. Dentro de éstos, destacan las pizarras digitales, tanto las aportadas por el Programa a cada centro, como las adquiridas por los propios colegios.

- *“dotación de pizarras digitales, un recurso, casi diría, imprescindible en el aula”*. (Ana M. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“la utilización de pizarras digitales en el aula es otro gran logro”*. (Ana P. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

- Apoyos recibidos

Las familias están muy implicadas en el Programa y apoyan en todo lo que pueden. Realizan un gran trabajo y esfuerzo.

- *“Las familias apoyan y colaboran mucho. Están muy interesadas e involucradas en el proyecto” y “motivación y colaboración por parte de la comunidad educativa”*. (Ana P. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
- *“en general, las familias están muy implicadas y trabajan duro para poder ayudar y colaborar en la medida de lo posible”*. (César. Entrevista a

docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).

- *“destacaría... la participación extraescolar de la comunidad”*. (Sam. Entrevista a auxiliar lingüístico, hombre, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua castellana, vía teléfono. Procedente de Charlotte, North Carolina, USA).

- Otros puntos fuertes

En coincidencia con diferentes estudios sobre otros proyectos bilingües y en línea con lo mencionado anteriormente sobre la importancia y el valor de la motivación, uno de los pilares de la enseñanza bilingüe es la motivación del alumnado, profesorado y toda la comunidad educativa (Centro de Estudios Andaluces, 2009). Dicha motivación e ilusión ya fue detectada en los docentes en un estudio previo a la implantación del Programa (Fernández, Pena, García & Halbach, 2005).

- *“los profesionales que luchamos día a día porque esto salga hacia delante. El profesor formado que motiva a sus alumnos”*. (Cristóbal. Entrevista a docente, hombre, 35-45 años, DAT Norte, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“motivación de los profesores que se habilitan para impartirlo y que hacen posible que los alumnos alcancen un buen nivel de inglés, a pesar de las deficiencias del Programa”*. (Dana. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Capital, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
 - *“la implicación de los maestros y el esfuerzo es muy grande”*. (Ana S. Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
 - *“lo que más destacaría son las expectativas y la ilusión de la comunidad educativa”*. (Rosa. Entrevista a docente, mujer, más de 45 años, DAT Norte, con experiencia docente en entornos no bilingües, en persona).
 - *“niños motivados que aprenden pasándolo bien”*. (Eva. Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Capital, sin experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).
-

El aprendizaje temprano de una lengua extranjera es muy positivo y beneficioso.

- “Esta edad es la más adecuada para adquirir una lengua y el Programa se beneficia de ello”. (Kerren. Entrevista a auxiliar lingüístico, mujer, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua inglesa, vía teléfono. Procedente de Los Ángeles, California, USA).

9.3. Síntesis de los vacíos, incongruencias e interrogantes encontrados en el proceso de análisis de los datos

En esta sección, se expone, tal y como se puede extraer del título del mismo, un resumen de los principales vacíos, incongruencias e interrogantes hallados en el análisis de la información recopilada en el trabajo de investigación con los sujetos participantes, con el objetivo, si es posible, de hacer alguna consideración adicional a la vista de todos estos elementos antes de pasar a las conclusiones.

En relación con los vacíos detectados por los sujetos participantes, destacan, entre otros:

- la poca relevancia (por sus escasas referencias) otorgada a la enseñanza de la lengua extranjera como medio para conocer la cultura de dicha lengua. Parece que, entre los puntos fuertes de la enseñanza bilingüe, no se encuentra el acercamiento de la cultura propia de la lengua extranjera.
 - De igual forma, la figura del coordinador del Programa en el centro educativo no es muy nombrada por los sujetos investigados, lo cual puede indicar el escaso grado de relevancia que tiene dicha figura dentro de los centros educativos.
 - Los sujetos participantes consideran necesario mejorar diferentes aspectos relacionados con la figura del auxiliar lingüístico. Sin embargo, no se realizan propuestas concretas que faciliten dicha tarea.
 - La identidad profesional del docente habilitado es un vacío en sí mismo. Los sujetos participantes no reconocen una identidad propia de este colectivo, ni tan siquiera características identificativas suficientes.
 - Son muy escasas las referencias a la formación propia como maestro, es decir, la carrera universitaria de Magisterio, como posible origen de algunas necesidades formativas y profesionales que presentan los docentes a la hora de trabajar en la enseñanza bilingüe.
-

-
- Los recursos TIC y su integración en la dinámica del aula es considerado por varios sujetos investigados como un medio para facilitar y mejorar la práctica educativa de los docentes y de igual forma, los resultados y rendimiento de los alumnos. En cualquier caso, apenas se proponen medidas para conseguir dicho beneficio.

Las principales incongruencias encontradas son las que siguen:

- Existen discrepancias en cuanto a la valoración que hacen los sujetos participantes sobre el Programa, desde muy satisfactorio hasta otras opiniones muy críticas. Es necesario resaltar que, incluso en los casos con valoraciones más positivas, consideran que existen aspectos susceptibles de ser mejorados.
 - A pesar de los excelentes resultados que obtienen la gran mayoría de los alumnos bilingües participantes en el Programa, los docentes destacan que, el grupo de alumnos con dificultades de aprendizaje, presenta graves problemas para continuar con el nivel de exigencia de la enseñanza bilingüe desarrollada en los centros bilingües.
 - La coordinación es un punto fuerte del Programa desde la perspectiva de los sujetos participantes. Tras la implantación del Programa, han detectado un aumento en el grado de coordinación existente entre profesionales de la docencia. Sin embargo, muchos docentes demandan una mayor coordinación aún, debido a las necesidades propias de este modelo educativo y algunos sujetos, consideran que el nivel de organización y coordinación es claramente insuficiente.
 - Los auxiliares son, desde la perspectiva de los sujetos investigados, el mejor recurso del Programa. A pesar de su valor y potencial, también es considerado como uno de los elementos que más margen de mejora presenta y que más críticas e inquietudes suscitan entre los sujetos participantes por el bajo grado de formación y experiencia específica docente que presenta este colectivo.
 - En línea con la figura del auxiliar lingüístico, la formación es considerada como un aspecto vital para un satisfactorio desarrollo de la enseñanza bilingüe. La incongruencia reside en que, a pesar de su gran importancia, los sujetos participantes identifican un descenso tanto en la calidad como en la cantidad de la oferta formativa disponible para los docentes del
-

Programa. Asimismo, consideran que existen deficiencias claras en relación con la formación de los docentes encargados de desarrollar este tipo de enseñanza. Lo mismo ocurre con los recursos disponibles, son de gran relevancia dentro de la enseñanza bilingüe, pero la disponibilidad es muy reducida y es considerado ya, como uno de los principales problemas del Programa, desde la perspectiva de los sujetos participantes (especialmente, los docentes).

- Finalmente, el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid, es una iniciativa de dicha administración. Incongruentemente, los sujetos participantes consideran que existe una clara falta de apoyo por parte de la administración educativa y reclaman por tanto, una mayor implicación. Esta falta de apoyo desde la Consejería de Educación se traduce en una progresiva reducción de la inversión destinada a las necesidades de funcionamiento de este modelo educativo en todos los ámbitos: recursos materiales, recursos humanos, presencia de auxiliar, oferta formativa, asesoramiento didáctico y pedagógico, entre otros.

Las principales interrogantes para los sujetos participantes se recogen a continuación, a modo de resumen:

- ¿Existen diferencias entre centros educativos a nivel de docencia y recursos, entre otros? ¿El nivel de la enseñanza desarrollada del Programa Bilingüe es homogénea en todos los centros educativos adscritos?
 - ¿El grado de implicación de los docentes no bilingües es equiparable al de los docentes bilingües?
 - ¿Se puede considerar que la enseñanza bilingüe es más compleja que la enseñanza no bilingüe, en cuanto a la exigencia para el docente?
 - ¿Es suficiente el número de docentes habilitados para la enseñanza bilingüe?
 - ¿Las actividades formativas responden adecuadamente a las necesidades de los profesores?
 - ¿Las pruebas externas que se aplican al alumnado bilingüe son realmente necesarias, justas y fiables?
-

PARTE III
CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS

PARTE III. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS

Con la finalidad de conseguir o alcanzar los objetivos planteados para este estudio, a través de la metodología de investigación empleada y gracias al análisis realizado a la información recopilada, se pretende construir un resumen final con todos los hallazgos encontrados. Es decir, a partir del análisis de evidencias relativas a las diferentes áreas de interés de la investigación desarrollada, se busca llegar a una visión del conjunto.

Como se ha comentado con anterioridad y en varias ocasiones a lo largo de esta investigación, no se busca generalizar los resultados de este estudio por las características de la misma y por el volumen de la muestra estudiada. Sin embargo, el estudio de corte etnográfico emprendido constituye un relato denso sobre una realidad concreta, que puede abrir una nueva vía de diálogo para futuras investigaciones en este ámbito, gracias al conocimiento que se ha ido generando y que puede ser utilizado como base para futuros estudios o reflexiones, que puedan ser empleadas en otras situaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que, como defiende Giménez-Bertomeu et al. (2010), la aproximación a la perspectiva de los usuarios de un programa o servicio (en este caso, docentes, familias, auxiliares, alumnado, etc. como usuarios del proyecto de enseñanza bilingüe investigado) es de gran utilidad para la mejora de dicho servicio o programa.

El presente trabajo de investigación puede ser el punto de origen para la realización de estudios etnográficos de las trayectorias vitales de los docentes, dentro y fuera de los centros educativos, de sus perspectivas y formas de trabajar; e intentar así, realizar una aproximación para comprender-entender su profesión y más aspectos, que puedan ofrecer/generar una visión más completa y holística de la función docente (Díaz, 2013). Además, tal y como expone este autor y muchos otros, las prácticas educativas de los docentes están estrechamente relacionadas con su experiencia biográfica y su formación como generadoras de subjetividades en ellos.

Además, se considera de gran utilidad para futuras investigaciones reflejar en este proyecto de investigación, las dificultades encontradas y los no-éxitos cosechados, con el fin de exponer estos aspectos y que otros investigadores puedan conocerlos de antemano. Por esto, esta siguiente reflexión sobre este estudio se centra en los

aspectos que han funcionado con mayor dificultad y poder aportar recomendaciones para su mejora.

- En este estudio, se enviaron gran cantidad de mails (más de 50) a docentes del Programa de Colegios Bilingües, con el fin de solicitar su participación en la investigación, todos ellos con relación directa con el investigador, recibiendo respuesta de un bajo número de ellos, en concreto 22. Esto puede denotar cierto desinterés de los docentes a ser expuesto a investigaciones o a participar en ellas, bien por miedo o por otro aspecto que se desconoce. Este ámbito puede ser objeto de futuras investigaciones.
- Aún siendo el investigador miembro del cuerpo de docentes de la Comunidad de Madrid y con relación directa con muchos compañeros profesores participantes en el Programa de Colegios Bilingües, se debe destacar la gran dificultad encontrada y mucho mayor de lo esperado inicialmente, para lograr el acceso a esta población, es decir, conseguir la colaboración de estos docentes para intentar realizar una aproximación a su punto de vista del Programa como docente del mismo.
- Es de destacar el hecho de que ningún docente se haya preocupado por ser políticamente correcto o manifestar preocupación por el contenido de sus declaraciones. Todos estaban deseosos de exponer su opinión en relación al Programa.

Teniendo en cuenta los aspectos fundamentales que orientaron esta investigación desde el principio de la misma, a continuación, se enumeran las conclusiones más relevantes de este estudio, organizadas de acuerdo a dos estructuras principales del estudio. En primer lugar, se clasifican las conclusiones extraídas de acuerdo a las dimensiones de investigación planteadas, para facilitar la comprensión de las mismas, además de habilitar un espacio para aquellas reflexiones no previstas inicialmente, pero consideradas de interés para el estudio. Posteriormente, se pretende aportar información a las 13 preguntas de investigación establecidas al inicio de la investigación y modificadas con el avance del estudio.

Capítulo 10

10. Conclusiones organizadas según las dimensiones de la investigación.

Respuestas a las preguntas de investigación planteadas

Antes de comenzar con la exposición de las conclusiones encontradas, es necesario apuntar que dichos hallazgos no se pueden entender en su totalidad de forma aislada o dicho de otro modo, son incompletas sin el importantísimo apartado del análisis de datos realizado; es decir, la suma del apartado del análisis de datos y de la sección de conclusiones facilita una mejor y más completa comprensión de la presente investigación y los hallazgos encontrados.

Gracias al análisis exhaustivo de los datos obtenidos en las diferentes técnicas de recogida de información empleadas (análisis documental, entrevistas y grupos de discusión), se obtiene una serie de conclusiones que se organizan de acuerdo a las dimensiones de investigación planteadas (que coinciden mayoritariamente con los temas más recurrentes de los sujetos participantes en relación a su perspectiva). A partir de estas categorías nucleares, se pretende aportar información a las preguntas de investigación que orientan el presente estudio.

De cada una de las 10 dimensiones de investigación, se han sintetizado los resultados más significativos que se han extraído de las técnicas de recogida de información.

Al igual que ocurre con las conclusiones organizadas según las dimensiones de investigación, en este caso, con toda la información recogida en el proceso de análisis documental, las entrevistas a docentes y auxiliares de conversación y los grupos de discusión a docentes y a familias de alumnado bilingüe, se han obtenido datos significativos acerca de la perspectiva de los sujetos participantes (principalmente docentes) sobre el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid. De este modo, se puede aportar información a las preguntas de investigación planteadas.

10.1 Dimensión 1. Definición del Programa por parte de los docentes habilitados participantes en el mismo

Para los sujetos participantes en la presente investigación, el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid es una innovación educativa, que consiste en un proyecto de enseñanza “bilingüe” español-inglés para la educación primaria, que se desarrolla en centros educativos públicos (y concertados) de la

región. En educación infantil, se realiza una preparación del alumnado para su entrada al Programa en primaria. Por lo tanto, una parte del currículum (varias asignaturas no lingüísticas) se imparte a través de la lengua extranjera y la otra parte, a través de la lengua española. Esta definición, tal y como se ha indicado con anterioridad, se aproxima bastante a la establecida a nivel europeo: cualquier tipo de provisión metodológica en la cual se emplea una segunda lengua para la enseñanza de varias materias del currículum (Eurydice, 2006).

En opinión de algunos docentes, existe cierta controversia hacia la etiqueta bilingüe del Programa, ya que no se ajusta exactamente al tipo de enseñanza ofertada, debido a las características del entorno del centro, que no existe una atmósfera o comunidad bilingüe fuera del centro donde poder continuar desarrollando las competencias necesarias por parte del alumnado. Una opción más acorde sería denominarlo como un proyecto de ampliación de la lengua extranjera. En cualquier caso, no parece ser determinante la asignación de una denominación u otra al Programa. Las familias también defienden dicha posición, al considerar que el entorno es monolingüe y por tanto, la enseñanza bilingüe se restringe al centro educativo.

Para implementar esta enseñanza bilingüe, se emplea una metodología específica, denominada AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua) o en sus siglas en inglés *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning*), que consiste en trabajar/aprender contenidos curriculares integrados en la lengua extranjera, en una especie de inmersión lingüística. Esta metodología, se ha convertido últimamente, en sinónimo de enseñanza bilingüe (Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2010).

Uno de los objetivos del Programa, siempre desde la perspectiva de los sujetos participantes a partir de los datos obtenidos, es mejorar la competencia lingüística del alumnado en la lengua extranjera, lo cual colabora con la idea de la Unión Europea, que pretende que la mayoría de los ciudadanos europeos aprendan 2 lenguas extranjeras (Eurydice, 2006).

Aunque el factor cultural es un objetivo determinante en la enseñanza de la lengua extranjera y por ende, de la enseñanza bilingüe (Fernández, Pena, García & Halbach, 2005), así como la apertura cultural y el acercamiento a otras culturas es una de las principales aportaciones de los proyectos bilingües (Centro de Estudios Andaluces, 2009) y el desarrollo de valores de tolerancia y respeto hacia otros

modos de vida y sus gentes (Johnstone, 2010); en esta investigación, los sujetos participantes no tratan demasiado este aspecto; tan sólo algunos de ellos. Una posible razón para este dato se puede explicar en el sentido de que, la cultura inglesa realmente no está en el currículo que trabajan los maestros, la lengua es un vehículo y la cultura que le da respaldo queda entonces desaparecida.

Existen notables diferencias entre centros educativos bilingües en lo que a implantación y desarrollo del Programa se refiere; principalmente debido a las características de cada centro y su entorno, el grado de organización de cada uno y especialmente, por la escasa coordinación e intercambio de información entre los diferentes centros educativos y sus profesionales. Además, al igual que indican las familias consultadas, existen diferencias incluso hasta a nivel de aula, es decir, entre profesionales, por sus propias características como docente, su experiencia profesional y las diferentes estrategias metodológicas empleadas. Se puede concluir que en función de las características y recursos de cada colegio, el centro se autogestiona y desarrolla el Programa de la mejor forma posible dentro de sus posibilidades. En un estudio anterior (Fernández, Pena, García & Halbach, 2005), sobre las expectativas del profesorado encargado de implantar el Programa en los centros, los docentes ya consideraban que la enorme libertad otorgada por la administración para la elaboración de las programaciones bilingües, pudiera facilitar que se pusieran en marcha modelos de enseñanza bastante dispares.

10.1.1. Pregunta de Investigación 1. ¿Cuáles son las características principales del programa bilingüe en la Comunidad de Madrid desde el punto de vista de los docentes?

La implantación del Programa en los centros educativos conlleva para el alumnado, una mayor exposición a la lengua extranjera, lo que supone una progresión más rápida del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa.

La enseñanza de las áreas no lingüísticas a través de la lengua extranjera requiere de un cambio en la enseñanza del inglés. Este cambio se ha conseguido a través de la metodología CLIL. Además, las clases de la asignatura de la lengua extranjera, deben estar en coordinación total con la materia de Science y sus requerimientos lingüísticos, para el correcto desarrollo de la enseñanza bilingüe.

Aparte de las mencionadas anteriormente, se destacan algunas características más.

Se trata de un tipo de enseñanza bilingüe con metodología CLIL, en la cual, una parte del currículum se imparte a través de la lengua extranjera.

En opinión de los sujetos participantes, ésta es una de las características principales, la enseñanza de varias materias no lingüísticas en la lengua extranjera, especialmente la asignatura de Conocimiento del Medio o *Science*, la cual obligatoriamente se imparte en inglés; otras materias se pueden elegir, excepto Lengua Castellana y Matemáticas, que se imparte en español. La realización del proceso de enseñanza-aprendizaje de esas asignaturas a través de la lengua extranjera conlleva una mejora en la adquisición de la competencia lingüística del alumnado en dicha lengua, tal y como se explica en el estudio elaborado por Eurydice (2006), donde se indica que a través del aprendizaje de asignaturas del currículo, se practica y se mejora las habilidades lingüísticas.

Además, otra característica muy importante es que, los alumnos emplean la lengua inglesa para comunicarse en el aula, ya sea con otros compañeros, con los docentes o con los auxiliares.

10.1.2. Pregunta de Investigación 4. ¿Cuál es la valoración general del profesorado participante acerca del Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid?

Los docentes valoran muy positivamente el Programa por sus potentes resultados en el desarrollo de la competencia lingüística en inglés para el alumnado y en la mejora de los resultados académicos en general, avalados por diferentes estudios nacionales e internacionales. De igual forma, en el caso de otros proyectos bilingües, como en el caso del Plan de Plurilingüismo de Andalucía, la comunidad educativa presenta un alto grado de satisfacción y una valoración muy positiva de los resultados y funcionamiento de esa enseñanza bilingüe, según Centro de Estudios Andaluces (2009).

Consideran que el Programa es un proyecto ambicioso pero necesario para el alumnado, ya que supone una gran oportunidad para ellos, como fuente de experiencias, vivencias y conocimientos únicos y a la vez, una mejora de la calidad de la enseñanza pública en general, y de la enseñanza de la lengua extranjera en particular, aspecto éste coincidente con conclusiones obtenidas anteriormente por Fernández, Pena, García & Halbach (2005).

En relación con los mejores resultados académicos obtenidos por el alumnado tras la implantación de la enseñanza bilingüe en los centros educativos, es necesario destacar los evidentes problemas que están encontrando los alumnos con dificultades de aprendizaje (y más agudas aún en el caso de discentes con necesidades educativas especiales) para seguir el ritmo que exige este tipo de enseñanza. Aunque se trata de un Programa educativo dentro del sistema público de enseñanza y va destinado al grueso de la población estudiantil, parece evidente indicar que algunos colectivos de alumnos sufren enormemente para seguir el Programa, principalmente por el alto grado de exigencia y la insuficiencia y escasez de recursos de apoyo necesarios para poder conseguirlo. Además, en los centros estudiados en la presente investigación y en otras investigaciones relacionadas, no se constatan casos de abandono del Programa, cuando se trata de una cuestión que se encuentra en la mente de todos los sujetos investigados en la generalización del Programa, tal y como se apunta más adelante.

Además, le otorgan un factor democratizador de la enseñanza, puesto que a través del Programa se acerca la enseñanza bilingüe al sistema público educativo y deja de ser este tipo de enseñanza tan elitista como era hace años, ya que sólo se ofertaba en centros privados. Este aspecto también se encontró en una investigación realizada para el caso del Convenio MEC-British Council. Uno de los objetivos que se pretendía con su implantación era eliminar de la enseñanza bilingüe toda connotación de privilegio socioeconómico y dotarla de un alcance mayoritario (Johnstone, 2010).

Asimismo, este tipo de enseñanza bilingüe aporta prestigio al centro fuera y dentro del mismo, en opinión de los sujetos participantes en la presente investigación. Antes de la implantación del Programa, los docentes ya consideraban que su implementación iba a ser un factor generador de prestigio para los centros participantes, ya que iba a cubrir una necesidad de mejora de la enseñanza, mediante la renovación del papel de la lengua extranjera en infantil y primaria; por lo que valoración previa era muy favorable (Fernández, Pena, García & Halbach, 2005). De igual forma, los equipos directivos de centros bilingües también lo consideran como una mejora para el centro y su valoración es muy positiva (Laorden & Peñafiel, 2010).

En opinión de los sujetos participantes, el Programa tiene un amplio margen de mejora y un largo desarrollo.

Asimismo, el desarrollo del Programa supone un gran esfuerzo para docentes, alumnos y familias, debido a las altas demandas de este tipo de enseñanza. Se trata de un reto para todos los implicados en el mismo, debido a la exigencia adosada al Programa. Más concretamente, para el caso de los docentes, el Programa les exige un alto nivel de formación y preparación, así como de competencia lingüística en la lengua extranjera, además de la mayor carga de trabajo que supone preparar y organizar las sesiones en este tipo de enseñanza. En esa misma línea, se expresan los coordinadores de la enseñanza bilingüe de centros educativos bilingües de Andalucía, que afirman que el bilingüismo supone una muy importante carga de trabajo (Centro de Estudios Andaluces, 2009). De igual forma, los propios auxiliares consultados en la presente investigación confirman el gran trabajo y esfuerzo que realizan los docentes con quienes trabajan a diario.

Aunque existen opiniones dispares, la mayoría de los sujetos participantes afirman que los docentes implicados en el Programa, se encuentran muy comprometidos con el mismo, así como con sus objetivos y demás aspectos; no obstante, consideran que existen elementos que necesitan mejorarse (recursos disponibles, alumnado con dificultades de aprendizaje, entre otros) y con los que no están de acuerdo; pero los beneficios superan a los inconvenientes o dificultades. Más adelante, se incluye un apartado con las principales dificultades encontradas por los sujetos participantes en el Programa.

En el caso de las familias consultadas, aportan algunas valoraciones críticas hacia las exigencias del Programa y las dificultades que encuentran para poder colaborar en el proceso de aprendizaje de sus hijos. En cualquier caso, este aspecto se trata más adelante en mayor profundidad, en la sección correspondiente a la dimensión 9, Apoyos Recibidos.

10.1.3. Pregunta de Investigación 7. ¿Cuáles son los puntos fuertes del Programa?

En opinión de los sujetos participantes, un punto fuerte del Programa es el acercamiento o democratización de la enseñanza bilingüe dentro del sistema educativo público español. Hasta hace bien poco, este modelo de enseñanza sólo se ofrecía en centros educativos privados, a los que no podía acceder el grueso de la población estudiantil por insuficientes recursos económicos, generalmente. El

Programa es considerado un punto fuerte en sí mismo, pues se trata de un intento de mejora de la calidad educativa a través de un modelo de enseñanza bilingüe español-inglés, aunque, como es de esperar, aún existen muchos aspectos susceptibles de ser mejorados, tal y como se recogen a lo largo del presente trabajo de investigación.

La implantación del Programa a nivel de centro; es decir, a diferencia del modelo Sección, todas las unidades del centro educativo desarrollan la enseñanza bilingüe, por lo que no se realizan diferencias ni discriminaciones del alumnado; es considerado como un acierto total desde la administración educativa.

La metodología CLIL, el enfoque seleccionado para desarrollar la enseñanza bilingüe que propone el Programa, es otro punto fuerte por su adecuación e idoneidad a la hora de conseguir los objetivos propuestos en este tipo de enseñanza. Ha supuesto un cambio necesario y muy positivo en la metodología de enseñanza de la lengua extranjera.

Parte de este cambio metodológico se refleja en el uso exclusivo de la lengua inglesa como medio de comunicación único en el aula. En teoría, con anterioridad al Programa, por normativa, se debía emplear la lengua extranjera como vehículo único de comunicación en clase, pero por las reflexiones y menciones de los docentes investigados, parece ser que, es ahora, cuando se está usando la lengua extranjera de esta manera. Otro punto fuerte a nivel metodológico es la organización de alumnado en los denominados grupos flexibles, pequeñas agrupaciones de discentes con características y necesidades similares que permiten un trabajo y una atención más individualizada, en favor de una mejora en la evolución de este alumnado.

La figura del auxiliar lingüístico es un importantísimo punto fuerte del Programa. Se trata de una “herramienta” o recurso vital para la enseñanza bilingüe por su aportación lingüística como hablante nativo de la lengua extranjera y el acercamiento de la lengua real y su cultura al aula. Como expone Johnstone (2010), los auxiliares lingüísticos ofrecen a los alumnos una valiosa experiencia de trabajo mutuo. Además, son de gran ayuda para los docentes en las tareas propias de esta profesión: búsqueda, selección y elaboración de materiales, supervisión, control y gestión del aula, entre otras. Para los sujetos participantes, la principal aportación de los auxiliares es la posibilidad de uso de la lengua con

un hablante nativo para el alumnado, así como un contacto más real con la lengua y su cultura.

La enseñanza bilingüe conlleva una mejora en los resultados académicos del alumnado, además del incremento notable de su competencia lingüística en la lengua extranjera. Las familias consultadas coinciden con la idea que defiende que el Programa supone una mejora del conocimiento de la lengua extranjera por parte del alumnado bilingüe, al igual que ocurre con otros modelos de enseñanza bilingüe existentes en España, por ejemplo el andaluz (Centro de Estudios Andaluces, 2009). Los resultados académicos del alumnado son un punto fuerte del Programa, ya que además de una notable mejora en la competencia lingüística del alumnado bilingüe y una mayor y mejor capacidad para usar la lengua de forma efectiva y funcional, se observan otros importantes aprendizajes que se obtienen con este tipo de enseñanza, como puede ser un mejor conocimiento de otras culturas y formas de vivir, una mentalidad más abierta y tolerante, además de un mayor rendimiento en el resto de áreas curriculares.

De igual forma, destaca la alta motivación del alumnado implicado en la enseñanza bilingüe, ya que, ellos mismos reconocen los rápidos avances que realizan en el aprendizaje de la lengua extranjera, que les permite a su vez, emplear la lengua a una edad muy temprana ante diferentes situaciones que se dan en el aula, como rutinas tipo cortesías (saludos, despedidas, tiempo, peticiones típicas del aula, etc.). En definitiva, los alumnos reconocen a la lengua extranjera como un medio real de comunicación entre ellos y con el profesor y auxiliar; y la emplean desde una edad temprana en el aula y centro, ya que éste ofrece grandes oportunidades de usar lo aprendido en un entorno lo más bilingüe posible.

Los auxiliares lingüísticos consultados, por su parte, apuntan como principal punto fuerte del Programa a la obtención de una mayor fluidez en lengua extranjera por parte del alumnado implicado.

Este tipo de enseñanza tendrá una incidencia positiva relevante en el alumnado a la hora de buscar empleo en el futuro, ya que se pretende formar al alumnado de acuerdo a las demandas de la sociedad actual, donde es fundamental controlar una lengua extranjera (Fernández, Pena, García & Halbach, 2005).

El anterior proceso de habilitación lingüística, que consistía en periodos formativos en Madrid y estancias en el extranjero, con sesiones formativas y visitas a centros educativos de dichos países, es considerado como unos de los

puntos más positivos del Programa, desde la perspectiva de los docentes consultados. Por desgracia, este sistema de formación ha sido reducido a la superación de un examen por parte del docente interesado en participar en el Programa, perdiendo parte importante de su atractivo. Las visitas a centros educativos de países de habla inglesa siguen disponibles en los cursos de reciclaje lingüístico ofertados al profesorado del Programa, aunque, como ya se ha indicado, la demanda supera ampliamente a la oferta disponible.

Aunque no se trata de un punto fuerte en sí misma, la experiencia en el Programa en general y en la enseñanza bilingüe en particular, es el elemento que más ayuda a mejorar la práctica educativa desarrollada. La experiencia hace que tanto el Programa se vaya asentando y adaptando a las características de centro, docentes y alumnado como al contrario; es decir, que el centro, docentes y alumnado se vayan adaptando a las demandas de este tipo de enseñanza. La experiencia colabora en la mejora del desarrollo de la enseñanza bilingüe en todas sus facetas. En esa misma línea, los sujetos participantes consideran que es necesario un tiempo de adaptación a las exigencias y características del Programa para poder obtener el máximo rendimiento posible de los beneficios de este tipo de enseñanza y desarrollar un modelo de docencia lo más eficiente posible.

Los recursos materiales son una herramienta esencial para la enseñanza bilingüe, en opinión de los sujetos participantes en la investigación. Dentro de la escasez de recursos adecuados y específicamente diseñados para la enseñanza bilingüe de cada centro educativo, los docentes destacan los tecnológicos como muy positivos, por sus potenciales beneficios y ventajas, y dentro de ellos, las pizarras digitales (la Consejería dotó con 2 pizarras a cada centro adscrito al Programa) son fundamentales y de gran ayuda para la enseñanza bilingüe, por su capacidad de innovar en actividades interactivas, la atracción natural que despierta en el alumnado y las posibilidades infinitas de apoyo visual que ofrece este recurso, entre otras. Además, la integración del uso de las pizarras digitales en la dinámica del aula por una gran mayoría del profesorado bilingüe, es un gran avance y un punto fuerte del Programa.

Uno de los principales éxitos apuntados por los sujetos participantes es el alto nivel de compromiso, implicación, motivación y esfuerzo de los docentes para con el Programa, ya que, la enseñanza bilingüe conlleva una mayor carga de trabajo y por lo tanto, un mayor esfuerzo por parte de los docentes (también alumnado y

familias), a la hora de formarse, preparar clases, búsqueda y selección de materiales, etc. En otros estudios sobre este modelo de enseñanza bilingüe, ya se apunta que el alto grado de motivación de los docentes implicados en un valor añadido para el Programa (Fernández, Pena, García & Halbach, 2005). En resumen, el grado con el que el equipo docente se implica, colabora y participa en el Programa es un punto fuerte, ya que se persigue constantemente el fomento y la mejora de la enseñanza bilingüe.

Igualmente, las familias son de gran ayuda y apoyo a la enseñanza bilingüe por su total dedicación, implicación y esfuerzo hacia la mejora de la evolución del alumnado dentro de este tipo de enseñanza.

En otros proyectos bilingües, como el Plan de Plurilingüismo de Andalucía, diferentes investigaciones concluyen que, uno de los pilares de la enseñanza bilingüe, es la motivación del alumnado, profesorado y toda la comunidad educativa (Centro de Estudios Andaluces, 2009).

10.2. Dimensión 2. Consecuencias de la implantación del Programa a nivel metodológico

Como se ha visto en la sección correspondiente al análisis de datos, en relación con esta dimensión, los sujetos participantes han aportado una gran cantidad de propuestas de mejora, signo inequívoco de que se trata de una enseñanza en constante proceso de renovación, actualización y adaptación, debido a lo reciente de su implantación.

En general, la enseñanza bilingüe conlleva un cambio en la metodología, ya que cuenta con sus propios modelos de docencia (Centro de Estudios Andaluces, 2009).

Dicho cambio es necesario para conseguir los objetivos que plantea el Programa, es decir, enseñar en inglés y no enseñar inglés (Laorden & Peñafiel, 2010).

Antes de la implantación del Programa, los docentes que se iban a encargar de su desarrollo ya consideraban necesario una actualización de la docencia de la lengua extranjera mediante un cambio metodológico, que le otorgase a la lengua extranjera el valor de medio de comunicación (Fernández, Pena, García & Halbach, 2005).

Como ya se ha indicado a lo largo del proyecto de investigación y de acuerdo a lo establecido en el currículo oficial del Programa de Colegios Bilingües de la

Comunidad de Madrid, para el desarrollo del mismo, se emplea una metodología nueva, la denominada AICLE o *CLIL*, lo cual es ya un cambio metodológico respecto al pasado y a la mayoría de los centros no bilingües. Además, se introducen nuevas técnicas, estrategias y recursos. Con esta metodología, a través del uso de la lengua, se aprenden contenidos y conocimientos de diferentes materias, así como normas gramaticales de una forma prácticamente inconsciente. Los docentes reconocen que la implementación del Programa, con sus características y exigencias propias, además de su metodología específica, ha supuesto un cambio en su práctica profesional, es decir, el Programa ha supuesto un cambio en la metodología, en la forma de enseñar-aprender la lengua extranjera. Por supuesto, consideran dicho cambio como muy positivo, pues mejora la enseñanza del inglés y por ende, la formación recibida por el alumnado. Se puede concluir que el Programa ha supuesto para los docentes una mejora en su práctica educativa, además de un cambio metodológico muy relevante y positivo.

De igual forma, los propios auxiliares consultados, que en algunos casos no presentaban ninguna experiencia docente o muy poco bagaje, consideran que la participación en el Programa les ha aportado una mejora en sus habilidades como docentes.

En línea con este argumento, las conclusiones obtenidas en un estudio realizado al Plan de Plurilingüismo de Andalucía también indican que, desde la perspectiva de los coordinadores del proyecto, el área de inglés ha cambiado notablemente a nivel de objetivos, metodología, currículum y materiales, entre otros (Centro de Estudios Andaluces, 2009).

Aunque en todas las recomendaciones oficiales sobre la enseñanza de la lengua extranjera en el currículum de educación primaria (las últimas en el Real Decreto 126/2014, que indica que *“la lengua castellana o la lengua co-oficial sólo se utilizarán como apoyo en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera”*), se determina que el empleo de la lengua extranjera en el aula debe ser total, parece que ahora, tras la implantación del Programa de Colegios Bilingües es cuando realmente se usa todo el tiempo lectivo, por las diversas manifestaciones y alusiones de los docentes a ello.

- *“uno de los principales avances es que las clases de inglés se dan en inglés y no en español, como se ha hecho durante décadas”*. (Santi.
-

Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono).

Por lo tanto, el uso único y exclusivo de la lengua extranjera como vehículo de comunicación en el aula se puede considerar como una importante consecuencia metodológica de la implantación del Programa. Los docentes reconocen que es fundamental que el alumnado reconozca al profesor como la persona con la quien deben comunicarse en inglés; esto coincide con la idea ya mencionada de *one parent (person), one language*, que ha sido considerado como uno de los mejores enfoques para la enseñanza bilingüe.

Los auxiliares también consideran muy importante el uso exclusivo de la lengua inglesa para la comunicación dentro de la clase.

En otros proyectos bilingües, se destaca de igual forma el uso de la lengua extranjera como vehículo de comunicación y aprendizaje en el aula (Johnstone, 2010).

Por el contrario, las familias muestran su desacuerdo con esta medida, no consideran acertado comenzar el Programa con un uso total y exclusivo de la lengua extranjera como medio de comunicación en el aula y proponen una introducción más progresiva de su uso en clase.

Dentro del Programa, existe una importante figura encargada de gestionar y coordinar el correcto desarrollo de la enseñanza bilingüe en cada centro educativo, es el denominado coordinador de Bilingüismo. De acuerdo a la percepción de los equipos directivos de centros bilingües, el coordinador es la persona que controla y supervisa el Programa (Laorden & Peñafiel, 2010). En cambio, teniendo en cuenta las valoraciones y reflexiones de los sujetos participantes, no parecen otorgarle mucha relevancia debido a las escasísimas referencias a dicha figura, es decir, no parecen ser determinantes sus funciones. Algunos docentes comentaron que no era un puesto muy solicitado e incluso en ocasiones, cuando no había ningún voluntario, se asignaba el cargo por orden, cambiando cada curso de persona.

10.2.1. Pregunta de Investigación 2. ¿Ha supuesto el programa bilingüe cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje para el profesorado y desde su punto de vista?

La principal conclusión relacionada es que los docentes consideran que se está realizando un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, debido a la implementación y desarrollo del Programa. Dicho cambio tiene que ver con el empleo de la nueva metodología (CLIL), que se diferencia del método tradicional con el que aprendieron los propios docentes en su momento, basado en el aprendizaje de reglas gramaticales y vocabulario, que no permite un uso funcional de la lengua extranjera (Laorden & Peñafiel, 2010).

Los docentes consideran que ha habido un cambio metodológico y esperan que este cambio se traduzca en una nueva forma de aprender la lengua extranjera para el alumnado (diferente a la experiencia de los profesores como discentes), con un desarrollo más integral de los 5 destrezas de la lengua extranjera (*reading, writing, speaking, listening & oral interaction*) y que permita al alumnado ser capaz de emplear la lengua extranjera como medio de comunicación a un nivel aceptable.

En cualquier caso, la mayoría de los docentes contempla este cambio a nivel metodológico como positivo y lo considera una mejora.

Un cambio muy relevante para el profesorado por su complejidad así como por el número de reflexiones relacionadas, es la impartición (con carácter obligatorio) de la asignatura de Conocimiento del Medio (*Science*) a través de la lengua extranjera. Al tratarse de un área no lingüística, su docencia requiere de una nueva metodología (CLIL) y basada en mucho apoyo visual, recursos materiales y actividades interactivas y de experimentación para el alumno. En definitiva, se trata del mayor cambio a nivel metodológico del Programa para el profesorado implicado.

Estos cambios mencionados, metodología CLIL e impartición de materias no lingüísticas (especialmente *Science*) a través de la lengua extranjera, implican otro cambio: un proceso de enseñanza-aprendizaje más natural e intuitivo, basado en la experiencia personal de cada alumno en el uso de la lengua extranjera y buscando similitudes con el aprendizaje de su lengua materna. Como es lógico deducir, este cambio supone una mayor exigencia para el profesorado implicado, cuestión que se trata más adelante, en la sección correspondiente a dificultades encontradas.

En otros proyectos de enseñanza bilingüe, también se destaca el uso de metodología específica que persigue un aprendizaje de la lengua más natural y que se adapte al comienzo en edad temprana del alumnado (Johnstone, 2010).

10.2.2. Pregunta de Investigación 3. ¿Existen nuevas prácticas educativas debido a la implantación del programa bilingüe?

Las principales mejoras metodológicas identificadas en el presente estudio, desde la perspectiva de los sujetos participantes (por no estar presente en centros no bilingües) son:

- el intenso nivel de interacción en el aula docente-alumno-auxiliar.
- El uso abundante de recursos: elaborados por los propios docentes, proporcionados por las editoriales, así como el material original (Realia) comprado en tiendas especializadas o países de habla inglesa o con modelos de enseñanza bilingüe.
- Los agrupamientos flexibles, que permiten adaptar la enseñanza a las necesidades de grupos más reducidos con similares características.
- La figura del auxiliar. Como ya se ha comentado anteriormente y en numerosas ocasiones, los auxiliares de conversación son, sin ningún tipo de duda, el mejor recurso posible.

Antes de concretar mejor estas nuevas prácticas educativas, es necesario comenzar con una técnica muy empleada en este modelo de enseñanza y que a su vez, ha sido muy nombrada por los sujetos participantes. La práctica totalidad de los docentes consultados en la presente investigación destacan como fundamental el uso del apoyo visual en la enseñanza bilingüe. Puede que no se trate de una nueva práctica educativa en sí misma, pero tal vez, el uso que se realiza del apoyo visual sí puede considerarse como una nueva y buena práctica educativa por la consistencia y calidad de su uso.

El apoyo visual, tal y como defiende Pérez Márquez (en Laorden & Peñafiel, 2010), es fundamental para el aprendizaje en lengua inglesa, especialmente en los primeros cursos, por lo que es necesario mucho material en ese soporte.

En otros programas bilingües, como por ejemplo en el Convenio MEC-British Council, dentro de las buenas prácticas de los docentes, se encuentra el buen uso de materiales de apoyo visual (Johnstone, 2010).

Siguiendo con la misma idea, los docentes consideran que la metodología debe superar las barreras lingüísticas y para ello, debe ser más visual y experimental; basada en juegos, canciones, interacciones orales, entre otros. Destaca la relevancia otorgada al apoyo visual como ya se ha mencionado y con el interés centrado en el lenguaje oral.

Los docentes emplean diferentes soportes y formatos para presentar la información y superar las limitaciones propias de usar una lengua no materna para el alumnado.

Esta percepción de los docentes es debido a que la lengua extranjera se usa principalmente en interacciones breves docente-alumno y alumno-alumno y por tanto, se sugiere una metodología más interactiva (Centro de Estudios Andaluces, 2009).

En la misma línea que el apoyo visual, el uso de los recursos ya existentes (*Realia, songs, chants*, etc.) también es considerado como una nueva buena práctica por parte de los docentes, ya que se realiza de forma más frecuente y en combinación con nuevos recursos más específicos para la enseñanza bilingüe (*Phonics*, PDI, etc.), así como con diferentes técnicas y soportes. Aunque existe una sección propia para los recursos, la Dimensión 8 concretamente, es necesario indicar en este momento que la integración de la PDI (pizarra digital interactiva) en el proceso de enseñanza-aprendizaje como una herramienta esencial, es un cambio fundamental y muy positivamente valorado por todos los sujetos participantes.

Una nueva práctica muy favorablemente valorada y considerada por los docentes y según sus afirmaciones, con grandes resultados cosechados, es la organización del alumnado en grupos flexibles, es decir, agrupamientos homogéneos, flexibles y temporales de alumnado con ciertas dificultades de aprendizaje en la enseñanza bilingüe, con el fin de adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a sus necesidades y así poder favorecer al máximo su superación.

Dentro de las nuevas y buenas prácticas educativas, los docentes consideran fundamental el compromiso e implicación de la comunidad educativa (se trata más adelante en la Dimensión 9, Apoyos Recibidos) en general y del claustro de profesores y equipo directivo, en particular. Laorden & Peñafiel (2010)

consideran que todo es más fácil si el equipo directivo perciben positivamente el Programa desde su cargo.

Además, es vital una fuerte coordinación entre los profesores bilingües y no bilingües que forman parte del equipo docente de un grupo-clase, para conseguir un desarrollo homogéneo de ambas lenguas (español-inglés). Esto se traduce en una nueva buena práctica que puede ser la anticipación en lengua materna de la información necesaria al alumnado, para su posterior comprensión y adquisición del nuevo lenguaje/idea/concepto en la lengua extranjera.

En la misma línea, en los casos en los que el docente encargado de impartir la lengua extranjera y el área de Science no sea el mismo profesional, es crucial de nuevo, un elevado grado de coordinación entre estos dos profesores, con el fin de anticipar en la clase de lengua extranjera las estructuras y contenidos necesarios para poder abarcar posteriormente, la información trabajada en el área de Science. Para conseguir estos dos objetivos planteados, los departamentos de inglés y los equipos de ciclo implicados, realizan periódicas reuniones para intercambiar y compartir todo tipo de información y tomar las decisiones oportunas. Los auxiliares consultados confirman el alto grado de coordinación existente en sus centros y lo valoran muy positivamente para el correcto desarrollo del Programa. Por el contrario, las familias apuntan un desfase entre el nivel de docencia de la lengua extranjera y el del área de Science.

En un estudio sobre los equipos directivos de centros bilingües, éstos consideran que la implantación del Programa ha supuesto diferentes cambios, siendo uno de los principales detectados por ellos, la necesidad de una mayor coordinación y colaboración entre profesionales a través de numerosas reuniones (Laorden & Peñafiel, 2010).

A nivel más de aula, las nuevas prácticas identificadas por los docentes consultados se centran en la exigencia de una mayor preparación, planificación y programación de las diferentes sesiones a impartir, debido a la complejidad y altas demandas de este tipo de enseñanza. La siguiente reflexión aportada por una docente resume bastante bien esta idea:

- *“una clase improvisada en el programa bilingüe, es una clase fracasada”*. (Sujeto 4, grupo discusión docentes, 27/11/2013. Mujer, 25-35 años, DAT Este, con experiencia docente en entornos no bilingües).
-

En definitiva, se puede afirmar que más que nuevas prácticas educativas desarrolladas a partir de la implantación del Programa (la más relevante sin duda es la organización del alumnado en grupos flexibles para atender sus necesidades de una forma más individualizada), existe una re-adaptación de las ya existentes a las características y demandas de la enseñanza bilingüe que desarrolla el Programa.

10.3. Dimensión 3. La figura del auxiliar lingüístico

Esta dimensión, destaca especialmente para el colectivo de los propios auxiliares lingüísticos, puesto que aportan numerosas reflexiones relacionadas con sus funciones, tareas, deberes; lo que indica un alto interés por mejorar sus servicio y posición como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La figura del auxiliar lingüístico es una pieza clave en el Programa (Laorden & Peñafiel, 2010), ya que, entre otros beneficios, generan un clima de inmersión total, son de gran ayuda en el aula, realizan un trabajo comunicativo con el alumnado muy importante y colaboran en la creación de materiales (Centro de Estudios Andaluces, 2009). Asimismo, en otros modelos de enseñanza bilingüe a nivel nacional, como es el caso del Convenio MEC-British Council, se concluye que el empleo de auxiliares lingüísticos es un valioso apoyo para los docentes (Johnstone, 2010).

Con la información recopilada en la presente investigación y en consonancia con la literatura relacionada existente, se puede afirmar que los sujetos participantes valoran muy positivamente la figura del auxiliar lingüístico y lo consideran un recurso vital del Programa; llegando a considerarlo como un activo imprescindible y un auténtico lujo.

Entre las principales aportaciones al Programa en general y al proceso de enseñanza-aprendizaje en particular, que realizan los auxiliares se encuentran las siguientes:

- un modelo lingüístico correcto, con un acento nativo de la lengua inglesa.
 - Acercamiento del mundo real de la lengua extranjera al aula, así como la cultura de su país de procedencia.
 - Colaboración y ayuda en el proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los ámbitos.
-

- Diferentes visiones sobre la enseñanza, basadas en sus propias experiencias educativas.
- Son una motivación extra para fomentar el uso de la lengua extranjera por parte del alumnado a la hora de la comunicación auxiliar-alumno.
- Ayudan al desarrollo y mejora de la competencia lingüística de los propios docentes mediante la resolución de dudas o incluso, modulación de posibles fallos fonéticos y corrección de estructuras gramaticales incorrectas.

El auxiliar lingüístico se ha convertido en una figura vital dentro del Programa puesto que acerca la realidad del lenguaje y su cultura al aula, además de ser un gran apoyo para el profesorado a todos los niveles, lingüístico, didáctico y de trabajo.

10.3.1. Pregunta de Investigación 5. ¿Cuál es la opinión del profesorado acerca del papel del auxiliar lingüístico, su formación e implicación en el Programa?

Como ya se ha indicado anteriormente, la figura del auxiliar lingüístico es de gran importancia dentro del Programa, ya que se trata del mejor recurso del que disponen los docentes, desde su propia perspectiva. A este argumento, se le debe añadir una condición necesaria. Los auxiliares son una “herramienta” muy valiosa si presentan cierta formación pedagógica o experiencia docente o en ausencia de esto, si presentan una actitud positiva/motivación/interés hacia la enseñanza. En caso contrario, su utilidad y rendimiento baja enormemente, llegando incluso a aportar muy poco, prácticamente acento nativo y nada más.

Debido a esto, las experiencias con los auxiliares pueden llegar a ser muy dispares, desde grandes profesionales muy motivados porque pretenden dedicarse a la docencia en el futuro, hasta otros casos sin ningún tipo de interés ni esfuerzo personal, que no participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje en ningún momento, es decir, implicación cero.

Esta situación descrita, en la que casi se puede considerar una lotería el coincidir con un gran profesional o con otro no tanto (ya que en el proceso de selección no se exige formación o experiencia docente ni se pasan pruebas de actitud), es el principal quebradero de cabeza para los docentes. Todas las críticas, demandas y

reflexiones de los docentes consultados giran entorno a este hecho. A continuación, se recogen las aportaciones más relevantes para mejorar dicha situación.

Los sujetos participantes aconsejan aplicar un filtro en el proceso de selección, ya que según la experiencia y conocimiento de los propios auxiliares, existe una gran competencia por participar en el Programa, exigiendo cierta formación relacionada con la docencia (actualmente, no es un requisito para ser seleccionado como auxiliar lingüístico y proceden de diferentes campos científicos) y posteriormente, facilitar un proceso de formación previa y continua más potente a los auxiliares (además de las ya existentes, que tienen un carácter más informativo que formativo); ya que los propios auxiliares demandan una mayor preparación didáctica. Lógicamente, es necesaria la experiencia que se obtiene con el trabajo en el aula día a día para aplicar los conocimientos adquiridos y mejorar de este modo, la práctica educativa de los auxiliares.

Existe una clara necesidad de mejorar el uso de este recurso en el aula puesto que, todos los sujetos participantes (docentes, auxiliares y familias) consideran que se trata de la mejor herramienta del Programa, pero parece que no se está obteniendo el máximo rendimiento posible de dicha colaboración. Se hallan varias ideas para mejorar el funcionamiento de este recurso, además de las ya mencionadas del filtro en la selección y el proceso formativo de los auxiliares. En primer lugar, establecer, determinar, aclarar o simplificar las funciones así como los “derechos y deberes” de los auxiliares, elaborando un documento para su conocimiento público (actualmente, existe la Guía del Auxiliar facilitada por la Consejería de Educación), ya que varios sujetos participantes señalan este aspecto como controvertido y posible fuente de conflictos. En segundo lugar, los docentes requieren formación o asesoramiento al menos, en relación con la forma de colaborar con los auxiliares y obtener el máximo rendimiento de dicho trabajo conjunto, en muchas ocasiones afirman no saber cómo hacerlo. Finalmente, es fundamental facilitar y promover sesiones de coordinación profesores-auxiliares, con el fin de poner en común los objetivos de cada sesión/unidad/curso, conocer la programación de aula y compartir cualquier tipo de información relevante para la toma de decisiones, así como intercambiar impresiones o propuestas.

En cualquier caso, como se recoge en la sección correspondiente al análisis de los datos, no existen muchas propuestas claras y suficientemente descritas para

mejorar el trabajo de este importante recurso y por eso, se incluye dentro del apartado de perspectivas, como posible futura vía de investigación y estudio.

Por su parte, los auxiliares, primeros afectados, aportan ideas ya recogidas, como una mayor coordinación docente-auxiliar para intercambiar opiniones e incluir al auxiliar en la toma de decisiones y por ende, en la dinámica del aula, en relación con la selección de objetivos, contenidos, actividades, funciones, etc. Consideran fundamental que los docentes elaboren una estrategia propia para incorporar al auxiliar dentro de su práctica educativa, para facilitar el trabajo del propio auxiliar y obtener el máximo rendimiento. Otra sugerencia es recibir formación adaptada a las necesidades de cada centro bilingüe, pudiendo ser ésta impartida por los propios docentes del centro.

Parece claro indicar que existe un amplio margen de mejora en la incorporación del auxiliar lingüístico como principal recurso del Programa, debido a las grandes capacidades y habilidades de dicho recurso y sus potenciales usos. Como en muchos otros aspectos, la experiencia y el propio paso del tiempo, colaboran en la mejora de sus funciones, tomando todas las decisiones y medidas oportunas para que eso suceda.

10.4. Dimensión 4. Valoración de los docentes sobre los resultados académicos del alumnado bilingüe del Programa

Para comenzar con las conclusiones sobre esta dimensión, una de las principales ideas extraídas tras el proceso de estudio es que, los sujetos participantes valoran positivamente los resultados académicos que están obteniendo los alumnos que asisten al Programa, ya que éstos son muy satisfactorios. Es más, los docentes consideran que los alumnos bilingües (centros bilingües) obtienen mejores resultados en todas las áreas, en comparación con alumnos que no cursan la enseñanza bilingüe que desarrolla el Programa (centros no bilingües). Por ejemplo, en las pruebas CDI del año 2009, tanto el porcentaje de aprobados en Matemáticas como en Lengua Castellana es notablemente superior para los centros bilingües, en relación con los no bilingües, aunque éstos no hayan recibido directamente la enseñanza bilingüe, como reflejan la tabla 12 y la figura 20 del presente trabajo de investigación (Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2010).

Por lo tanto, desde su perspectiva, la enseñanza bilingüe forma mejor al alumnado, es decir, mejora la calidad de la docencia y eso se traduce en mejores resultados académicos.

Esta conclusión entra dentro de las conclusiones de diferentes estudios sobre la enseñanza bilingüe y se basa en el mayor esfuerzo cognitivo que implica el aprendizaje en una segunda lengua, que ayuda a fijar mejor los conceptos (Centro de Estudios Andaluces, 2009).

Además de la directa experiencia de cada docente acerca de la evolución de su alumnado dentro del Programa, emplean las referencias de otros modelos de enseñanza bilingüe para confiar en los beneficios de este tipo de innovación. Aunque en España se trata de un fenómeno bastante reciente, como se refiere en numerosas ocasiones a lo largo del proyecto de investigación, en Europa no es así y desde hace décadas existen centros que ofertan la enseñanza de algunas asignaturas a través de una lengua extranjera, regional o minoritaria en Europa (Eurydice, 2006), es decir, la enseñanza bilingüe es una realidad desde hace más de 30 años en países de nuestro entorno (Fernández, Pena, García & Halbach, 2005). Por eso, además de la experiencia propia, los docentes se basan en el éxito de estas experiencias para confiar en los beneficios de la enseñanza que desarrolla el Programa.

En adición al anterior, el principal efecto, beneficio, resultado o consecuencia de la implantación del Programa, es decir, de la implementación de la enseñanza bilingüe para el alumnado participante, es una notable y clara mejoría en la competencia lingüística en la lengua extranjera, así como un desarrollo más integral de las 5 destrezas comunicativas (*reading, writing, listening, speaking & oral interaction*). Esta conclusión coincide directamente con el deseo de las autoridades educativas que buscan mejorar la competencia lingüística de sus ciudadanos/alumnos (Eurydice, 2006).

Los resultados del estudio concuerdan con las ideas finales planteadas por otras investigaciones, en relación con los beneficios de la enseñanza bilingüe. Por ejemplo, los alumnos bilingües presentan una mayor competencia que los alumnos no bilingües, así como un desarrollo equilibrado de las destrezas comunicativas (Centro de Estudios Andaluces, 2009). El principal beneficio de la enseñanza bilingüe es la mejora de la competencia lingüística del alumnado (Johnstone, 2010).

Se puede concluir que la enseñanza bilingüe conlleva una mejora o un incremento de la competencia lingüística o idiomática del alumnado, en comparación con alumnado no bilingüe. Esto coincide con otros estudios que afirman conclusiones prácticamente idénticas, la enseñanza bilingüe favorece un mayor nivel en el desarrollo de la lengua inglesa como medio de comunicación (Centro de Estudios Andaluces, 2009); la introducción del Programa ha supuesto una mejora del nivel de inglés del alumnado para los equipos directivos (Laorden & Peñafiel, 2010).

Por todo lo expuesto hasta aquí, los resultados académicos del alumnado bilingüe son un factor positivo, es decir, un punto fuerte del Programa, ya que se identifica una mayoritaria valoración positiva de todos los colectivos de la comunidad educativa, representados por los diferentes sujetos participantes (dentro de las limitaciones de la propia investigación desarrollada); a excepción del alumnado, que no ha sido objeto de análisis y estudio. Sin embargo, a continuación, se incluyen una serie de consideraciones necesarias sobre los resultados académicos encontradas en el proceso de estudio seguido.

Relativo a la valoración de los docentes sobre los resultados académicos del alumno, es necesario resaltar una generalizada preocupación, muy mencionada por este colectivo. Se trata de la aplicación de las diferentes pruebas externas a las que se somete al alumnado bilingüe, tanto las realizadas en lengua castellana (CDI), como las ejecutadas en lengua inglesa (*Trinity College* y *Cambridge*).

Para el caso de las realizadas a través de la lengua extranjera, en el primer caso, esas pruebas, aunque se trate de una práctica muy extendida en Europa (Eurydice, 2006), desde la perspectiva de los docentes, existen unas claras discrepancias hacia éstas. Las principales críticas sobre estas pruebas que se realizan a cada finalización de ciclo (2º, 4º y 6º de primaria), se centran en su desajuste en relación a las capacidades, habilidades y competencias del alumnado, ya que por lo general, estas pruebas no se corresponden con el currículo oficial y presentan un nivel demasiado alto para la mayoría del alumnado; es decir, no es representativo de las capacidades del alumno, ni de lo trabajado en clase siguiendo el currículo oficial. Además, exigen una gran preparación previa, lo que conlleva una importante dedicación del tiempo lectivo disponible y por ende, afecta al establecido y normal desarrollo del currículo oficial de cada nivel. Asimismo, no están seguros de su funcionalidad y utilidad a esas edades, así como de la excesiva

importancia otorgada por la administración para futuras elaboraciones de estadísticas y del alto importe que se paga por cada prueba.

En relación a las Pruebas CDI (Conocimientos y Destrezas Indispensables), aunque como ya se ha visto anteriormente, los centros bilingües obtienen mejores resultados que los no bilingües, se debe recordar que a fecha de realización de dicho estudio, año 2009, ningún centro había implantado la enseñanza bilingüe hasta 6º de primaria, curso en el que se realizan dichas pruebas, por lo que todos los grupos eran en realidad no bilingües. Los sujetos participantes, especialmente el colectivo de los docentes, muestran cierta preocupación hacia el resultado de dichas pruebas en lengua castellana, sobre parte de unos contenidos que se imparten únicamente en lengua inglesa para el alumnado bilingüe, como es el caso de la información relacionada con la asignatura de Conocimiento del Medio (*Science*). Lo consideran una gran incongruencia, que puede afectar a los resultados que obtenga el alumnado bilingüe, ya que se trata de un temario y vocabulario muy específico, además de desconocer cómo se puede preparar o trabajar dicha prueba.

Finalmente, en relación a estas pruebas, los sujetos participantes consideran que los resultados cosechados en dichas pruebas, no afectan ni modifican en gran medida la forma de trabajar de los profesionales de la docencia, por lo que su principal aportación, es a nivel estadístico y de clasificación de centros.

Aunque se trata de un tipo de enseñanza con unas exigencias muy altas, con alumnos que presentan importantes dificultades para seguir el Programa y con familias que tienen enormes problemas para ayudar o colaborar en el aprendizaje de sus hijos en casa, el número de alumnos que abandonan el Programa es mínimo, prácticamente inexistente. De igual forma, en un estudio sobre el Convenio MEC-British Council, se concluye que no existe ningún caso de abandono de la enseñanza bilingüe por falta de progreso en el aprendizaje del inglés. Los directores consultados en dicho estudio afirmaron haber tenido muy pocos casos de abandono del proyecto (Johnstone, 2010).

No se puede concluir la razón para este dato, puede deberse al gran valor que otorgan las familias y alumnos por este tipo de enseñanza, a la cercanía del centro educativo a la residencia familiar o por cualquier otro motivo.

En relación a los resultados académicos del alumnado, existe otra importante fuente de preocupación para los sujetos participantes en la presente investigación,

especialmente para los docentes. Se trata del rendimiento de los alumnos con dificultades de aprendizaje y de los ACNEES, en contraposición a los grandes resultados cosechados por el grueso del alumnado, estos dos grupos, presentan enormes problemas para seguir el Programa, por la inexistencia de medidas y recursos adaptados a ellos y la propia inflexibilidad de este tipo de enseñanza bilingüe.

10.4.1. Pregunta de Investigación 6. ¿Cuáles son los efectos de la enseñanza bilingüe para el alumnado participante desde el punto de vista docente?

Además de las ya mencionadas, a continuación, se incluyen los principales beneficios para el alumnado aportados por la aplicación del Programa, tras el análisis de los datos obtenidos en la presente investigación.

A través de este tipo de enseñanza bilingüe, los alumnos adquieren la capacidad de usar la lengua extranjera como medio de comunicación y para aprender conceptos/contenidos/información. En otras palabras, a partir de la mejora en la competencia lingüística del alumnado, la lengua inglesa se convierte en una herramienta del alumno para comunicarse de forma más o menos fluida con otras personas y acceder a contenidos en dicha lengua.

Como se acaba de indicar, los resultados académicos que obtienen los alumnos son satisfactorios desde el punto de vista de los sujetos participantes, obteniendo mejor rendimiento en todas las áreas y no sólo en las impartidas a través de la lengua extranjera (Lengua Inglesa y otras materias no lingüísticas). En opinión de los docentes, auxiliares y familias consultadas, y avalada por diferentes estudios, los alumnos bilingües obtienen mejores resultados y por ende, finalizan su etapa formativa en educación primaria mejor preparados que los alumnos procedentes de centros no bilingües.

Siguiendo con esta última idea, se puede concluir que la enseñanza bilingüe ofrece una educación más integral, a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje más completo, que incluye una mejor preparación a nivel académico y personal y por lo tanto, aporta más posibilidades para una exitosa futura incorporación al mercado laboral.

Además de la lógica mejora en la competencia lingüística de la lengua extranjera, la enseñanza bilingüe aporta el elemento cultural, es decir, acercamiento de la

cultura de los países y las gentes cuya lengua nativa es el inglés. Este conocimiento de otras culturas, costumbres, pensamientos, formas de actuar y vivir (estilos de vida), favorece el desarrollo en el alumno bilingüe de una visión más abierta, tolerante, plural y global del mundo.

A pesar de ciertas opiniones contrarias, la generalidad de los sujetos participantes, en línea con los docentes de la mayoría de secciones bilingües europeas, quienes no consideran que aprender a través de la lengua extranjera afecte al aprendizaje (Centro de Estudios Andaluces, 2009), opinan que a través de la enseñanza bilingüe del Programa, se obtiene un desarrollo conjunto e integral tanto de la lengua materna como de la lengua extranjera.

Estas conclusiones coinciden con la mayoría de la literatura relacionada existente, desde la teoría de la Interdependencia Lingüística de Cummins (expuesta en la Parte I del presente trabajo de investigación), hasta diferentes estudios. Por ejemplo, en el caso de la enseñanza bilingüe dentro del Convenio MEC-British Council (Johnstone, 2010), se manifestaba cierta preocupación por un posible perjuicio en la competencia lingüística en lengua materna por parte del alumnado, debido a su participación en la enseñanza bilingüe. Tras la aplicación del estudio, se concluyó que el hecho de impartir materias a través de la lengua extranjera no parecía estar produciendo ninguna merma en los contenidos aprendidos por los alumnos, incluso, obtenían mejores resultados que alumnos no incluidos en el proyecto.

En resumen, gracias a los principales beneficios del Programa para el alumnado indicados por los sujetos participantes, se considera que este tipo de enseñanza ofrece y aporta una mejor preparación para la vida en Europa, en una sociedad más internacionalizada, con un alto grado de movilidad internacional, por lo que, gracias al Programa, pueden disponer en el futuro de mejores posibilidades para incorporarse al mercado laboral, además de desarrollar unos valores de tolerancia y respeto (Eurydice, 2006). De igual forma, para el caso de la enseñanza bilingüe en España a través del Convenio MEC-British Council, también se considera que con este tipo de enseñanza se incrementa las posibilidades de que los alumnos encuentren un buen empleo en el futuro (Johnstone, 2010).

Los auxiliares, desde su perspectiva, observan carencias a nivel escrito en la lengua extranjera, así como un aprendizaje basado en demasía en procesos memorísticos, de difícil aplicación práctica futura. En cualquier caso, como bien

apuntan los docentes, aún es pronto y se carece de los datos y la información necesaria para una evaluación completa y fiable de los resultados y habilidades del alumnado; siendo necesario un periodo de adaptación del Programa y todos sus elementos al centro y su alumnado, para poder así, optimizar sus resultados y maximizar los potenciales beneficios de este tipo de enseñanza.

10.5. Dimensión 5. Identidad profesional del docente bilingüe habilitado del Programa de Colegios Bilingües

En relación a esta dimensión, a partir de la información recogida, se puede concluir que, desde la perspectiva de los sujetos participantes, si bien existe la figura del docente habilitado para la enseñanza bilingüe dentro del Programa, no se identifica una identidad profesional propia de dicha figura.

Los sujetos participantes, en cambio, si reconocen características comunes de los docentes habilitados, como pueden ser la persecución de los mismos objetivos educativos, el empleo del mismo enfoque metodológico (CLIL), uso de similares recursos (PDI y materiales elaborados por las editoriales, entre otros) y sobre todo, se encuentran con las mismas dificultades y problemas en el día a día de su labor profesional, lo cual, les une en cierta medida.

Teniendo en cuenta lo expuesto aquí, es posible considerar que más que una identidad profesional propia a nivel individual como docente habilitado para la enseñanza bilingüe, se comience a crear una identidad profesional más global, es decir, como un ente colectivo que incluye a todos estos profesionales, que comparten los mismos objetivos educativos, similares prácticas educativas, así como los mismos problemas y dificultades; y a través de la colaboración e intercambio de información (en el grado que sea posible) mejoran su tarea profesional.

Esta dimensión ha presentado escasa relevancia en el proceso investigativo, por las pocas reflexiones relacionadas indicadas, lo que puede revelar que no es objeto de preocupación excesiva por parte de los sujetos participantes.

10.5.1. Pregunta de Investigación 9. ¿Existe una identidad profesional propia de los maestros habilitados bilingües?

Como se establece anteriormente, a fecha de realización de este estudio, no se puede concluir que exista una identidad profesional propia de los maestros

habilitados bilingües (docentes habilitados para el Programa de Colegios Bilingües), compartida por dichos profesionales.

Ante la pregunta directa sobre la existencia de una identidad profesional propia, la respuesta fue siempre negativa (la práctica totalidad de los casos) o de desconocimiento; por lo que se deduce lo expuesto anteriormente; si los propios protagonistas, es decir, los docentes, no consideran o desconocen si existe una identidad profesional propia de docente habilitado, es lógico indicar que, en este momento de evolución del Programa, no se puede identificar una identidad profesional del docente habilitado para el Programa.

Los sujetos participantes sí asignan algunas características comunes a la mayoría de los docentes habilitados y son: una motivación extra hacia el Programa así como una implicación total, ya que, este tipo de enseñanza bilingüe es un reto diario, con un nivel de exigencia para el profesorado mayor que en el caso de la docencia de la lengua extranjera en centros no bilingües. Ese mayor nivel de exigencia que supone la enseñanza en un centro bilingüe, se debe principalmente, al hecho de impartir materias no lingüísticas a través de la lengua extranjera (lo cual es una dificultad añadida), además de impartir las sesiones de lengua extranjera a un nivel notablemente superior a los casos de centros no bilingües.

10.6. Dimensión 6. Sistema de formación del profesorado bilingüe

La principal fuente de información sobre esta dimensión, la número 6, referida a la formación del profesorado, es el colectivo de los docentes, ya que son los protagonistas de dicha infraestructura y los mejores conocedores de la calidad y cantidad de la oferta formativa existente. Por el contrario, el resto de colectivos (auxiliares y familias) manifiestan su desconocimiento acerca de las características del sistema de formación del profesorado.

En relación a esta dimensión, a la hora de exponer las conclusiones obtenidas, se deben distinguir 3 ámbitos; por una parte, el nivel de formación del profesorado implicado en la enseñanza bilingüe dentro del Programa; además, el sistema de formación previa del docente, el conocido como proceso de habilitación lingüística y por último, el sistema de formación continua del profesorado. Estas dos últimas variantes de la dimensión en cuestión, son tratadas en la siguiente sección, la correspondiente a la Pregunta de Investigación nº 10.

Desde la perspectiva del resto de colectivos implicados en la presente investigación, auxiliares y familias, la formación con la que cuentan los docentes que desarrollan el Programa es aceptable y adecuada a las demandas de este tipo de enseñanza. Aunque los docentes consultados no han valorado su propio nivel de formación, sí lo hacen en relación con la del conjunto de docentes, basándose en su propia experiencia y existe una serie de valoraciones relevantes, que se incluyen a continuación. Se puede avanzar que, antes las necesidades de la enseñanza bilingüe, se necesita un alto grado de formación específica para poder acometer con seguridad la tarea profesional docente y los docentes encuentran necesidades formativas en compañeros y consideran altamente recomendable, formar adecuadamente a un mayor número de profesionales, pues actualmente, el número de profesores habilitados y específicamente preparados, es insuficiente para cubrir todas las plazas bilingües existentes.

Sobre el nivel de formación de los docentes implicados en el Programa, los sujetos participantes destacan como fundamental la siguiente relación; a mayor nivel de competencia lingüística en lengua extranjera, mayor nivel de docencia o lo que es lo mismo, una mayor calidad en la enseñanza bilingüe desarrollada. Los docentes que presentan ciertas deficiencias en el uso y manejo de la lengua extranjera, se muestran más inseguros en su práctica educativa; por todo ello, la formación es un eje vital dentro del Programa, si se quiere mejorar la enseñanza que se ofrece en los centros educativos bilingües.

En línea con la idea anterior y teniendo en cuenta la consideración por parte de los sujetos participantes hacia el Programa como un proyecto muy ambicioso, a partir de la información recopilada y su posterior análisis, se advierte una posible falta de formación del profesorado para atender las dificultades y complejidades de este tipo de enseñanza, así como la necesidad de una más diversa y apropiada oferta formativa de calidad. Esta idea coincide con la demanda de cursos que cubran las necesidades formativas de los docentes en metodología CLIL, encontradas tras la realización de un estudio por Eurydice (2006). Asimismo, los coordinadores de proyectos bilingües en centros educativos andaluces, consideran necesaria una mayor formación para los docentes, tanto metodológica como lingüística (Centro de Estudios Andaluces, 2009). Además, los equipos directivos indican la necesidad de seguir instruyéndose debido a una escasa formación recibida (Laorden & Peñafiel, 2010).

En resumen, los sujetos participantes afirman que existe una deficiencia de docentes suficientemente preparados para desarrollar el Programa con todas sus dificultades y complejidades, principalmente debido a la insuficiente oferta formativa de calidad.

Más concretamente, se percibe una necesidad generalizada de mejora de la competencia lingüística en el profesorado, por lo que se apunta el proceso de habilitación lingüística y el sistema de formación continua, como los encargados de intentar reducir dicho problema. En relación con este aspecto, los auxiliares lingüísticos, como hablantes nativos de la lengua inglesa, consideran que los docentes poseen un nivel muy aceptable en el uso de la lengua extranjera, aunque en algunos casos, detectan ciertas deficiencias de los docentes en el uso de la lengua extranjera, específicamente en la pronunciación.

Tras el proceso de reflexión personal seguido en la presente investigación tras el análisis de los datos y la elaboración de las conclusiones finales, se plantea que hubiese sido conveniente haber profundizado más en los programas de los cursos de formación ofertados y la valoración de los docentes sobre esos mismos cursos, para tener una información más concreta y específica y no tan general. Además, otro agente importante hubiese sido la Inspección Educativa, y así conocer su valoración sobre este tema en particular y el Programa en general, además de intentar conocer por qué se modificó el anterior sistema de habilitación lingüística del profesorado (además de motivos económicos), que tan buenas referencias tiene por parte de los sujetos participantes.

10.6.1. Pregunta de Investigación 10. ¿Es suficiente, adecuada y adaptada a las necesidades del docente la formación metodológica y lingüística en enseñanza bilingüe, según criterio del profesorado?

La primera conclusión sobre la infraestructura de la formación del profesorado es que, desde la perspectiva de los sujetos participantes (especialmente los docentes) y basándose en su propia experiencia y conocimiento del sector, existe una clara evolución negativa en la calidad de la oferta formativa, tanto en el denominado proceso de Habilitación Lingüística (formación previa), como en la formación continua.

En el caso de la habilitación lingüística, durante los primeros cursos tras la implantación del Programa, debido a la fuerte inversión existente en ese momento, este proceso consistía en un recorrido formativo de 2 años académicos, compuesto por cursos presenciales en España sobre metodología bilingüe (CLIL) y reciclaje lingüístico, así como cursos y estancias de 1 mes en países de habla inglesa sobre los mismos aspectos, con visitas a centros educativos de dichos países. Esta valoración coincide con la encontrada en otros estudios sobre la habilitación lingüística, que anteriormente consistía en cursos dirigidos principalmente a la mejora de la competencia lingüística en la lengua extranjera de los docentes, así como orientación metodológica en la enseñanza bilingüe (Fernández, Pena, García & Halbach, 2005). Actualmente, debido a una posible reducción del presupuesto destinado a este objetivo, el proceso se ha reducido a la superación de una prueba oral y escrita (examen) o tener la acreditación de nivel C1, por parte de los docentes interesados en obtener la certificación necesaria para habilitarse en la enseñanza bilingüe en centros adscritos al Programa. En estos casos, los docentes que han obtenido la habilitación a través de un examen, compensan el déficit formativo asistiendo y realizando cursos específicos sobre metodología bilingüe y mejora de la competencia lingüística, ya sean ofrecidos por la propia Comunidad de Madrid o por otras instituciones y asociaciones educativas.

A partir de estos datos, parece asumible concluir que el sistema de formación previa, el denominado proceso de habilitación lingüística, no ha sido homogéneo y con el mismo nivel de calidad para todos los docentes habilitados, con las posibles consecuencias que esto pueda conllevar. Por lo tanto, el proceso de formación previa del profesorado, actualmente, es insuficiente ya que no abarca las necesidades y demandas de los docentes para acometer la enseñanza bilingüe dentro del Programa. Asimismo, los sujetos participantes consideran que el anterior proceso de habilitación lingüística era de mayor calidad, debido a los cursos de perfeccionamiento en la competencia lingüística y en metodología bilingüe (CLIL) y las estancias en el extranjero con visitas a centros educativos de los países correspondientes. Además, se realizaba en horario lectivo, lo que suponía una completa dedicación por parte del profesorado a la formación, así como un nivel más bajo de stress y esfuerzo. En definitiva, se trataba de una formación más completa, integral y exhaustiva.

En relación con la formación continua, se considera insuficiente la oferta existente, ya que no abarca a todos los docentes que demandan formación y no existe una variedad de cursos de calidad que aporte las habilidades y competencias necesarias al docente para trabajar en este modelo de enseñanza. Los docentes demandan mayores posibilidades de seguir formándose, ya que actualmente, es muy complicado acceder a cursos por el gran número de profesores interesados y la insuficiente cantidad de cursos ofertados. Por todo esto, la valoración de los docentes sobre el sistema de formación continua actual no es muy positiva, ya que consideran insuficiente la oferta formativa existente, llegando incluso a ser considerado como un punto débil del Programa, con una urgente necesidad de mejora.

Dentro del sistema de formación continua, existe una serie de cursos ofertados de reciclaje lingüístico y metodología bilingüe, que se celebran en países de habla inglesa. Los docentes consideran fundamental seleccionar países con entornos bilingües para desarrollar los cursos sobre metodología bilingüe, ya que disponen de una mayor experiencia que los países de habla inglesa, que por regla general, no disponen de enseñanza bilingüe.

A pesar de la escasa oferta formativa actual y de la reducción del proceso de habilitación lingüística, los sujetos participantes consideran que los cursos ofertados a día de hoy, son de mayor calidad e idoneidad que hace años, principalmente por la lógica evolución derivada de un mayor y más profundo conocimiento de las características de la enseñanza bilingüe y por lo tanto, de las necesidades de los docentes para atender y desarrollar este tipo de enseñanza.

10.7. Dimensión 7. Infraestructura del Programa para el intercambio de información y experiencias entre sus participantes a nivel individual o de centro

Al igual que ocurre con otros casos, esta dimensión se encuentra mucho más cerca de la esfera de conocimiento del colectivo de docentes, por lo que, el resto de colectivos (auxiliares y familias), apenas aportan información relevante por su desconocimiento de la infraestructura del Programa.

La infraestructura del Programa destinada al intercambio de experiencias e información entre los implicados en la enseñanza bilingüe, se reduce a unos congresos/seminarios sobre bilingüismo que se realizan anualmente y con

limitadas plazas para los profesionales interesados y duran entre 2 y 3 días, dependiendo de cada edición del mismo. Parece claro afirmar que es insuficiente a todos los niveles. Es necesario añadir que, en los casos de profesionales que han asistido a dichos eventos, las conclusiones obtenidas no han sido muy positivas, debido a las características del propio evento (los objetivos y contenidos del congreso vienen predeterminados y esto, junto a la duración del mismo, impiden que se pueda adaptar el curso a las necesidades y demandas de los asistentes de alguna forma).

Además de este evento, no existe ninguna otra forma o vía a nivel oficial para comunicarse entre profesionales, según apuntan los docentes consultados desde su conocimiento; es decir, los docentes desconocen (probablemente, porque no existe) la existencia de alguna plataforma o foro de colaboración profesional docente a nivel oficial (promovido por la Consejería de Educación), así como cualquier foro, reuniones u otro espacio destinado al intercambio de información entre docentes. En el proceso de investigación realizado, se ha encontrado una página web oficial de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid (<http://www.educa2.madrid.org/web/aicole/inicio>), que incluye información importante sobre la enseñanza bilingüe desarrollada en la región. Además, en una de sus secciones, se pueden publicar recursos para ser compartidos y usados por otros docentes implicados en el Programa, tanto para primaria como para secundaria (<http://www.educa2.madrid.org/web/aicole/primaria>).

Los auxiliares por su parte, aparte de las sesiones formativas que reciben para el correcto desarrollo de sus funciones, desconocen otra estructura oficial que permita el contacto entre profesores de diferentes centros bilingües, lo cual parece confirmar la inexistencia de una infraestructura que permita el intercambio de información entre profesionales del Programa.

Si bien antes de la implantación del Programa, ya existía cierta inquietud entre los docentes encargados de su implementación por la falta de información relacionada con la puesta en marcha de este modelo de enseñanza bilingüe en los centros y sugerían la necesidad de un mayor contacto con otros centros (Fernández, Pena, García & Halbach, 2005); ese vacío de información parece seguir existiendo, así como la necesidad de desarrollar vías de contacto y comunicación entre las personas implicadas en el Programa, y ya no sólo docentes, si no también alumnos, familias y auxiliares que puedan compartir dudas y posibles soluciones,

materiales, actividades, objetivos e intereses; en definitiva, cualquier tipo de información o idea que les pueden ayudar en mejorar su experiencia dentro del Programa.

De igual forma, en otros modelos de enseñanza bilingüe existentes en el territorio nacional, como es el caso del Convenio MEC-British Council, los docentes demandaban una mayor coordinación entre centros para poder mantener un contacto más estrecho con profesionales de otros centros (Johnstone, 2010). En el caso que ocupa la presente investigación, no existe un marco común de encuentro para los centros bilingües adscritos al Programa, ni para sus profesores, alumnos, auxiliares y familias. Por lo tanto, el nivel de contacto oficial y por ende, coordinación entre centros bilingües es muy bajo o inexistente; aspecto que debe ser urgentemente mejorado desde la perspectiva de los docentes consultados. La promoción de la colaboración entre centros bilingües es una importante demanda de los profesionales del Programa, con el fin de fomentar el intercambio de datos, recursos, experiencias, intereses y cualquier otro tipo de información que pueda ayudar a mejorar el desarrollo de este modelo de enseñanza bilingüe. En la misma línea, para el proyecto bilingüe antes mencionado (Convenio MEC-British Council), con una deficiencia similar en el contacto entre profesionales bilingües, en ese caso, de igual forma, los docentes consideraban necesario disponer de oportunidades suficientes para intercambiar ideas y experiencias con docentes de otros centros bilingües (Johnstone, 2010).

La creación y el posterior uso por parte de los docentes de un canal directo de comunicación entre profesionales implicados en el desarrollo de la enseñanza dentro del Programa, supondría una mejora en la práctica educativa de dichos profesionales, debido al enriquecimiento obtenido por el intercambio de tan valiosa información en la solución de problemas comunes, generación de recursos apropiados, elaboración de actividades adaptadas, sugerencia de estrategias metodológicas exitosas, entre otros. Incluso, mediante esta fórmula de colaboración inter-centros, pudiera homogeneizarse (dentro de las limitaciones lógicas a causa de las características propias de cada centro educativo y su alumnado), el nivel de docencia de la enseñanza bilingüe en los centros bilingües, gracias a la reducción de las posibles diferencias existentes y el uso de similares estrategias metodológicas, llegando a establecer pautas, normas y directrices de común aplicación a todos los colegios adscritos al Programa.

Por el contrario, si a nivel oficial no existe ningún marco de colaboración para los centros educativos ni para las personas implicadas en la enseñanza bilingüe, lo que se traduce en una imposibilidad de coordinar acciones conjuntas o intercambiar información; existe una serie de iniciativas con carácter individual o de centro, destinadas a la mejora de la coordinación entre los docentes implicados en un mismo centro o en un grupo creado por profesores y por tanto, persiguen un positivo desarrollo de la práctica educativa y mejorar así, la implantación diaria del Programa en el aula.

Existe un alto grado de coordinación entre los profesores de un mismo centro, con reuniones prácticamente semanales, basadas en el avance de la enseñanza bilingüe, toma de decisiones relacionadas, exposición de problemas y dudas y sus posibles soluciones y cualquier otro aspecto relevante para el correcto desarrollo de la práctica profesional dentro de la enseñanza bilingüe del Programa.

10.7.1. Pregunta de Investigación 11. ¿Disponen de suficientes posibilidades a la hora de intercambiar experiencias y conocimiento con compañeros de otros centros?

Ante la pregunta de si existen suficientes posibilidades de intercambio de información entre docentes del Programa, se puede concluir con bastante seguridad que la respuesta es no. No existen suficientes posibilidades de intercambio de información y experiencias entre profesionales educativos del Programa, o al menos, si existen, no son conocidas por la comunidad educativa, lo que en términos de uso, significa lo mismo.

Ante esta situación, se apunta al uso de las TIC, como el medio ideal para desarrollar dicho proceso comunicativo de intercambio de información. De igual manera, en una investigación realizada sobre el proyecto bilingüe del Convenio MEC-British Council (Johnstone, 2010), se considera fundamental reflexionar sobre el uso de las nuevas tecnologías para ayudar a los docentes a buscar, adaptar y compartir materiales e ideas. En esa misma línea, a nivel europeo, diversos países están introduciendo diferentes medidas para facilitar y apoyar la tarea profesional del profesorado, mediante la creación de diferentes páginas web, además del servicio de formación ya existente, como por ejemplo en Francia y Reino Unido (Eurydice, 2006).

Como se ha indicado previamente, a diferencia de la no existencia de una infraestructura oficial para compartir experiencias o información; por el contrario, a nivel individual, cada docente ha creado una pequeña red de contactos profesionales con otros compañeros de profesión (reducida a su más inmediato entorno), a través de la cual comparten datos, técnicas, ideas, recursos, experiencias, sugerencias y cualquier otro tipo de información que sea relevante para la mejora de la práctica educativa. Aunque se trata de un factor motivador y positivo, las limitaciones de su alcance a todo el colectivo de docente implicados en el Programa, ya que se reduce a personas con las que se mantenía un contacto ya previo, no hacen sino acrecentar la necesidad de creación de una macro-*infraestructura*, con carácter oficial, donde se puedan almacenar todos los recursos creados por los profesores de los centros adscritos, así como desarrollar foros de colaboración y de aclaración de dudas sobre los diferentes temas que abarca la enseñanza bilingüe.

También existen pequeños grupos de trabajo ente profesionales de la docencia, que buscan conocer mejor las características de la enseñanza bilingüe y mediante la discusión y la colaboración mutua sobre diferentes ámbitos de esta enseñanza, mejorar su práctica profesional y compartir sus resultados con el mayor número de personas posibles. De igual forma que con las redes de contactos, es necesario expandir el alcance de estas acciones individuales a todo el colectivo de docentes implicados en el Programa y para ello, es vital la participación de la administración educativa correspondiente, que aporte una plataforma o espacio oficial, así como los medios necesarios para su desarrollo y mantenimiento.

Se observa un claro deseo por parte de los docentes de mejorar su práctica educativa mediante el intercambio información, recursos, técnicas y experiencias. Existen innumerables ejemplos de iniciativas individuales o de centros concretos para incrementar el grado de coordinación y colaboración entre profesionales, para facilitar de esta forma su trabajo y finalmente, mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en cada aula. Asimismo, los docentes reclaman con urgencia, la creación de una plataforma o foro de colaboración entre profesionales para facilitar dicho intercambio. Parece lógico considerar la creación de un canal de comunicación entre docentes destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza ofertada en los centros bilingües.

10.8. Dimensión 8. Disponibilidad de recursos adecuados

A partir de la información recopilada en el proceso investigativo desarrollado sobre esta dimensión y con el posterior análisis de dichos datos, se puede concluir que, para los docentes consultados, los recursos son un elemento vital dentro de la enseñanza bilingüe, es decir, se apoyan enormemente en los recursos disponibles, especialmente en los TIC, con el objetivo de desarrollar de la mejor manera posible, la enseñanza bilingüe; por lo tanto, se puede considerar a los recursos como un pilar básico en este tipo de enseñanza.

En línea con lo comentado para otras dimensiones de investigación, los recursos específicos para la enseñanza bilingüe, al igual que la oferta formativa por ejemplo, con el paso del tiempo y el conocimiento que da la experiencia, han mejorado notablemente en la calidad e idoneidad para su empleo en este tipo de enseñanza. Los recursos existentes, desde el comienzo del Programa, han mejorado a nivel de cantidad y calidad. Cantidad por su creciente variedad y calidad, por su especificidad en relación con su uso en la enseñanza bilingüe; tanto considerando los elaborados por los propios docentes a través de grupos de trabajo o a nivel individual, así como los ofertados por las diferentes editoriales que desarrollan materiales bilingües.

Los docentes valoran positivamente dicha favorable evolución, ya que durante los primeros cursos tras la implantación del Programa, apenas existían materiales elaborados específicos para la enseñanza bilingüe, ni siquiera libros de textos; con lo cual, suponía un esfuerzo extra la elaboración de todo tipo de materiales (de consulta, apoyo, refuerzo, ampliación, etc.), por parte de los docentes. Actualmente, existe una variedad de editoriales que ofertan métodos (libros de texto) con un nivel aceptable, lo que supone una descarga de trabajo para el profesorado, puesto que sólo tiene que elaborar materiales extra que consideren necesarios, por ejemplo, de refuerzo y ampliación.

Siguiendo con los libros de textos de las editoriales que trabajan la enseñanza bilingüe (no son todas), aunque se identifica una clara mejoría tanto en su calidad como en su diversidad, los docentes consideran que su nivel medio se encuentra ligeramente por debajo del nivel de exigencia de este modelo de enseñanza; lo que implica cubrir ese vacío como materiales de elaboración propia, centrados en las áreas o necesidades menos trabajadas. Reconocen el esfuerzo realizado por las editoriales debido a su gran labor por, en primer lugar, crear materiales bilingües y

posteriormente, por su trabajo en la adaptación de dichos recursos a las exigencias de la enseñanza bilingüe de los centros adscritos al Programa. Las editoriales se encuentran inmersas en un proceso constante de desarrollo y evolución de sus recursos para adaptarse al Programa.

Dentro de los recursos propios del centro, los sujetos participantes coinciden en señalar a las TIC como el mejor de todos los disponibles para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en entornos bilingües. Tal y como se recoge en la Parte I, la implantación del Programa en un centro educativo, lleva asociada la dotación de 2 pizarras digitales, con todo el equipo necesario (anteriormente, la dotación consistía en equipos multimedia para cada aula: televisión, equipo de música, DVD, etc.). Esta dotación extra de recursos digitales coincide con resultados de otros estudios, que afirman identificar una mayor presencia de las nuevas tecnologías en las aulas de centros bilingües (Centro de Estudios Andaluces, 2009).

Los recursos TIC son la mejor herramienta disponible para un exitoso desarrollo de la enseñanza bilingüe, desde la perspectiva de los sujetos participantes.

En línea con la dimensión anterior, la número 7, sobre la infraestructura del Programa, debido a la gran cantidad de materiales elaborados por los propios docentes, se considera muy necesario la creación de una plataforma on-line/virtual para el intercambio de recursos: actividades, fichas, direcciones de páginas web interesantes, etc. Otra posibilidad puede ser la creación y organización de un espacio web/blog/Moodle por parte de cada centro educativo o grupo de docentes interesados, en la que se puedan almacenar para su posterior intercambio, una serie de recursos en formato digital elaborados por docentes, diferentes enlaces interesantes a actividades interactivas, lecturas recomendables, videos interesantes o cualquier otro elemento relevante.

10.8.1. Pregunta de Investigación 13. ¿Es suficiente la dotación de recursos que recibe cada centro, es decir, adecuada y adaptada a las necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje de este nuevo entorno bilingüe?

A pesar de la ya comentada evolución y mejora en la diversidad de materiales de calidad existentes, diseñados específicamente para la enseñanza bilingüe, los

docentes hacen una serie de demandas y reflexiones, que se reflejan a continuación.

Aunque las diferencias entre centros bilingües son muy notables en todos los ámbitos, especialmente en lo referente a recursos disponibles; todos los docentes consultados parecen coincidir en la idea de necesitar una mayor dotación de recursos, para disponer de unas condiciones mínimas que colaboren en conseguir una enseñanza bilingüe de calidad. En definitiva, los sujetos participantes en la presente investigación, consideran insuficiente la dotación de recursos existente en cada centro, en relación con las necesidades de la enseñanza bilingüe. A continuación, se incluyen diferentes reflexiones obtenidas en la presente investigación para llegar a esta conclusión.

Esta conclusión se une a las obtenidas en otros estudios, como por ejemplo, Laorden & Peñafiel (2010) analizan las percepciones de los equipos directivos de centros bilingües, que en su amplia mayoría, apuntan la necesidad de una mayor dotación de recursos humanos (profesorado); y con las obtenidas por el Centro de Estudios Andaluces (2009), en el cual, los docentes demandan más recursos, así como guías de funcionamiento de los sistemas bilingües.

En la presente investigación, especialmente los docentes, ante las características propias de este modelo de enseñanza bilingüe, demandan una mayor dotación de recursos tanto materiales como humanos, ya que existe una evidente necesidad de recursos apropiados para los centros educativos y por ende, para los docentes, con el fin de facilitar su labor profesional dentro de la enseñanza bilingüe.

Los docentes muestran su preocupación por las limitaciones de la dotación de recursos, ya que, desde su punto de vista, son insuficientes. Por ejemplo, a nivel de recursos humanos, la limitación es tal que, conlleva una serie de deficiencias relacionadas, como la dificultad para realizar desdobles y apoyos (considerado por los docentes como un caso excepcional de buenas prácticas en este entorno), en asignaturas muy necesitadas de ellos, como Science. Incluso las familias, desde una perspectiva más externa al funcionamiento del centro, valoran negativamente la dotación existente de recursos humanos y materiales.

A nivel de recursos materiales, destacan los recursos TIC como principal herramienta para los docentes. En relación con este tipo de recursos, los docentes consideran que son escasos para las demandas de este tipo de enseñanza y además, existe otro problema muy importante con los equipos de los centros, no

se realizan programas de mantenimiento ni reparación por falta de presupuesto, lo que termina con enormes dificultades para poder trabajar con dichos equipos. Por lo tanto, los recursos TIC presentan una doble problemática, insuficiente provisión de equipos nuevos e insuficiente mantenimiento de los equipos ya existentes.

Siguiendo con los recursos materiales, los docentes consultados consideran insuficiente la oferta disponible de materiales específicos para la enseñanza bilingüe. Demandan una mayor implicación en el desarrollo de estos materiales por parte de la administración educativa. Estos recursos materiales referidos son videos educativos ilustrativos, pósters (displays), flashcards, libros de lectura y de consulta, entre otros.

Ante tal situación, insuficientes recursos humanos y materiales, los docentes necesitan realizar un esfuerzo extra para superar estas dificultades; destacando su labor de búsqueda, selección y creación de materiales propios adaptados a las necesidades de su alumnado y práctica educativa, en el caso de los recursos materiales. Para las limitaciones de los recursos humanos, los docentes demandan una mayor implicación de la Consejería de Educación, a través de una mayor inversión de recursos.

Una demanda muy interesante por parte de los docentes es, además de la provisión de recursos, formación en el uso de esos materiales, para maximizar los potenciales beneficios de los mismos. Es decir, no se demandan nuevos materiales sin más, si no, una formación que les ayude a mejorar su uso y obtener el máximo rendimiento de los mismos. Esto parece indicar una total implicación por parte de los docentes, que buscan mejorar su práctica educativa a favor de una mejora en la enseñanza bilingüe para su alumnado.

En la presente investigación, a partir de los datos recopilados tras la aplicación de diferentes técnicas de recogida de información y su posterior análisis, se puede concluir que, desde la perspectiva de los sujetos participantes, la dotación de recursos humanos y materiales es insuficiente. Sin embargo, en un estudio realizado por el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2010), se concluye que los recursos existentes están adecuados a la evolución del Programa.

En esa misma línea, se identifican las conclusiones obtenidas en el presente estudio, a partir de la información aportada por los auxiliares lingüísticos participantes en la investigación que consideran, a diferencia de los docentes, que los recursos existentes son suficientes y adecuados. Como ya se ha indicado

anteriormente, existe una valoración necesaria al respecto. Los auxiliares no son profesionales de la docencia, no disponen de un conocimiento tan profundo del funcionamiento y necesidades de los centros educativos y su experiencia educativa se basa en un único centro, máximo 2; por lo tanto, dicha valoración debe valorarse en su justa medida; aunque todos los auxiliares consultados coinciden en este punto: dotación adecuada de recursos.

10.9. Dimensión 9. Apoyo recibido de la comunidad educativa

Tal y como se ha reflejado a lo largo de este proyecto de investigación, la enseñanza bilingüe es un fenómeno que sobrepasa los límites y la frontera del propio centro, ya que implica a todo el entorno del centro, a toda la sociedad; por lo que, la implicación y complicidad de la sociedad en general y la comunidad educativa en particular, es fundamental, si no vital (Centro de Estudios Andaluces, 2009).

Una peculiaridad de esta dimensión es el gran interés suscitado entre las familias consultadas por este tema. Se trata de un área de máxima relevancia para las familias, puesto que, a pesar de su alto nivel de implicación con el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, presentan ciertas dificultades para colaborar, debido al desconocimiento de la lengua inglesa y demandan medidas de apoyo para ellos y sus hijos. A continuación, se profundiza más en esta idea.

El desconocimiento de la lengua inglesa por parte de las familias de alumnado bilingüe, se ha convertido en el principal obstáculo para este colectivo, a la hora de poder colaborar en el progreso académico de sus hijos. A pesar del gran interés de las familias, de su alto nivel de implicación y de la valoración positiva de la enseñanza bilingüe del Programa, las familias muestran especial preocupación hacia este problema, que impide y dificulta su labor de colaboración en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos. Las familias manifiestan el gran esfuerzo que realizan para actualizar sus conocimientos sobre la lengua inglesa o incluso adquirir nuevos, con el fin de poder ayudar, muestra de su gran implicación; ya que no todas las familias pueden disponer de ayuda externa para sus hijos.

Los docentes, muy conscientes de esta problemática, intentar aportar medidas para reducir el grado de ansiedad de estas familias en relación con este punto. Posibles estrategias apuntadas son:

-
- reflejar seguridad y confianza sobre el trabajo que van a realizar, para reducir el stress de las familias.
 - Aportar toda la información posible a las familias, para que comprendan los beneficios y las dificultades de este tipo de enseñanza.
 - Recordar que son los alumnos los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, con la figura del docente como guía y las familias tiene un rol de apoyo o supervisión.
 - Facilitar enlaces a vídeos educativos, actividades on-line relacionadas, etc., con el fin de refrescar y repasar diferentes aspectos en casa de una forma más relajada y lúdica.

En relación con este tema, algunos centros educativos bilingües desarrollan programas de actividades extraescolares centrados en la enseñanza bilingüe, en el que repasan lo trabajado en clase, refuerzan los aspectos mas difíciles y continúan con la enseñanza bilingüe en un entorno más laxo que el aula ordinaria. Puede ser una iniciativa muy recomendable para expandir el alcance de la enseñanza bilingüe fuera del horario lectivo, recordando la aportación de Krashen: la exposición a la lengua extranjera constante y regular es necesaria y fundamental y que gracias al *input* recibido periódicamente se consigue progresar en el aprendizaje de una lengua (Siguán & Mackey, 1987).

Las familias muestran preocupación hacia los cambios de etapa educativa, por las posibles dificultades que esto pueda conllevar. Más concretamente, se refieren al paso de primaria a secundaria y especialmente, de secundaria a la universidad. Su preocupación se basa en el hecho de que, a fecha de realización del estudio, ningún grupo había llegado a terminar secundaria y les preocupa que una posible reducción de contenidos en las materias no lingüísticas, pueda afectar al alumnado a la hora de las pruebas de acceso a la universidad. No consta una reducción de contenidos en las materias no lingüísticas impartidas en lengua inglesa debido a una supuesta adaptación de las asignaturas al Programa, como las familias defienden. En un estudio sobre enseñanza bilingüe, los propios docentes implicados no perciben que exista dicha reducción de conocimientos en otras áreas curriculares en grupos bilingües en comparación con grupos no bilingües (Centro de Estudios Andaluces, 2009).

10.9.1. Pregunta de Investigación 12. ¿Se cuenta con el apoyo necesario de la administración educativa y de las familias? ¿Qué tipo de colaboración se establece con la comunidad?

Los docentes consultados valoran muy positivamente la implicación y el apoyo recibido por las familias de su alumnado, aunque también afirman la existencia de numerosas y constantes quejas sobre aspectos del Programa y su desarrollo en el aula. Este alto nivel de colaboración de las familias se debe, desde la perspectiva de los docentes consultados, al interés de las familias por el Programa, gracias a su confianza en los beneficios de este tipo de enseñanza para el alumnado. Las familias se muestran favorables y satisfechas de la evolución de la enseñanza bilingüe y debido a eso, su implicación es mayor, colaboran, preguntan, participan (siempre dentro de sus posibilidades); en definitiva, sus sensaciones son muy positivas. En esa misma línea, un estudio realizado por el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2010), apunta la creciente demanda de plazas solicitadas para centros bilingües por parte de las familias, como una muestra del apoyo de este colectivo hacia el Programa, demostrando un gran interés hacia este tipo de enseñanza. Igualmente, para el caso del Convenio MEC-British Council, se concluye que dicho proyecto bilingüe goza de enorme popularidad entre las familias del alumnado y que se percibe claramente el interés y apoyo de este colectivo (Johnstone, 2010).

Los auxiliares consultados confirman la idea del gran apoyo recibido por parte de las familias hacia los profesores y los propios auxiliares implicados en el desarrollo diario del Programa, así como el alto nivel de implicación de las familias con el progreso académicos de sus hijos, siempre dentro de sus posibilidades y limitaciones, como ya se ha indicado anteriormente.

Obviamente, existen casos de familias con baja predisposición para la ayuda e implicación con las demandas de este exigente modelo de enseñanza, así como casos de poca comprensión acerca de las dificultades propias de la enseñanza bilingüe.

De igual forma, los sujetos participantes consideran que tanto los claustros de profesores de sus centros, como los equipos directivos de dichos colegios, se encuentran muy implicados con el Programa y ofrecen todo su apoyo y colaboración a los docentes involucrados directamente con el desarrollo de la enseñanza bilingüe en cada aula.

Esta conclusión coincide con las extraídas de un estudio realizado sobre el Programa, en el que se determina que los equipos directivos de los centros educativos bilingües apoyan el proyecto en su gran mayoría; algo fundamental, ya que, para asegurar un buen futuro de este tipo de enseñanza, el equipo directivo debe coordinarlo, conocer y motivar al profesorado, así como mantener una comunicación constante con ellos para mejorar su implantación (Laorden & Peñafiel, 2010). Además, en ese estudio, se concluye que el equipo directivo de los centros educativos bilingües, facilitan y promueven la formación de los docentes, mediante la información de la oferta disponible, organizando reuniones y charlas en el propio centro, así como facilitando la asistencia a cursos en horario lectivo y salidas al extranjero.

Por el contrario, existe una creciente preocupación y malestar por el escaso (incluso nulo) apoyo recibido de la administración en general, y la Consejería de Educación en particular. Dato muy preocupante si se tiene en cuenta que, por norma general, en el caso de programas bilingües exitosos, siempre destaca el apoyo de las autoridades educativas y la implicación de las familias (Eurydice, 2006).

Los docentes consultados manifiestan no sentir el apoyo de la Consejería de Educación. Esto se manifiesta en los cada vez más altos niveles de exigencia para el profesorado, a nivel de objetivos del Programa, rendimientos académicos y resultados en pruebas externas, entre otras. A esto se une la decreciente colaboración de la Consejería, en base a la reducción de recursos humanos y materiales para los centros educativos y profesores, lo que complica cada día su labor profesional. Las demandas de los profesores sobre una mayor implicación de la Consejería son constantes, especialmente las referidas a una colaboración mutua para poder superar las dificultades y problemas que aparecen con el desarrollo de la enseñanza bilingüe y para ello, es esencial que las quejas, sugerencias y propuestas de mejora de los docentes sean escuchadas y valoradas por la administración encargada, con el fin de poder adaptar la futura ayuda a las necesidades de cada centro.

Las demandas de una mayor apoyo por parte de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, se centran no sólo a nivel de asesoramiento, guía e instrucciones (entre otros), si no también a un mayor presupuesto destinado al Programa (se han producido muchos recortes en la asignación presupuestaria), ya

que éste afecta a la disponibilidad de recursos tanto materiales (pizarras digitales, ordenadores, otros recursos TIC, etc.) como humanos (mayor número de auxiliares, de docentes habilitados, etc.) y a la calidad de la formación recibida. Los docentes afirman realizar un esfuerzo extra de nuevo para intentar superar las dificultades que los recortes y la reducción de recursos suponen, e impedir que esto se traduzca en una reducción en la calidad de la docencia impartida.

Como en la mayoría de las conclusiones obtenidas en la presente investigación, los resultados coinciden o se asemejan bastante a los hallazgos de otros estudios. Para el caso de esta dimensión y más concretamente, sobre el apoyo recibido por parte de la administración educativa, considerado insuficiente en la presente investigación, existen otros resultados similares.

En el caso del Convenio MEC-British Council, los docentes demandan un mayor apoyo de la administración educativa, así como orientación didáctica y metodológica adecuadas para la enseñanza bilingüe (Johnstone, 2010).

En el caso del Plan de Plurilingüismo de Andalucía, los coordinadores del proyecto bilingüe en cada centro, también apuntan que el apoyo recibido por la administración es escaso (Centro de Estudios Andaluces, 2009).

Sin embargo, en un estudio muy amplio realizado por Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2010), se indica que existe un compromiso político evidente con el Programa al máximo nivel ejecutivo. Esto no coincide con la perspectiva de los sujetos participantes en la presente investigación aquí expuesta, ni con los resultados de las investigaciones mencionadas. De igual forma, la percepción de los docentes acerca del poco apoyo recibido de la administración, choca con las conclusiones obtenidas por Laorden & Peñafiel (2010), donde los equipos directivos consultados consideran que la administración ofrece guía, apoyo y motivación a los docentes del Programa para mejorar su práctica educativa. Se debe tener en cuenta que en esa investigación, se valora las percepciones de los equipos directivos, que a su vez, son representantes de la administración en los centros educativos y son entonces, parte implicada, por lo que su perspectiva puede estar condicionada.

Tras la realización del presente trabajo de investigación, se puede afirmar que es altamente recomendable conocer la valoración, así como las posibles propuestas de mejora que puedan aportar los diferentes colectivos de personas implicadas en el desarrollo del Programa, es decir, de la comunidad educativa: familias,

alumnado, profesorado y administración. De esta forma, se pueden triangular diferentes perspectivas para obtener una visión más completa e integral del Programa y de esta forma, tomar las decisiones más adecuadas con el objetivo de mejorar y facilitar en la medida de lo posible, el proceso de enseñanza-aprendizaje de este modelo educativo para toda la comunidad educativa.

10.10. Dimensión 10. Propuestas de mejora del Programa del profesorado participante

En esta sección, se recogen las principales propuestas de mejora aportadas por los sujetos participantes en la presente investigación, bien por su relevancia, originalidad, potenciales beneficios o bien por haber sido mencionada por varios individuos, lo que informa de su importancia. Aunque en las secciones anteriores correspondientes a otras dimensiones, en algunos casos, se han incluido algunas propuestas relacionadas, a continuación, se exponen las restantes.

10.10.1. Pregunta de Investigación 8. ¿Qué propuestas de mejora aportan los docentes?

En primer lugar, la primera propuesta aportada, por tratarse de un aspecto más estético, más centrado en la forma del Programa y no tanto en su contenido, se refiere a una posible modificación de la denominación del Programa, con el fin de adaptar dicho nombre al tipo de enseñanza ofertado de una forma más objetiva, fiel y justo. Esto se justifica debido a la perspectiva de diferentes sujetos participantes acerca de la no existencia de un entorno bilingüe para desarrollar este tipo de enseñanza por lo que, no se produce una enseñanza bilingüe real y por tanto, no es correcto denominar al modelo Programa de Colegios Bilingües y sí un proyecto de ampliación de la enseñanza en lengua extranjera, es decir, en opinión de los sujetos participantes en la presente investigación, a partir de esta reflexión, se puede deducir que no se está realizando una enseñanza bilingüe, si no mas bien una enseñanza basada en una ampliación de la carga lectiva de la lengua extranjera. En cualquier caso, al tratarse de reflexiones acerca aspectos superficiales del Programa, no revierten especial importancia ni atención, aunque al haber sido mencionado en numerosas ocasiones durante la investigación, es justo dejar constancia de estas valoraciones; aunque no afecten directamente al

proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en estos centros adscritos al Programa.

Aún en contra de muchas corrientes de pensamiento, investigaciones y estudios que recomiendan exactamente lo contrario, el denominado *one parent, one language*, sujetos pertenecientes a los diferentes colectivos participantes en esta investigación, proponen combinar la lengua española con la lengua extranjera a la hora de impartir materias no lingüísticas; es decir, emplear la lengua española para la docencia de una parte de estas asignaturas, bien una unidad completa, parte de ella o bien alguna sesión completa o parte de algunas. Esta propuesta se basa en la alta complejidad de algunos contenidos de estas asignaturas para impartirlo a través de la lengua extranjera, lo que dificulta tanto su docencia como la comprensión de esta información por parte del alumnado. Además, la falsa creencia de una potencial pérdida de caudal de vocabulario específico en la lengua materna, favorece la consolidación de esta propuesta, es decir, se sigue manteniendo la siguiente idea: al aumentar la carga lectiva en lengua inglesa y por tanto disminuir la presencia de la lengua materna en los centros educativos, los alumnos pierden vocabulario, conocimientos y contenidos en su lengua nativa.

Dentro de la metodología empleada para este modelo de enseñanza bilingüe, más concretamente en relación con las buenas prácticas, los sujetos participantes, especialmente los docentes, ya que son los encargados de esta tarea, destacan las siguientes por su relevancia y sus potenciales (algunos ya comprobados) resultados positivos para el alumnado:

- Grupos flexibles. A partir de un grupo-clase o todo el nivel educativo, se crean grupos más pequeños de alumnado con similares necesidades y nivel de competencia. Con esto, se consigue adaptar más y mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje a las características de este alumnado, así como una atención más individualizada de los mismos y por consiguiente, se pueden reducir las dificultades que presentan algunos discentes para seguir con este tipo de enseñanza. Para esta propuesta, se necesitan más recursos, especialmente espaciales (aulas) y humanos (docentes).
 - Desdobles de profesorado. En línea con la propuesta anterior, esta idea persigue mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la presencia de un docente más en el aula (o la división de un grupo-clase en dos sub-grupos) y poder así, detectar mejor las posibles necesidades de los
-

alumnos y proporcionar las medidas necesarias para poder superar dichas deficiencias. De igual forma, esta propuesta necesita de una mayor dotación de recursos humanos (docentes).

- Reducción del ratio profesor-alumno. A nivel más organizativo, se considera recomendable reducir el número de alumnos por aula, con el fin de poder atender de forma más individualizada a los discentes y poder desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje de mayor calidad, más centrado en los detalles, así como en las necesidades y características de cada alumno.
 - Apoyos en lengua inglesa. Dentro del Programa, la asignatura de Inglés tiene la consideración de área instrumental y como tal, al igual que el resto de materias instrumentales (Matemáticas y Lengua Castellana), debería recibir apoyos dentro del aula. Para ello, las horas disponibles de especialistas en lengua extranjera, se deberían dedicar a esta importante labor de apoyo al docente y alumnado dentro del aula.
 - Refuerzos educativos. Al igual que los apoyos dentro del aula, los refuerzos educativos son necesarios para la asignatura de la lengua inglesa, pudiéndose establecer pequeños grupos de cada aula para que reciban esta medida de apoyo.
 - Situaciones comunicativas reales. Esta propuesta se basa en la idea de proporcionar al alumnado el mayor número de posibilidades para usar la lengua extranjera de forma similar a lo que sucedería en la vida real. En otras palabras, no se trata únicamente de reducir el uso de la lengua extranjera en situaciones más académicas dentro del aula (interacción docente-alumno y respuesta a ejercicios y actividades), si no intentar “crear” situaciones lo más reales posibles dentro del aula, para poder usar la lengua extranjera como si estuviesen en el mundo real; por ejemplo: simular compras en el supermercado, turistas perdidos, reclamaciones sobre objetos en mal estado, etc.
 - Atmósfera bilingüe en el centro. Tal y como reflexionan muchos docentes y familias en esta investigación, el bilingüismo se reduce a la esfera del centro, pues España no es un país bilingüe español-inglés, el colegio debe ser el espacio de referencia para el encuentro con la lengua inglesa y por ello, se debe trabajar en esa línea y cuidar mucho que el centro ofrezca un
-

ambiente bilingüe, mediante el etiquetado en ambas lenguas de todos los elementos posibles del centro (aulas, objetos, cargos, decoración, etc.), celebración de todas las festividades de la cultura de la lengua inglesa, propuestas de actividades a través de la lengua extranjera y cualquier otra actividad que fomente el desarrollo y conocimiento tanto de la lengua extranjera como de su cultura y folclore.

- Visitas de hablantes nativos. En los centros adscritos al Programa, el acento nativo lo aportan casi exclusivamente los auxiliares lingüísticos de cada colegio. Por eso, en la medida de lo posible, sería muy positivo poder contar con hablantes nativos de la lengua extranjera del entorno del centro (familiares, trabajadores de la zona, representantes de instituciones, etc.), que puedan hablar sobre sus experiencias personales, costumbres y cultura de su país de origen, y así, enriquecer el conocimiento tanto de alumnos como de docentes.
 - Mayor coordinación docente. Es fundamental establecer un alto grado de coordinación tanto entre los profesores bilingües y los no bilingües, así como entre los propios profesores encargados de la enseñanza bilingüe. En el primer caso, es muy importante la coordinación para anticipar contenidos en la lengua materna que, posteriormente, se van a trabajar y reforzar en la lengua extranjera, así el aprendizaje es más fácil y significativo para el alumnado. En el segundo caso, la coordinación es fundamental para que exista una progresión entre el nivel de docencia de las clases de lengua extranjera y el resto de las materias no lingüísticas impartidas en la lengua extranjera. Se debe anticipar en las sesiones de lengua extranjera todo el lenguaje que va a ser necesario para poder trabajar en las sesiones de materias no lingüísticas, debe haber progresión entre inglés y el resto de materias impartidas en lengua extranjera. Para ambos casos, es válida la siguiente propuesta de liberar a profesores de alguna tarea docente para que puedan coordinarse y trabajar en equipo, coincidiendo con las conclusiones obtenidas en otras investigaciones (Laorden & Peñafiel, 2010).
 - La coordinación es igualmente relevante entre los docentes y los auxiliares. Dicha coordinación abarca la exposición de objetivos de la materia, así como de otros aspectos importantes relacionados. Se debe
-

facilitar la intervención en la toma de decisiones de los auxiliares, aunque sea a nivel de propuestas de actividades o alguna estrategia metodológica. Cuanto mayor sea la participación de los auxiliares en esa organización previa, mayor será su implicación posterior en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al sentirse partícipe del mismo y comprender mejor las razones para una actividad u otra. Por lo tanto, es necesario conseguir la mayor participación posible de los auxiliares en la dinámica del aula, y para ello, una estrategia es implicarlos, en la medida de lo posible, en el proceso de toma de decisiones, así como promover su participación directa en el aula mediante la propuesta y ejecución de actividades diseñadas por ellos mismos y que realicen exposiciones sobre sus países de origen y su cultura. Actualmente, existe un documento que establece las funciones además de los derechos y deberes de los auxiliares, pero el problema reside en el desconocimiento manifestado por los docentes acerca de las tareas exigibles a los auxiliares. Por ello, se considera necesario bien desarrollar unas pautas para determinar más específicamente las funciones de docentes y auxiliares en su cooperación, o crear un canal más efectivo de difusión para dicha información, ya que, en muchas ocasiones, ni auxiliares ni los propios docentes están seguros de lo que pueden o no pueden hacer (en el caso de los auxiliares), o lo que pueden o no pueden pedir a los auxiliares (para el caso de los docentes).

Siguiendo con la figura del auxiliar lingüístico, la principal propuesta de mejora aportada en la investigación es establecer un sistema de formación previo a su entrada en el Programa y otro sistema de formación continua para mejorar su práctica profesional, así como solucionar posibles dudas que vayan surgiendo en su tarea diaria. Esta formación es fundamental para que, al principio de su participación, lleguen a las aulas con cierta preparación pedagógica que facilite su adaptación y acelere su integración y el desarrollo de su rendimiento potencial.

Asimismo, con carácter anterior a su participación en el Programa, se considera muy importante aplicar un filtro en el proceso de selección de los auxiliares, estableciendo unos criterios que favorezcan, entre otros, la experiencia docente y la formación pedagógica, puesto que una formación específica en este campo facilita su posterior trabajo a desarrollar.

En cualquier caso, el trabajo de los auxiliares dentro del Programa es brillante y realmente positivo (excepto un reducido número de casos), por lo que, una propuesta ampliamente demandada es aumentar tanto el número de auxiliares que pueden trabajar por centro, así como una mayor carga horaria de docencia y el aumento del tiempo máximo de estancia en el Programa, que actualmente es de 2 cursos académicos. Es muy positivo que los auxiliares puedan continuar más de esos 2 años, ya que conocen tanto el centro, como equipo directivo, profesorado, familias y sobre todo, alumnado y pueden desarrollar sus funciones de una mejor manera, gracias a estar totalmente integrado en los centros y conocer las características de dicho entorno, así como de los alumnos y profesores. Estas demandas son comunes en otros modelos de enseñanza bilingüe; como por ejemplo, los equipos directivos de centros bilingües de la Comunidad de Madrid, solicitan un mayor número de auxiliares lingüísticos (Laorden & Peñafiel, 2010) y en el caso de los centros educativos andaluces, una de las principales demandas de los docentes, es un mayor número de profesores nativos/auxiliares (Centro de Estudios Andaluces, 2009).

En algunos centros, los auxiliares han participado en actividades extraescolares destinadas a la mejora de la competencia lingüística en la lengua extranjera, con unos resultados muy positivos tanto para el alumnado como para el centro y los propios auxiliares. Las personas que han participado directa o indirectamente en este tipo de actividades, consideran que ha sido una experiencia muy beneficiosa y es altamente recomendable su difusión y extensión a otros centros.

En relación con los resultados académicos del alumnado, considerados como un punto fuerte del Programa, las principales propuestas de mejora se centran principalmente en las pruebas externas que se aplican a los alumnos.

Se propone que dichas pruebas externas tengan un carácter voluntario y no obligatorio para los alumnos, puesto que debe existir la opción a decidir, ya que para algunos alumnos, la realización de dicha evaluación supone o conlleva un fuerte stress, totalmente innecesario. Además, sería conveniente que dichas pruebas estuviesen más adaptadas al currículo vigente en nuestro país y por ende, a los alumnos de los centros públicos de Madrid y sobre todo, diseñadas para que valoren de forma más completa y objetiva la competencia lingüística del alumnado. Aunque al estar aplicadas por instituciones internacionales que certifican la superación de dichas pruebas y estos certificados tienen validez

internacional, numerosos sujetos participantes consideran recomendable que sean aplicadas por personal perteneciente a la Comunidad de Madrid, ya que así se pueden adaptar más notablemente y requieren un menor presupuesto. Además, las certificaciones son a niveles muy bajos (A2, A1...) y debe ser algo opcional para el alumnado, fuera del ámbito escolar, es decir, si algún alumno está interesado en obtener certificación, lo debe hacer de forma voluntaria y fuera del centro educativo y del presupuesto destinado al Programa; y destinar esa diferencia en el gasto económico a otros factores más relevantes, como puede ser la contratación de un número mayor de auxiliares de conversación.

Acerca de las otras pruebas que se aplican, las denominadas CDI, se propone que, para el caso de colegios adscritos al Programa, se realice la parte correspondiente a cultura general a través de la lengua inglesa, ya que, dichos contenidos se trabajan en el área de Conocimiento del Medio, que en los centros bilingües se imparte en la lengua extranjera.

Para el caso de alumnos con dificultades de aprendizaje, una atención temprana de calidad es fundamental. Para ello, es muy importante realizar un diagnóstico lo más ajustado posible a las características y necesidades de cada alumno, para posteriormente, diseñar la intervención más adecuada en cada caso. De este modo, se pueden reducir el número de casos de alumnos que presentan graves dificultades para seguir con la enseñanza bilingüe. La flexibilidad es muy importante dentro de la enseñanza bilingüe para conseguir que todos los alumnos tengan las oportunidades y posibilidades necesarias para superar las demandas de este modelo de enseñanza.

Con el fin de mejorar la práctica educativa de los docentes dentro de la enseñanza bilingüe, se demanda una formación de calidad y una mayor conexión con docentes implicados en el Programa.

Para conseguir ese sistema de formación de calidad demandada, se debe ampliar la oferta de actividades formativas existentes, con el fin de adaptarlas a las necesidades del profesorado a nivel metodológico y didáctico, así como de reciclaje o mejora de su competencia lingüística en la lengua extranjera. Actualmente, es complicado acceder al reducido número de cursos existentes, debido a la alta demanda de los mismos por parte del colectivo de los docentes implicados en el Programa.

Igualmente, se debe promocionar, fomentar y facilitar la realización de actividades formativas en el extranjero, preferentemente en países bilingües, que puedan ofrecer, además de una formación de calidad basada en su propia experiencia con la enseñanza bilingüe, conocer su propio sistema educativo mediante visitas a centros escolares y observar, de primera mano, cómo trabajan en entornos bilingües.

Los docentes proponen recibir una formación más completa, integral e intensa, y para ello, consideran fundamental eliminar o al menos, reducir la carga lectiva del profesorado que realice la formación, para poder así, dedicar todo su esfuerzo en favor de dicho objetivo, con estancias en el extranjero, visitas a centros educativos e incluso, realizar practicas en otros centros educativos que desarrollen otros modelos de enseñanza bilingüe.

Un aspecto muy importante dentro de la formación de los docentes es acerca de su competencia lingüística. Aunque en líneas generales, el nivel del profesorado participante es bueno, existen casos que necesitan una mayor formación lingüística o sesiones de reciclaje lingüístico. Por ello, se deben ofertas cursos destinados a mejorar la competencia comunicativa y lingüística de los docentes en la lengua extranjera. Es vital mantener actualizado el nivel lingüístico de los docentes encargados de desarrollar la enseñanza bilingüe del Programa.

Se propone un sistema de formación del profesorado que homogenice el enfoque metodológico a emplear dentro del Programa y no existan importantes discrepancias a la hora de desarrollar el bilingüismo en cada centro participante. Para conseguir ese nivel standard o común a nivel metodológico, se debe diseñar un sistema de formación continua y también previa (el desaparecido antiguo proceso de habilitación lingüística), que establezca unos criterios metodológicos comunes para todos los docentes que se incorporan al Programa y aún con la libertad propia de cada profesor para gestionar su aula, sigan unas pautas similares o al menos paralelas en cuanto a objetivos, evaluación y metodológica.

En cuanto al proceso de Habilidad Lingüística, las propuestas de los docentes se centran en una vuelta a la situación anterior, es decir, retomar la fase formativa con sesiones tanto en Madrid, como en el extranjero y no dejar dicha habilitación sometida al resultado de un examen. De esta forma, el nivel final del profesorado será superior tras superar dichas actividades formativas y con un mayor

conocimiento de la enseñanza bilingüe, gracias a la formación en centros en el extranjero y visitas a escuelas de países bilingües.

Debido a la necesidad ya comentada, de una mayor coordinación entre docentes implicados en el desarrollo de la enseñanza bilingüe que propone el Programa, Laorden & Peñafiel (2010) concluyen que, los equipos directivos de centros bilingües también demandan una mayor coordinación entre colegios, así como intercambios de alumnado y experiencias con otros centros, con el fin de intercambiar experiencias, recursos, problemas y cualquier otro tipo de información relevante; por lo que es fundamental, la creación de un medio que facilite dicha comunicación entre profesionales, es decir, una super-estructura que acerque a los diferentes docentes implicados en este modelo de enseñanza.

Este proceso de comunicación entre profesionales de la educación implicados en el desarrollo de la enseñanza bilingüe dentro del Programa, puede suponer un fluido intercambio de información entre docentes que facilite y mejore la práctica educativa, gracias al conocimiento de otras estrategias metodológicas, otras formas de actuar, nuevos recursos, ideas y cualquier otro dato que sea relevante para la enseñanza bilingüe desarrollada.

En la misma línea que la propuesta anterior, los grupos de trabajos de docentes pueden ser una excelente idea para compartir información, dudas, problemas y soluciones, y finalmente, mejorar la práctica educativa de cada uno de los participantes de dichos grupos. En estas actividades, se realizan reflexiones conjuntas sobre el modelo de enseñanza que se está trabajando, que ayudan a identificar y solucionar los principales problemas que aparecen en el día a día de este tipo de docencia y por lo tanto, colaboran en la mejora de la enseñanza bilingüe que se desarrolla en los centros bilingües del Programa.

Además, se pueden emplear estos grupos de trabajo de docentes para definir y establecer unos criterios comunes en cuanto a objetivos de cada materia, actividades a emplear y cualquier otro tipo de medida que pueda favorecer en la reducción de las diferencias existentes entre los centros adscritos al Programa y de esta forma, homogenizar la enseñanza bilingüe en la región.

Volviendo a los recursos, la principal propuesta aportada por los sujetos investigados en relación a este elemento, es una mayor dotación por parte de la Consejería de Educación a los centros bilingües; coincidiendo de pleno con las demandas de los equipos directivos de centros bilingües (Laorden & Peñafiel,

2010). Esta mayor dotación de recursos solicitada incluye tanto los materiales como los humanos (docentes y auxiliares lingüísticos). De igual forma, se considera esencial que sean los propios centros los que, ante esta necesidad de más recursos, se encarguen de desarrollar medidas y actividades para obtener más recursos por su propia cuenta y maximizar el uso de los recursos disponibles. Estas iniciativas abarcan estrategias como la creación de clubs de lectura, en los que los propios alumnos puedan traer y compartir libros en lengua inglesa que sean de su propiedad.

Otra propuesta relacionada es, en caso de que la Consejería de Educación no pueda disponer (o facilitar) de recursos diseñados para la enseñanza bilingüe, la dotación de recursos materiales pueda ser sustituida por una económica que habilite a los centros a adquirir los materiales que mejor se ajusten a sus necesidades. Asimismo, los docentes consideran que los centros bilingües tienen unas mayores necesidades económicas para adaptar el colegio a las demandas de la enseñanza bilingüe, como por ejemplo: materiales específicos para entornos bilingües (libros de lectura en lengua inglesa, pósters, displays, manuales, recursos audiovisuales, etc.).

Los recursos TIC tienen un papel vital en la enseñanza bilingüe, como se ha mencionado a lo largo del proyecto de investigación. Por eso, se propone conseguir una presencia más importante de este tipo de recursos en los centros bilingües. Por un lado, es necesario actualizar los equipos informáticos existentes en los centros, pues están anticuados y su rendimiento es muy bajo. Además, se debe facilitar el acceso a los recursos digitales mediante una fuerte inversión en nuevas tecnologías para los centros educativos, especialmente pizarras digitales, por su facilidad de uso y grandes beneficios para este tipo de docencia.

Una propuesta muy interesante para la Consejería de Educación es el desarrollo de guías y manuales orientativos acerca de la enseñanza bilingüe, con el fin de facilitar la práctica profesional de los docentes y de nuevo, homogenizar el nivel de enseñanza que se ofrece en los centros adscritos al Programa.

Los docentes participantes en la presente investigación demandan una mayor consideración y valoración por parte de la administración de sus propuestas, ideas y opiniones en la toma de decisiones, ya que se basan en su directa experiencia diaria en la enseñanza bilingüe en el aula y los centros y por tanto, son los mejores

conocedores de las características y necesidades del modelo de docencia que desarrolla el Programa.

Otra petición muy demandada a la administración es el desarrollo por parte de ésta, de diferentes medidas y estrategias educativas destinadas a favorecer el seguimiento de la enseñanza bilingüe por parte del alumnado con dificultades de aprendizaje, ya que, en muchas ocasiones, este tipo de alumnado presenta enormes dificultades para seguir este modelo educativo, quedando en ocasiones, descolgado o desconectado de las dinámicas del aula.

Los sujetos investigados consideran vital un mayor apoyo de la administración educativa, la Consejería de Educación en este caso, hacia los diferentes participantes en el Programa. Este apoyo ante las dificultades y demandas de la enseñanza bilingüe, que conlleva una importante exigencia y un reto para los profesores implicados (Fernández, Pena, García & Halbach, 2005), se puede traducir en asesoramiento didáctico y pedagógico ante situaciones complejas (por ejemplo: alumnado de incorporación tardía al Programa); una mayor dotación de recursos humanos y materiales para los docentes y centros bilingües para lidiar con la complejidad que entraña la enseñanza bilingüe; proporcionar una adecuada formación a los futuros y actuales docentes para dotarles de las habilidades y competencias necesarias para desarrollar su tarea profesional en unas condiciones aceptables de calidad; ayudas económicas individuales para que los docentes puedan recibir formación en países bilingües; y por finalizar, mayor dotación económica extra, para que los centros educativos puedan adaptarse a las demandas de la enseñanza bilingüe a nivel de recursos, profesores, apoyos, actividades complementarias y extra-escolares, entre otros.

A nivel de centro, se considera muy importante la implicación de todo el claustro para poder implementar este modelo de enseñanza de forma satisfactoria. Se trata de un proyecto de centro que debe ser aceptado y compartido por todos los miembros de la comunidad educativa de un colegio, si se pretende que sea exitoso. Además, la participación y complicidad con el Programa de docentes, alumnos y familias hace que el Programa mejore y crezca (Laorden & Peñafiel, 2010).

De igual forma, es fundamental motivar a los alumnos y a las familias de éstos, a la realización del esfuerzo extra que conlleva la enseñanza bilingüe. Tanto alumnos como familias deben conocer y comprender las altas demandas que

supone este modelo de docencia, para poder estar dispuestos a desarrollar el trabajo necesario para superar dichas dificultades.

Para finalizar esta sección, correspondiente a las propuestas de mejora aportadas por los investigados, se establece la necesidad de un aumento de la carga lectiva en lengua inglesa en las etapas de educación infantil y educación primaria, como demanda de primer orden. En línea con este argumento, en una investigación desarrollada por Fernández, Pena, García & Halbach (2005), los docentes participantes avalan la conveniencia de una mayor carga lectiva para la enseñanza de la lengua extranjera en educación infantil. En la presente investigación, se propone comenzar con el Programa en educación infantil (actualmente es una etapa de preparación para la enseñanza bilingüe), así como extender el proceso de habilitación lingüística a especialistas de esta etapa educativa.

Asimismo, se menciona como conveniente la ampliación de la horas lectivas destinadas a la enseñanza de materias no lingüísticas a través de la lengua extranjera, es decir, las asignaturas de *Science, Music, Arts & Crafts* y *Physical Education*.

Finalmente, como se menciona en numerosas ocasiones a lo largo de esta investigación, el principal obstáculo para el máximo rendimiento posible del Programa, es la no existencia de un entorno bilingüe fuera del centro, que continúe con la labor desarrollada por los docentes. Por ello, se propone extender o ampliar al máximo posible el alcance de los efectos y del propio bilingüismo, para aumentar las posibilidades de contacto con la lengua extranjera y su cultura por parte del alumnado bilingüe. Una vía para conseguirlo puede ser acercar la enseñanza bilingüe fuera del horario escolar y del propio centro, si es posible, mediante la propuesta y realización de diferentes actividades para el alumnado, familias y sociedad: actividades extraescolares, jornadas con hablantes nativos, visitas a otros centros bilingües, asistencia a exposiciones/museos/películas en lengua inglesa, etc.

10.11. Dificultades del Programa encontradas por los sujetos participantes

Los principales obstáculos encontrados en diferentes modelos de enseñanza bilingüe, están relacionados, por norma general, con aspectos metodológicos y didácticos, la legislación vigente en cada momento y para cada proyecto, así como la dotación de recursos humanos, materiales y económicos (Eurydice, 2006).

En el caso del Programa de Colegios Bilingües, se ha identificado una serie de dificultades relevantes y se han clasificado y presentado de acuerdo a las dimensiones de investigación planteadas.

Dimensión 1

Para algunos sujetos participantes, la denominación de este modelo de docencia como enseñanza bilingüe, supone una incorrección puesto que, desde su perspectiva, no se desarrolla este tipo de enseñanza y por tanto, se pueden generar unas falsas expectativas entre los miembros de la comunidad educativa, que no se corresponden con la realidad del aula y del centro en cuestión. La principal causa para este argumento es la consideración del Programa como un proyecto educativo basado en una ampliación de la carga lectiva destinada a la docencia en lengua extranjera. En cualquier caso, como ya se ha comentado anteriormente, se considera que este aspecto es algo más estético o conceptual que un problema de mayor envergadura.

Dimensión 2

El Programa ha conllevado modificaciones importantes en todos los ámbitos del proceso de enseñanza-aprendizaje realizado ahora a través de la lengua extranjera, especialmente en lo referido al enfoque metodológico a emplear. La metodología es muy exigente para el profesorado por la complejidad propia de la enseñanza bilingüe, lo que supone un incremento en la dificultad y el esfuerzo a la hora de desarrollar su práctica profesional. Para poder superar dichas dificultades con garantías, los docentes necesitan de una formación lingüística y metodológica muy específica. Otro esfuerzo añadido. Como se acaba de indicar, ha cambiado la forma de enseñar inglés hasta enseñar en inglés, por lo que, se necesita preparación centrada en este nuevo entorno.

Además, en el caso de alumnado con dificultades de aprendizaje (sea cuales fuere), su situación se agrava aún más debido a dos factores fundamentales: por una parte, la mayor complejidad que supone este tipo de enseñanza debido a sus

características propias, alto nivel de exigencia, etc.; y por otra parte, al desconocimiento del propio docente acerca de las medidas y recursos más adecuados a emplear, destinados a intentar reducir las dificultades que este tipo de alumnado encuentra dentro de la enseñanza bilingüe. En estos casos, los docentes necesitan formación relacionada, asesoramiento y guía por parte de especialistas en la materia, como pueden ser docentes de Audición y Lenguaje, de Pedagogía Terapéutica y Orientación Escolar y finalmente, sería aconsejable que la Consejería de Educación o a quién corresponda, establezca un protocolo o procedimiento de actuación para estas situaciones.

Dimensión 3

La figura del auxiliar lingüístico es vital dentro del Programa, pero también presenta una serie de situaciones que dificultan conseguir obtener el máximo rendimiento de tan valiosa herramienta.

Durante el proceso de selección de auxiliares, no se aplica ningún filtro ni requisito sobre su experiencia y formación didáctica, tan solo se valora el ser hablante nativo de la lengua extranjera para su posterior participación en el Programa. Debido a esto, a no tener ni formación ni experiencia docente, su rendimiento se basa en su capacidad, interés y motivación por adaptarse a las demandas de esta profesión; lo que en algunas ocasiones, se traduce en verdaderos problemas para poder trabajar de forma conjunta con algunos auxiliares.

De igual modo, otra dificultad relacionada con el auxiliar, es el cierto grado de desconocimiento existente tanto por parte de docentes, como de los propios auxiliares, acerca de las funciones de estos últimos en los centros educativos. Para conseguir superar este obstáculo, es importante mantener un contante y fluido canal de comunicación entre docentes y auxiliares, con el objetivo de compartir dudas y soluciones, así como intercambio de información importante.

Dimensión 4

Los resultados académicos del alumnado son considerados un punto fuerte del Programa por parte de los sujetos investigados.

En cualquier caso, se observan ciertos aspectos susceptibles de mejora en cuanto a las competencias y conocimientos adquiridos por los alumnos. Los sujetos investigados apuntan que, en algunas materias no lingüísticas impartidas en lengua inglesa, se produce por parte de los discentes un aprendizaje más

memorístico que significativo, lo que se traduce en una pérdida de conocimiento y posibilidades de uso funcional de esa información.

Igual que para la dimensión anterior, los alumnos con dificultades de aprendizaje presentan importantes dificultades para seguir la enseñanza que desarrolla el Programa y por tanto, sus resultados académicos no son tan satisfactorios como debiera. Es necesario proporcionar todas las medidas de apoyo y refuerzo posibles, así como recursos que faciliten su evolución dentro del Programa. En este caso, se puede concluir que el Programa no está destinado a todo tipo de alumnado, ya que, los alumnos con dificultades no son capaces de seguir el Programa y no existen recursos suficientes para poder colaborar en dicho desarrollo.

En relación a las pruebas externas que se aplican a alumnado de centros bilingües, como ya se ha mencionado anteriormente, dichas pruebas no están adaptadas a las características de los alumnos y por lo tanto, no representan el nivel de los docentes ni la realidad educativa que sucede en los centros adscritos al Programa. Además, no todos los alumnos se presentan a dichas pruebas, por lo que, los resultados obtenidos no son reales ni representativos.

Dimensión 5

Como ya se ha mencionado anteriormente en la sección correspondiente al análisis de los datos recopilados en la investigación, la principal dificultad encontrada en relación a esta dimensión es precisamente, la sensación por parte de los sujetos investigados de la no existencia de una identidad profesional propia de los docentes habilitados para la enseñanza bilingüe del Programa; posiblemente debido a la bastante reciente implantación de este modelo de docencia, que impide el desarrollo de ese sentimiento de colectivo, con unas características, atribuciones y funciones propias y distintivas.

Dimensión 6

El proceso actual de habilitación lingüística del profesorado consistente en la superación de una prueba escrita sobre uso del inglés y oral, bilingüismo y metodología CLIL, tal y como se ha comentado anteriormente, no trata las dificultades reales que plantea este modelo de enseñanza, ni responde a las necesidades de la docencia bilingüe desarrollada en la región, es decir, no ofrece formación específica sobre metodología bilingüe, ni relacionada con la mejora de la competencia lingüística en la lengua extranjera de los docentes, lo cual, es una

clara deficiencia en la preparación de dichos profesionales. En mucha menor medida ayuda conseguir la habilitación mediante la presentación de un certificado de nivel C1 en dicha lengua extranjera, proceso aceptado y usado actualmente en la Comunidad de Madrid.

Se trata de un problema en sí mismo porque, para el profesorado, existe una relación directa entre la formación recibida, el nivel de competencia lingüística y su capacidad docente, es decir, es necesaria una adecuada formación metodológica, así como una adecuada competencia lingüística para poder desarrollar su labor profesional con calidad suficiente para favorecer la consecución de la competencia comunicativa y el desarrollo de las 5 destrezas de la lengua extranjera por parte del alumnado. Los auxiliares también apuntan el nivel de inglés como fundamental para el correcto desarrollo de la enseñanza bilingüe y por tanto, consideran la formación esencial.

Además del bajo nivel de calidad de este proceso formativo, la cantidad de docentes formadas es también un problema. Desde la perspectiva de los sujetos participantes, existe un déficit de profesores con el proceso de habilitación lingüístico superado, para ocupar las plazas existentes en los diferentes centros educativos bilingües.

De igual forma al proceso de formación previa o habilitación lingüística del profesorado, el sistema de formación permanente actual es insuficiente, en relación con la oferta de actividades formativas existentes, así como en el nivel de calidad de las mismas. Esto conlleva una deficiencia formativa en los docentes encargados de desarrollar las enseñanzas propuestas por el Programa, lo que incide a su vez, en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje que se realiza en los centros educativos adscritos.

Dimensión 7

En coincidencia con otras dimensiones, la principal dificultad en lo que a infraestructura del Programa se refiere, es la no existencia de un canal de comunicación entre los profesionales implicados en este tipo de enseñanza. Al no existir ninguna plataforma o foro o medio que facilite el intercambio de información, recursos, materiales o ideas, se impide una valiosa forma de colaboración entre los docentes implicados en la enseñanza bilingüe, que a su vez, incide negativamente en el nivel de calidad de la enseñanza desarrollada en los centros bilingües. Este proceso comunicativo, además del efecto coordinador entre

centros y por ende, homogeneización de la enseñanza bilingüe en los centros adscritos al Programa, puede aportar mucha información relevante a los docentes para mejorar su práctica educativa, lo cual es realmente enriquecedor para los docentes en primer lugar, pero igualmente, para el resto de miembros de la comunidad educativa, puesto que puede conllevar una mejora en el Programa.

Dimensión 8

La dotación de recursos humanos y materiales con la que cuentan la mayoría de los centros bilingües, desde la perspectiva de los sujetos investigados, es claramente insuficiente, lo que incide negativamente en el nivel de calidad de la enseñanza desarrollada. Los docentes consideran que tanto los recursos humanos como los materiales son muy limitados y por eso, demandan la presencia de un mayor número de docentes habilitados, así como de auxiliares lingüísticos.

En el caso de los materiales, el principal problema es la reducida inversión en este elemento por parte de la administración educativa, lo que dificulta la renovación y adquisición de nuevos materiales diseñados específicamente para la enseñanza bilingüe. Además, el presupuesto destinado al bilingüismo que reciben los centros educativos es cada vez menor, lo que también dificulta la renovación de materiales por parte de los propios colegios.

Algunos sujetos manifiestan que no pueden atender adecuadamente a los alumnos con dificultades de aprendizaje por no contar con los recursos materiales y humanos necesarios, siendo éste el colectivo que más problemas presentan para seguir la enseñanza bilingüe. Esta idea coincide con conclusiones de Laorden & Peñafiel (2010), que indican que los equipos directivos de centros bilingües consideran más difícil atender las necesidades de alumnos con necesidades educativas especiales, ya que, en algunos casos, no pueden seguir las clases. De igual forma, en el Convenio MEC-British Council, se considera que los alumnos de menor rendimiento son un aspecto complicado y por eso, se considera fundamental reflexionar sobre ello con el fin de ser capaces de ayudarles a mejorar su rendimiento (Johnstone, 2010).

Dimensión 9

La principal dificultad de esta dimensión para los sujetos investigados es la sensación de poco apoyo recibido por parte de la Consejería de Educación. Ese sentimiento se basa en la percepción por parte de los sujetos participantes, de un bajo nivel de ayuda tanto directa como indirecta por parte de la administración

educativa, en la resolución de los problemas que surgen en el desarrollo de las enseñanzas del Programa, la falta de asesoramiento y guía, la insuficiencia en las dotaciones de recursos materiales y humanos para los centros educativos; y por el contrario, perciben un altísimo interés de las instituciones en los resultados estadísticos de las pruebas externas aplicadas al alumnado bilingüe.

En contraposición a la Consejería de Educación, las familias muestran un alto grado de apoyo y colaboración en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. La mayor dificultad para este colectivo, es el desconocimiento de la lengua extranjera en el caso de algunas familias, que impide un mayor nivel de ayuda por parte de las familias.

Capítulo 11

11. Prospectivas

En esta sección, se recogen las principales prospectivas o posibles vías de estudio futuro, encontradas tras el proceso investigativo realizado, gracias a la recogida de información aplicada y el posterior análisis de dichos datos.

Dimensión 1

- Debido a su reducida presencia en las reflexiones de los sujetos participantes, parece no ser muy relevante el desarrollo del aspecto cultural en la enseñanza de la lengua extranjera, es decir, el acercamiento de la cultura de los países de habla inglesa (para el caso del modelo español-inglés) al aula, siendo éste un objetivo del currículum. Sería necesario profundizar sobre este tema, para comprobar si esto es así realmente o tan sólo ha sido un hecho puntual.
 - Debido a las diferencias entre centros, según las experiencias de los sujetos participantes, ¿se puede considerar que existe un Programa de Colegios Bilingües implantado en centenares de centros educativos? o por el contrario, ¿es el Programa la suma de diferentes sub-programas o modelos de enseñanza bilingüe, independientes entre sí, que desarrollan cada uno de los centros bilingües?
 - Como ya se ha indicado anteriormente, se ha detectado cierto nivel de incongruencia entre la información recogida en los documentos oficiales de centro y los datos recopilados en las técnicas de recogida de información empleadas en la presente investigación. En el presente estudio, los sujetos participantes han manifestado reflexiones mucho más críticas y han expuesto una serie mayor de dificultades y carencias del Programa en diferentes ámbitos (formación recibida, recursos disponibles, apoyo de la administración, entre otros), en comparación con las valoraciones reflejadas en los documentos oficiales revisados. Sería interesante profundizar sobre este aspecto.
-

Dimensión 2

- Las familias proponen una introducción más progresiva del uso de la lengua extranjera como medio de comunicación en el aula, pues en su opinión, facilitaría más la evolución del alumnado en la enseñanza bilingüe. Puede ser interesante conocer las razones en las que se basan para esta percepción, así como hacer una revisión de los estudios existentes que apoyen dichas afirmaciones.
 - Las familias consultadas apuntan posibles discrepancias entre los niveles establecidos para las áreas lingüísticas y las no lingüísticas impartidas en lengua inglesa. Sería recomendable valorar esta posibilidad, mediante el estudio de la valoración que realizan los docentes sobre este punto en primer lugar y posteriormente, un estudio de campo en aulas bilingües para obtener más información al respecto.
 - Los docentes parecen no estar muy dispuestos a desarrollar las tareas del coordinador bilingüe, llegando a cambiar cada año de persona encargada de llevarlo a cabo, en estricto orden de antigüedad. ¿Cuáles pueden ser las razones para esta situación?
 - Varios docentes afirman que el Programa, es decir, la enseñanza bilingüe, ha mejorado su práctica educativa. Esta idea puede ser un buen comienzo para futuras investigaciones, si este tipo de enseñanza mejora la docencia *per sé*, o en conjunto con el uso de nuevos recursos materiales o un uso diferente de recursos ya existentes, como pueden ser las TIC.
 - En la presente investigación, se ha apuntado por algunos sujetos participantes que se ha reducido la carga lectiva de las áreas no lingüísticas impartidas en lengua inglesa, además de tener que simplificar las actividades específicas de dichas materias para adaptarlas al nivel de la enseñanza bilingüe. Es necesario conocer si la implantación del Programa supone una rebaja en la calidad de la docencia de algunas áreas no lingüísticas impartidas en la lengua extranjera, como pueden ser Educación Física o Música, entre otras; para adaptarlas a la enseñanza bilingüe.
-

Dimensión 3

- Según la experiencia de los auxiliares consultados, existe una gran competencia por ser seleccionado para participar en el Programa, lo cual indica que existe un gran número de personas dispuestas a formar parte del mismo y esto posibilita, aumentar el nivel de exigencia o requisitos para ser finalmente seleccionado. Tanto los docentes como los auxiliares consultados consideran necesario aplicar filtros en este proceso de selección, para que sea más justo y eficiente y se encuentren a los mejores candidatos posibles para mejorar el Programa y por ende, la calidad de la educación que recibe el alumnado. Una posible futura vía de investigación puede ser estudiar los requisitos que mejorarían dicho proceso de selección, para conseguir incorporar a los candidatos mejor preparados para desarrollar sus tareas dentro de las características del Programa.
- La elaboración de los objetivos y contenidos de sesiones de formación para docentes y auxiliares (bien por separado o bien conjuntamente) con el fin de mejorar su colaboración dentro del aula, se puede considerar como una interesante futura vía a explorar; en función de las necesidades y demandas de ambos colectivos.

Dimensión 4

- Las familias coinciden en señalar que, a favor del desarrollo de la competencia lingüística del alumnado, se han reducido contenidos más teóricos de algunas materias, principalmente, Conocimiento del Medio. Sería interesante profundizar sobre este aspecto, es decir, si en pro de la mejora del nivel del alumnado en lengua inglesa, se ha aplicado una rebaja en la calidad de docencia de otras asignaturas, mediante la reducción de contenidos. Es una vía similar a algunas ya comentadas.
 - A pesar de las dificultades y exigencias que entraña el Programa, sorprende que el número de abandonos de la enseñanza bilingüe sea prácticamente nulo. Sería aconsejable obtener más información al respecto, acerca de cuáles son las reales tasas de abandono del Programa, así como de las razones para no abandonar este modelo de enseñanza.
 - Debido a los grandes problemas que sufren los alumnos con dificultades de aprendizaje y ACNEES, padecen muchas inconvenientes para seguir las
-

dinámicas y objetivos del Programa. Una futura vía de investigación puede relacionarse con la forma de adaptar los objetivos y contenidos del Programa a este tipo de alumnado, que presenta unas características propias.

Dimensión 5

- A fecha de realización de este estudio, no se puede extraer que exista una identidad profesional propia del docente habilitado para la enseñanza bilingüe, pero sí se detecta la germinación del comienzo de una idea relacionada, por lo que, es posible que con el paso del tiempo, dicha idea enraíce y crezca. Como se ha avanzado anteriormente, es posible que dicha identidad se refiera más al colectivo de docentes que a nivel individual. Puede ser una vía de investigación relevante para el futuro próximo, con el fin de conocer si finalmente, se genera una identidad profesional propia y cuáles son sus características.
- Puede ser que, con el paso del tiempo y la experiencia obtenida con el desarrollo del Programa, comience a reflejarse ese sentimiento de colectivo distintivo con sus propias características y funciones dentro de este modelo de enseñanza. Una posible vía futura de investigación puede ser la importancia y el peso del tiempo y la experiencia para el desarrollo de una identidad profesional propia del docente habilitado para la enseñanza bilingüe del Programa.

Dimensión 6

- Debido a las diferencias existentes en el proceso de habilitación lingüística para la docencia en centros bilingües que han seguido los docentes desde la implantación del Programa, la formación con la que el profesorado ha accedido al Programa es diferente en función de la época de entrada en este modelo de enseñanza. Una posible futura vía de investigación puede ser analizar si esas diferencias en la formación recibida, ha supuesto dificultades extras o deficiencias en la competencia de algunos docentes para desarrollar su labor profesional, y en caso afirmativo, si ha sido necesario que tomasen medidas para superar dichos problemas.
 - Algunos docentes apuntan que la formación propia de maestro, es decir, Magisterio, no ofrece o aporta todas las herramientas necesarias para la
-

docencia en entornos bilingües. Sería recomendable conocer las demandas formativas de los docentes en relación con la formación propia como docente, puesto que de esta forma, se puede mejorar dicho proceso y por ende, la preparación de los futuros profesores de acuerdo a las necesidades de los modelos educativos existentes. Es necesario mejorar el paso desde la formación más teórica recibida por los futuros docentes en la universidad, hasta la puesta en práctica de dichos conocimientos y su posterior desarrollo de la competencia propia de docente, ya dentro del aula. Esteban (2012) considera que el período de prácticas que realiza cada futuro profesor en centros educativos, el denominado Practicum, es un proceso formativo de gran relevancia para conseguir ese paso entre teoría y realidad/práctica educativa de forma satisfactoria.

- Existe un vacío o silencio en los documentos oficiales de centro consultados, especialmente en el Proyecto Educativo, en relación con la formación continua y en el propio centro. Sería interesante conocer si este potente sistema de formación, que permite analizar la propia práctica y tomar las decisiones y medidas necesarias para intentar mejorarlo, se está empleando de forma correcta y en la justa medida o si por el contrario, no es una de las estrategias principales.

Dimensión 7

- Ante la demanda de los docentes investigados de la creación de una infraestructura o plataforma donde facilitar la inter-comunicación de profesionales y personas implicadas en el Programa, así como el intercambio de información, experiencias y recursos; sería necesario conocer las principales necesidades de los miembros de la comunidad educativa de la enseñanza bilingüe de la región, con el fin de, en caso de crear dicha plataforma, asegurase de que efectivamente, abarca las necesidades reales de dichos sujetos.

Dimensión 8

- Las conclusiones de la presente investigación parecen apuntar hacia una insuficiente dotación de recursos en los centros bilingües pero, por el contrario, en un estudio realizado sobre el Programa, se concluye que dicha dotación es adecuada a las necesidades de este tipo de enseñanza (Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2010). Se considera
-

necesario profundizar en este aspecto, con el fin de conocer mejor la situación y poder proponer más medidas necesarias para mejorar la enseñanza ofertada en este Programa.

Dimensión 9

- Las familias apuntan hacia una posible reducción de contenidos en algunas materias para adaptar su docencia a la enseñanza bilingüe. Aunque no se ha identificado ni constatado dicha reducción, sería conveniente profundizar sobre este tema en futuras investigaciones.
 - Algunos docentes plantean una relación directa entre el nivel socio-económico de las familias con su nivel de implicación y apoyo en el proceso de aprendizaje de los alumnos. La presente investigación no presentaba este objetivo y no ha recopilado información relevante sobre esta idea, pero puede considerarse como una vía para futuras investigaciones.
-

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

1. Referencias bibliográficas

- Abendroth-Timmer, D. (2005). *Lo que los alumnos piensan sobre la enseñanza bilingüe*. In M. Díez, R. Fernández & A. Halbach (eds): *Debate en torno a las estrategias de aprendizaje. Debating learning strategies* (pp. 97-109). Frankfurt: Peter Lang.
 - Addison Stone, C.; Silliman, R.; Ehren, B. & Apel, K. (2004). *Handbook of Language and Literacy: Development and Disorders*. Nueva York: The Guilford Press.
 - Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
 - Angulo Rasco, J. (1992). *Descentralización y evaluación en el Sistema Educativo Español*. España: Escuela Popular, 3, 23-88.
 - Angulo, J y Blanco, N. (1994). *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga: Ediciones Aljibe.
 - Area, M. (2005). *Tecnologías de la Información y Comunicación en el Sistema Escolar. Una revisión de las líneas de investigación*. RELIEVE (Revista electrónica de investigación y evaluación educativa) vol 11, no 1. http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_1.htm
 - Arnau, J. (1992). *La Educación Bilingüe*. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona.
 - Baetens-Beardsmore, H. (1993). *European Models of Bilingual Education*. Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters.
 - Baker, C. & Prys Jones, S. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters
 - Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.
 - Ball, S. (1994). *The Micropolitics of the School: Towards a Theory of Schooling*. London: Methuen.
 - Barrios, E. & García, J. (2002). *Los Programas de Enseñanza Bilingüe en la educación pública española: el tratamiento de la interculturalidad*. VIII
-

Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

<http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/15/act/126/Barrios.pdf>

- Bausela, E. (2004). *Metodología de investigación evaluativa*. Indivisa, Boletín de estudios e investigación, 5, 183-192.
 - Bialystok, E. (1997). *Effects of Bilingualism and Biliteracy on Children's Emerging Concepts of Print*. *Developmental Psychology*, 33(3), 429-440.
 - Bialystok, E. (2001). *Metalinguistic Aspects of Bilingual Processing*. *Annual Review of Applied Linguistics*, 29, 169-181.
 - Bialystok, E. & Hakuta, K. (1994). *In Other Words*. New York: Harper Collins.
 - Biber, D.; Conrad, S. & Reppen, R. (1998). *Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
 - Blase, J. (2002). *Las micropolíticas del cambio educativo*. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, vol 6, no. 1-2, pp. 1-15.
 - Blasé, J.; Phillips, D. and Blasé, J. (2010). *Handbook of School Improvement: How High-Performing Principals Create High performing Schools*. Thousand Oaks, California: Corwin Publishing.
 - Blaxter, L.; Hughes, C. & Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Editorial Gedisa.
 - Bogdan, R. & Biklen, S. (2003). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn & Bacon.
 - Bolívar, A. (2002). *¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfica-narrativa en educación*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol 4, no. 1.
 - Boronat, J. (2005). *Análisis de contenido: posibilidades de aplicación en la investigación educativa*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 53, pp. 157-175.
 - Bransford, J., Brown, A. & Cocking, R. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience and school*. Washington DC: National Academy Press.
 - Bratt, C. (1988). *International Handbook of Bilingualism and Bilingual Education*. Nueva York: Greenwood Press.
-

-
- Brown, A.; Bransford, J. et al. (2000). *How people learn: brain, mind, experience and school*. Washington DC: National Academy Press.
 - Bruer, J. (2002). *The Myth of the First Three Years*. New York: The Free Press.
 - Brumfit, C.J. (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
 - Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
 - Cal, M.; Nuñez, P. & Ramos, I. (2005). *Nuevas tecnologías en lingüística, traducción y enseñanza de lenguas*. Santiago: Universidad de Santiago de Compostela.
 - Centro de Estudios Andaluces. (2009). *Bilingüismo y educación. Situación de la Red de Centros Bilingües en Andalucía*. Sevilla: Autor.
 - Cha, Y. (1991). *Effect of the Global System on Language Instruction, 1850-1986*. *Sociology of Education*, 64(1), 167-190.
 - Chapelle, C.A. & Hegelheimer, V. (2004). *The Language Teacher in the 21st Century*. In: S. Fotos & C. Browne (eds.), *New Perspectives on CALL for Second Language Classrooms* (pp. 299-316). Manwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
 - Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
 - Chiero, R. T. (1997). *Teachers' perspectives on factors that affect computer use*. *Journal of Research on Computing in Education*, 30 (2), 133.
 - Conclusiones del Consejo de Europa, de 19 de mayo de 2006, sobre el indicador europeo de competencia lingüística. DO C172 de 25.7.2006, p.1.
 - Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. (2005). *Plan de fomento del Plurilingüismo. Una política lingüística para la sociedad andaluza*. Sevilla: Autor.
 - Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid. (2014). *Datos y cifras de la educación 2013-2014*. Madrid: Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza de la Consejería de Educación.
-

- Consejo Escolar de Aragón. (2011). *Informe sobre la situación del Sistema Educativo en Aragón*. Zaragoza: Autor.
http://www.periodicoescuela.es/infoescuela/pdf/InformeSituacioneducacionAragon09_10.pdf
 - Consejo Escolar de de la Comunidad de Madrid (2010). *Los Programas de Enseñanza Bilingüe en la Comunidad de Madrid. Un estudio comparado*. Madrid: Consejería de Educación Publicaciones.
 - Convenio de colaboración suscrito entre el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte y el British Council para realizar proyectos curriculares integrados y actividades educativas conjuntas. Septiembre de 2008.
http://ntic.educacion.es/w3//form_prof_docs/britishcouncil/texto_convenio.pdf
 - Cook, V. (2003). *Effects of the Second Language on the First*. Clevedon: Multilingual Matters.
 - Corder, P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
 - *Council Decision of 28 July 1989 establishing an action programme to promote foreign language competence in the European Community (Lingua) (89/489/EEC)*. *Official Journal of the European Communities* L239, 16-08-89, p. 24-32.
 - *Council of Europe*. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Estrasburgo: Autor.
 - *Council Resolution of 31 March 1995 on improving and diversifying language learning and teaching within the education systems of the European Union*. *Official Journal of the European Communities* C207, 12-08-1995, p. 1-5.
 - *Council Resolution of 31st March 1995. Improving and diversifying language learning and teaching within the education systems of the European Union*. *Official Journal C 207 of 12.08.1995*.
 - Cox, M.J. (1997a). *Identification of the Changes in Attitude and Pedagogical Practices Needed to Enable Teachers to Use Information Technology in the School Curriculum*. In D. Passey & B. Samways (Eds)
-

IFIP: Information Technology: Supporting Change Through Teacher Education (pp. 87-94). London: Chapman & Hall Ltd.

- Cox, M.J. (1997b). *The Effects of Information Technology on Students' Motivation*. Final report. London: NCET / King's College.
 - Crawford, J. (1997). *Best Evidence: Research Foundations of the Bilingual Education Act*. Washington DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
 - Crystal, D. (2003). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
 - Cummins, J. (1993). *Aspectos psicolingüísticos de la educación plurilingüe*. Vitoria: I Jornadas Internacionales de Educación Plurilingüe 1992.
 - Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
 - Cummins, J. (2005). *Teaching for Cross-Language Transfer in Dual-Language Education. Possibilities and Pitfalls*. Estambul: TESOL Symposium on Dual Language Education, Teaching and Learning two languages in the EFL setting in Istanbul, 23rd September.
http://www.achievementseminars.com/seminar_series_2005_2006/readings/tesol.turkey.pdf
 - Cummins, J. and Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education: Aspects of Theory Research and Practice*. London: Longman Press.
 - Dalton-Puffer, C. (2002): *Content and Language Integrated Learning in Austrian Classrooms: Applied Linguistics Takes a Look*. VIEWS, 11/1, 4-26
 - Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005). *Preparing Teachers for a Changing World*. San Francisco: Jossey Bass.
 - Davies, N. (1999). *The Isles: A History*. Oxford: Oxford University Press.
 - De Puelles Benítez, M. (2008). *Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años*. CEE Participación Educativa, 7, pp 7-15.
 - De la Cruz, I. & Tejedor, C. (2003). *La aplicación de las nuevas tecnologías al aprendizaje de la lengua inglesa*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
-

- *Decision No 253/2000/EC of the European Parliament and of the Council of 24 January 2000 establishing the second phase of the Community action programme in the field of education 'Socrates'. Official Journal of the European Communities L28, 03-02-2000, p. 1-15.*
 - Decreto 138/1983, de 11 de Julio, del Departamento de Educación y Cultura del Gobierno Vasco, por el que se regula el uso de las lenguas oficiales en la enseñanza no universitaria en el País Vasco. (BOPV nº 108 de 19 de julio de 1983).
 - Delgado, J. & Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.
 - Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
 - Desforges, C. (1995). *How Does Experience Affect Theoretical Knowledge for Teaching? Learning and Instruction*, Amsterdam: Elsevier.
 - Díaz, A. (2013). *Etnografía y Educación. Etnografía de la escuela más allá de la etnografía y de la escuela: tensiones disciplinares y aplicabilidad de los saberes etnográficos*. Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativa Educación y Futuro, n. 29, pp. 13-39.
 - Doyé, P. (1997): *Bilinguale Grundschulen*. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 8, 2/97, 161-195.
 - Elby, J. (1997). *Reflective Planning, Teaching and Evaluation for the Elementary School*. Columbus: Merrill.
 - Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
 - Ervin-Tripp, S. & Reyes, I. (2005). *From Child Code-Switching to Adult Content Knowledge*. International Journal of Bilingualism, 9(1), 85-102. doi: 10.1177/13670069050090010601
 - Esteban, R. (2012). *La formación de los futuros maestros, relación de la Universidad y los centros educativos*. Crítica, nº 682, pp. 68-71.
 - European Commission. (2003). *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006*. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee of the Regions. Bruselas: Autor.
-

-
- Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning at School in Europe*. Bruselas: Autor.
 - FACEPM (2011). *Bilingüismo y autonomía de los Planes de Estudios de los centros*. Jornada informativa realizada el 29 de noviembre de 2011 en el Colegio Nuestra Señora de la Vega, Madrid.
 - Fang, Z. (1996). *A Review of Research on Teacher Beliefs and Practices*, Educational Research, vol 38, no 1, pp 47-64.
<http://harland-kyei-blankson.wikispaces.com/file/view/teacher-beliefs-practice2.pdf>
 - Fanghanel, J. (2011). *Being an academic*. New York: Routledge.
 - Fernández R., Pena C., García A. & Halbach A. (2005). *La implantación de proyectos educativos bilingües en la Comunidad de Madrid: las expectativas del profesorado antes de iniciar el proyecto*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Porta Linguarum, 3, pp 161-173.
 - Fernández de Rota, J. (2012). *Una etnografía de los antropólogos en EEUU. Consecuencias de los debates posmodernos*. Madrid: Ediciones Akal.
 - Finger, G. & Russell, G. (2004). *Teacher Education Futures: Implications of Teaching and Learning in an Online World*. Adelaide, Australia: ACEC 2004, Research, Reform and Realise the Potential. July 5-8.
 - Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E. (1996). *How to Design an Evaluate Research in Education*. Nueva York: McGraw-Hill.
 - Freeman, R. (1998). *Bilingual Education and Social Change*. Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.
 - Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell Pub.
 - Fullan, M. (2002). *El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje*. Toronto: Universidad de Toronto.
 - Gairín, J. (2009). *Cambio y mejora. La innovación en el aula, equipo de profesores y centro*. In: M. Santos; J. Carbonell & J. Gairín: *La práctica de la innovación educativa* (pp. 21-48). Madrid: Editorial Síntesis.
<http://www.sintesis.com/data/indices/9788497566551.pdf>
-

- Galadí, J. (2010). *Recuerdos de cómo llegué a ser profesor universitario*. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, vol. 14, no 3, pp. 229-235.
 - Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
 - Genesee, F. (1994). *Integrating Language and Content: Lessons from Immersion. Educational Practice Report n 11*. Santa Cruz, California: The National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
 - Genesee, F. (2001). *Portrait of the Bilingual Child*. In V. Cook, *Portraits of the Second Language User* (pp. 170-196). Clevedon: Multilingual Matters.
 - Gibbs, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
 - Giménez-Bertomeu, V.; Doménech, Y.; Lillo, A. & Lorenzo, J. (2010). *La calidad en los servicios sociales de atención primaria desde la perspectiva de las personas usuarias*. Portularia, nº Extra, vol. XII, pp. 61-71.
 - Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
 - Glynn Lewis, E. (1981). *Bilingualism and Bilingual Education*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
 - Goetz, J. & Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
 - González, M. & Escudero, J. (1987). *Innovación educativa. Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
 - González, T. & Cano, A. (2010). *Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: Tipos de análisis y proceso de codificación (II)*. Nure Investigación, nº 45, Marzo – Abril, pp. 1-10.
 - Gordon, R. (2005). *Ethnologue: Languages of the World*. Dallas: SIL International.
 - Green, J.; Camili, G. & Elmore, P. (2006). *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. Londres: Routledge.
-

-
- Hakuta, K. & Pease-Alvarez, L. (1992). *Enriching Our Views of Bilingualism and Bilingual Education*. *Educational Researcher*, 21, 4-19, 24.
[http://www.stanford.edu/~hakuta/Publications/\(1992\)%20%20ENRICHING%20OUR%20VIEWS%20OF%20BILINGUALISM%20AND%20BILINGUAL%20E.pdf](http://www.stanford.edu/~hakuta/Publications/(1992)%20%20ENRICHING%20OUR%20VIEWS%20OF%20BILINGUALISM%20AND%20BILINGUAL%20E.pdf)
 - Halbach, A. (2008). *Una metodología para la enseñanza bilingüe en la etapa de primaria*. *Revista de Educación*, no 346, pp 455-466.
http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346_17.pdf
 - Hall, D. (2010). *The ICT Handbook for Primary Teachers*. Nueva York: Routledge Press, Taylor and Francis Company.
 - Hargreaves, A.; Lieberman, A.; Fullan, M. & Hopkins, D. (2009). *Second International Handbook of Educational Change*. Heidelberg, Baden-Württemberg: Springer Publishing.
 - Harmer, J. (1998). *How to teach English*. London: Longman Press.
 - Hernández, F. (2011), *Aprender a ser docente de secundaria*. Barcelona: Grao.
 - Hernández, F.; Sancho, J. & Rivas, J. (2011). *Historias de Vida en Educación. Biografías en contexto*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
 - Hinkel, E. (2005). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Nueva York: Routledge Press, Taylor and Francis Company.
 - Hones, D.; Aguilar, N. & Thao, S. (2009). *La lucha continua: Becoming a Bilingual Teacher in the Era of Praxis II*. *Multicultural Education* Spring 16 (3), 18-23.
 - Instrucciones conjuntas de las Viceconsejerías de Educación y de organización Educativa, 29 de junio de 2009, sobre el comienzo escolar en los centros públicos de la Comunidad de Madrid para el curso 2009-2010.
 - Instrucciones de 21 de septiembre de 2007, por la que se dan orientaciones sobre la organización y funcionamiento de los centros bilingües para el curso 2007/2008. Consejería de Educación. Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa. Sevilla, 21 de septiembre de 2007.
-

- International Bureau of Education & UNESCO. (2003). *World Data on Education*. Geneva: Autores.
 - Johnstone, R. (2010). *Informe de evaluación independiente sobre la enseñanza bilingüe, British Council English Project*, Madrid: British Council y Ministerio de Educación.
<http://www.mec-bc-bilingualproject.com/default.aspx?erruser=1>
 - Kim, K., Relkin, N.; Lee, K. & Hirsch, J. (1997). *Distinct cortical areas associated with native and second languages*. *Nature*, vol 388, no. 10, pp. 171-174.
 - Koutromanos, G. (2005). *The Effects of Head-teachers, Head-officers and School Counsellors' Attitudes on the Uptake of Information Technology in Greek Schools* (Unpublished doctoral thesis). London: King's College.
 - Kozma, R.B. (2003) *Technology, Innovation, and Educational Change – a Global Perspective*. Washington DC: ISTE (International Society for Technology in Education.).
 - Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman Press.
 - Krashen, S. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. London: Prentice-Hall International Ltd.
 - Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Ediciones Pirámide.
 - Kulski, M.; Boase-Jelinek, D.; Quinton, S. & Pedalina, V. (2002). *Strategic Support for Online Teaching and Learning*. Australia: Teaching and learning Forum 2002. Focusing on the student.
 - Kutlay, Y. (2011). *Urban multilingualism in Europe: Educational responses to increasing Diversity*. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1185-1194.
 - Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
 - Laorden, C. & Peñafiel, E. (2010). *Proyectos bilingües en los centros de la Comunidad de Madrid: Percepción de los equipos directivos*. *Revista de Investigación Educativa*, nº 28, vol (2), pp. 325-344.
-

-
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
 - Lasagabaster, D. (2001). *Bilingualism, Immersion Programmes and Language Learning in the Basque Country*. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22/5: 401-425.
<http://www.multilingual-matters.net/jmmd/022/0401/jmmd0220401.pdf>.
 - Law, N.; Pelgrum, W.J. & Plomp, T. (Eds.) (2008). *Pedagogy and ICT use in Schools around the World: Findings from the IEA Sites 2006 Study*. Hong Kong: CERC-Springer.
 - Leach, J. & Moon, R.E. (2000). *Pedagogy, Information and Communication Technology and Teacher Professional Knowledge*. *Curriculum Journal*, 11, pp. 385-404.
<http://www.oocities.org/ummuamalin/PEDAGOGY.pdf>
 - Leaton-Gray, S. (2005). *An Enquiry into Continuing Professional Development for Teachers*. Cambridge: University of Cambridge.
 - LeCompte, M. (2000). *Analyzing qualitative data*. *Theory into Practice*, n. 39, vol (3), pp. 146-154.
 - Ley General de Educación (L.G.E.), 14/1970, 4 de agosto.
 - Ley Orgánica de Calidad de la Educación (L.O.C.E.), 10/2002, 23 de diciembre.
 - Ley Orgánica de Educación (L.O.E.), 2/2006, 3 de mayo.
 - Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno (L.O.P.E.G.), 9/1995, 20 de noviembre.
 - Ley Orgánica del Derecho a la Educación (L.O.D.E.), 8/1985, 3 de julio.
 - Ley Orgánica General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.), 1/1990, 3 de octubre.
 - Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
 - Losada, D.; Karrera, I. & Correa, J. (2011). *Políticas sobre la integración de las TIC en la escuela de la Comunidad Autónoma del País Vasco*. *Relatec*, vol. 10, nº 1, pp. 21-35.
 - Marcelo, C. (1996). *Innovación educativa y desarrollo profesional*. Madrid: CIDE. MEC.
-

-
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ediciones CEAC.
 - Marcelo, C.; Mayor, C. & Gallego, B. (2010). *Innovación educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas*. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, vol. 14, nº 1. pp 112-134. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev141ART6.pdf>
 - Marcelo, C. & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea.
 - Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE- The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Bruselas: Unión Europea.
 - Martínez, C. (1996). *Investigación evaluativa sobre los factores de eficacia de los centros asociados de la UNED*. Revista Iberoamericana de educación superior a distancia, vol 8, n. 1, pp 25-50. http://www.researchgate.net/publication/233867605_Investigacin_evaluativa_sobre_los_factores_de_eficacia_de_los_centros_asociados_de_la_UNED?ev=prf_pub
 - Martínez Bonafé, J. (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
 - Martínez Bonafé, J. (2008). *Pero ¿qué es la innovación educativa?* Cuadernos de Pedagogía, no 375, pp 78-82.
 - Marton, W. (1988). *Methods in English Language Teaching*. London: Prentice Hall.
 - McBer, H. (2000) *Research into Teacher Effectiveness: a model of teacher effectiveness*. London: Department for Education and Employment.
 - MECD (2002). *El sistema educativo español*. Madrid: MECD y CIDE.
 - Melgarejo, J. (2006). *La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses*. Revista de Educación. , n. 1, pp 237-262. http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006/re2006_14.pdf
 - Melgarejo, J. (2008a). *La clave del éxito en Finlandia. Más allá de Pisa. Propuestas de mejora*. Cuadernos de Pedagogía. n. 381, pp. 30-33.
 - Melgarejo, J. (2008b). *PISA, niveles de aprendizaje y calidad de la educación: lecciones del caso finlandés*. Mallorca: IV Congreso sobre el
-

fracaso escolar. 3 de abril.

<http://www.fracasoescolar.com/conclusions2008/jmelgarejo.pdf>

- Menz, W. T. (2009), *Effectiveness of Ohio Teacher Education Programs for meeting The Educational Needs of English Language Learners*. Cincinnati, Ohio: University of Cincinnati.
- Met, M. (1998). *Critical Issues in Early Second Language Learning*. New York: Scott Foresman-Addison Wesley.
- Moreno, F. & Bailly-Baillié, M. (2002). *Diseño instructivo de la formación on-line*. Madrid: Editorial Ariel.
- Moyer, A. (2004). *Age, Accent and Experience in Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Muñoz, C. (2000). *Bilingualism and Trilingualism in School Students in Catalonia*. En J. Cenoz; U Jessner (eds.), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language* (pp. 151-178). Clevedon: Multilingual Matters.
- Nikula, T. & Marsh, D. (1998). *Terminological Considerations Regarding Content and Language Integrated Learning*. Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée, n° 67, pp13-18.
http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED422727&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED422727
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ó Riagáin, P. & Lüdi., G. (2003). *Bilingual Education: Some Policy Issues*. Strasbourg: Council of Europe. Language Policy Division
- Office of Language and Cultural Education. (2011) *Bilingual Education Handbook 2011*. Chicago: Autor.
<http://www.olce.org/pdfs/BIL%20PDFs/Bilingual%20Handbook%202011.pdf>
- Orde do 18 de abril de 2007 de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, pola que se crea e regula a convocatoria do Plan de seccións bilingües en centros sostidos con fondos públicos de ensino non universitario. (DOG nº 87 de 7 de mayo).

- Orden 1406/2006 de 14 de marzo, de la Consejería de Educación, por la que se regula el procedimiento de obtención de la habilitación lingüística en idiomas extranjeros de profesores de centros públicos y de centros privados sostenidos con fondos públicos, de educación infantil y primaria y de educación secundaria, para el desempeño de puestos bilingües en el ámbito de competencias de la Comunidad de Madrid. (BOCM nº 75 de 29 de marzo).
 - Orden 1555/2004 de 22 de abril, del Consejero de Educación, por la que se resuelve la convocatoria 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. (BOCM nº 99 de 27 de abril).
 - Orden 1672/2009, 16 de abril, se regula el procedimiento de obtención de la habilitación lingüística en idiomas extranjeros para el desempeño de puestos bilingües en centros de educación primaria y secundaria.
 - Orden 2055/2009, de 5 de mayo, de la Consejería de Educación, para la implantación de enseñanza bilingüe español-inglés en los centros concertados de la Comunidad de Madrid en el curso 2009/2010. (BOCM nº 122 de 25 de mayo).
 - Orden 4054/2009, de 27 de agosto, de la Consejería de Educación, por la que se resuelve la convocatoria de selección de centros concertados para la implantación de enseñanza bilingüe español-inglés en el curso 2009/2010. (BOCM nº 212 de 7 de septiembre).
 - Orden 4747/2009, 23 de octubre, para la selección de Centros de educación infantil y primaria (C.E.I.P.) y la implantación en los mismos del Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid para el curso 2010/2011.
 - Orden 578/2010, 9 de febrero, por la que se resuelve la convocatoria para la selección de los C.E.I.P.s de la región en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés en educación primaria para el curso 2010-2011.
 - Orden 5958/2010, de 7 de diciembre, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid.
-

-
- Orden 796/2004, 5 de marzo, de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid (BOCM nº 58, 9 marzo). Selección de centros (es el inicio del programa).
 - Orden de 10 de junio de 1998, de la Dirección General de Centros Educativos por la que se crean secciones lingüísticas de lengua inglesa en los colegios de educación primaria. (BOMECE de 17 de junio).
 - Orden de 13 de marzo de 2008 de la Consejería de Educación y Ciencia de Castilla La Mancha, por la que se regula el desarrollo del Programa de Secciones Europeas en los centros públicos de educación infantil, primaria y secundaria de la región. (DOCM nº 64 de 26 de marzo).
 - Orden de 17 de abril de 2009 de la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura, por la que se regula la convocatoria de secciones bilingües, con carácter experimental, en centros sostenidos con fondos públicos de educación primaria y secundaria de la región. (DOE nº 81 de 29 de abril).
 - Orden de 19 de mayo de 2009, de la Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana, por la que se establece la organización, estructura y funcionamiento de un programa experimental plurilingüe en la Comunitat Valenciana. 2009/6789 (DOGV Nº 6034 de 12 de junio).
 - Orden de 25 de mayo de 2009, de Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia, por la que se regula la enseñanza bilingüe español-inglés para centros docentes de educación infantil y primaria, se establece el programa Colegios bilingües Región de Murcia y se aprueba la convocatoria de selección de centros para el curso 2009-2010. (BORM Nº 127 de 4 de junio).
 - Orden de 27 de enero de 2005, de la Consejería de Hacienda, por la que se regula el complemento de productividad por especial dedicación al centro, de los funcionarios docentes no universitarios que participan en los planes de enseñanza bilingüe español-inglés y de fomento de la práctica del deporte en los centros docentes. (BOCM nº 31 de 7 de febrero).
 - Orden de 30 de marzo de 2009, por la que se establecen los criterios para la asignación del complemento de productividad por la participación en el programa de bibliotecas escolares o en los cursos de formación exigidos en el marco de los programas de enseñanza bilingüe de la Comunidad de
-

Madrid, y se modifica la Orden de 14 de noviembre de 2006, de la Consejería de hacienda, por la que se establecen los criterios para la distribución del complemento de productividad de los funcionarios docentes no universitarios de la Comunidad de Madrid por la participación en programas que implican especial dedicación al centro y en programas de educación bilingüe. (BOCM nº 99 de 28 de abril).

- 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 MEC y el Consejo Británico en España. (BOE nº 105 de 2 de mayo).
 - Orden ECI/1128/2006, de 6 de abril, por la que se desarrolla el RD 717/2005, de 20 de junio, por el que se regula la ordenación de las enseñanzas en los centros docentes acogidos al convenio entre el MEC y British Council. (BOE nº 93 de 19 de abril).
 - Orden EDU/1847/2007, de 19 de noviembre de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, por la que se modifica la Orden EDU/6/2006 de 4 de enero, que regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos en la región. (BOCYL nº 228 de 23 de noviembre).
 - Pajares, F. (1992). *Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct*. Review of Educational Research, 62, 3, pp. 307-332. doi: 10.3102/00346543062003307
 - Paredes, J. & De la Herrán, A. (2009). *La práctica de la innovación educativa*. Madrid: Editorial Síntesis.
 - Passey, D. & Samways, B. (1997). *Needed to Enable Teachers to Use Information Technology in the School Curriculum*. London: Chapman & Hall Ltd.
 - Pérez, E. (2013). *Leer para aprender ¿AICOLE? Reflexiones tras dos congresos*. Apuntes de Filosofía (Diciembre 2013), nº. 244, pp. 30-33.
 - Pérez Gomar, G. (1999). *Reforma e Innovación Educativa*. Revista Relaciones. XVII, 183, pp 13-19.
http://www.chasque.net/frontpage/relacion/9908/r_educacion.htm
 - Pervin, L. (1984). *Personality*. New York: John Wiley.
-

-
- Pilkington, R.M. (2008). *Measuring the Impact of IT on Student's Learning*. In J. Voogt. & G. Knezek (Eds.), *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education* (pp. 1003-1018). New York: Springer.
 - Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2005). Plan de Fomento del Plurilingüismo. Sevilla: Autor.
 - Polit, D.F. & Hungler, B.P. (2000). *Introducción a la investigación en ciencias de la salud*. México: McGraw-Hill.
 - Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Ediciones Morata.
 - Preston, C., Cox, M.J. & Cox, K.M.J. (2000). *Teachers as Innovators: an evaluation of the motivation of teachers to use information and communications technologies*. Croydon, London: Mirandanet.
 - Prieto, R. (2002). *Investigación evaluativa del currículum de maestro especialista en música para primaria*. Revista de Enseñanza Universitaria, n. 20, pp. 137-148.
 - Pujante, A. (1982). *La enseñanza de las lenguas a través de la historia*. In: A. Pujante & J. Hyde (comp.), *Metodología de la enseñanza de idiomas: aspectos y problemas* (pp. 27-44). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
 - Pyles, T. & Algeo, J. (1993). *The Origins and Development of the English Language*. San Diego, California: Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
 - Ramos, C. (2007). *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales*. Colección de Monografías nº 10. Madrid: CIDE.
 - Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio (BOE 26-06-1991), del Ministerio de Educación y Ciencia, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a educación primaria.
 - Real Decreto 1344/1991 de 6 de septiembre (BOE 13-09-1991), por el que se establece el currículum de educación primaria.
 - Rebollo, M.A. & Hornillo, I. (2010). *Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos: discursos y conflictos emocionales*. Revista de Educación, 353, pp. 235-263..
-

- Resolución 401/2009, de 21 de agosto, de la Directora General de Ordenación, Calidad e Innovación del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, por la que se establecen las bases para la impartición de los programas plurilingües de los centros públicos de educación infantil y primaria de modelos A y G para el curso 2009-10. (BON N° 114 de 16 de septiembre).
 - Resolución de 11 de mayo de 2009, de las Direcciones Generales de Recursos Humanos y de Becas y Ayudas a la Educación, por la que se convoca procedimiento de obtención de la habilitación lingüística en Lengua Inglesa, Francesa y Alemana, para el desempeño de puestos bilingües en centros públicos de educación infantil y primaria y de educación secundaria, y para la obtención de la habitación lingüística en lengua inglesa para el desempeño de docencia bilingüe en centros privados concertados de Educación primaria de la Comunidad de Madrid. (BOCM n° 119 de 21 de mayo).
 - Resolución de 17 de agosto de 2009, de la Dirección General de Política Educativa del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, por la que se establecen las condiciones y se autoriza la aplicación con carácter experimental de los programas bilingües español-francés y español-alemán en determinados centros escolares de educación infantil y primaria de la región.
 - Resolución de 19 de mayo de 2009 de la Consejería de Educación del Principado de Asturias, por la que se aprueba la convocatoria de proyectos para fomentar el desarrollo de Programas Bilingües en centros educativos de enseñanza no universitaria en la región para el curso 2009/2010. (BOPA n° 121 de 27 de mayo).
 - Resolución de 2 de noviembre, de la Dirección General de Recursos Humanos, por la que se convoca procedimiento para la obtención de la habitación lingüística en lengua inglesa para el desempeño de puestos bilingües en centros docentes públicos de educación secundaria de la Comunidad de Madrid. (BOCM n° 272 de 16 de noviembre de 2009).
 - Resolución de 28 de septiembre de 2006 de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria, por la que se establece el Plan para la Potenciación
-

de la Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras en los centros educativos de la región. (BOC nº 195 de 10 de octubre).

- Resolución de 30 de junio de 2009 por la que se regula el procedimiento para la cobertura de puestos bilingües en centros docentes públicos de la Comunidad de Madrid para el curso 2009/2010. (BOCM nº 58 de 6 de julio).
 - Resolución de 15 de marzo de 2010 de la Consejería de Educación Cultura y Deporte de la Rioja, de convocatoria de secciones bilingües correspondientes al curso académico 2010/2011. (BOR nº 32 de 15 de marzo de 2010).
 - Resolución de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa del Gobierno de Canarias, por la que se dictan instrucciones para el desarrollo de la modalidad de aprendizaje integrado de lengua inglesa y contenidos de otras áreas o materias en centros públicos que imparten enseñanza básica en la región para el curso 2009/2010.
 - Resolución del Consejo de la Unión Europea, 21 de noviembre de 2008 (Bruselas), sobre una estrategia a favor del multilingüismo. 16207/08 EDUC 273 SOC 718 CULT 138.
 - Resolución EDU/2473/2008, de 24 de julio del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya, por la que se da publicidad al convenio de colaboración entre el Departamento de Educación y la Agencia Catalana de la Juventud para el desarrollo del Proyecto lingüístico plurilingüe y del Plan de impulso a la lengua inglesa del año 2008. (DOGC nº 5188 de 5 de agosto).
 - *Resolution of the Council and of the Ministers for education meeting within the Council of 9 February 1976 comprising an action programme in the field of education. Official Journal of the European Communities C38, 19-02-76, p. 1-5.*
 - Reyes, I. & Moll, L. (2005). *Latinos and Bilingualism*. In I. Stavans & H. Augenbraum, *Encyclopedia Latina: History, Culture and Society in the United States* (pp. 520-528). New York: Grolier Academic Reference.
 - Reyes, I. (2004). *Functions of Code Switching in Schoolchildren's Conversations*. *Bilingual Research Journal*, 28(1), 77-98.
-

http://www.u.arizona.edu/~ireyes/bibDoc/Reyes_BRJ_2004.pdf

- Rhodes, V. (1999). *Information Technology in Primary Schools: the Rethoric and the Reality* (Unpublished doctoral dissertation). London: University of London.
 - Richards, J. & Rogers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
 - Rodríguez, G.; Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
 - Ruiz, J. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
 - Russell, G. & Finger, G. (2003). *Teacher Education Futures: Implications of Teaching and Learning in an Online World*. Melbourne: ICET. Teachers as Leaders: Teacher Education for a Global Profession, pp 403-413.
http://www.atea.edu.au/ConfPapers/2003%20-%20ISBN_%20%5BNot%20Available%5D/ATEA2003.pdf
 - Ryan, K. & Cousins, B. (2009). *The SAGE International Handbook of Educational Evaluation*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
 - Sachs, J. (2003). *The Activist Teaching Profession*. Buckingham: Open University Press.
 - Saha, L. & Dworkin, A. (2007). *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. Dordrecht, Zuid-Holland: Springer Publishing.
 - Salgueiro, A. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
 - Sánchez-Enciso, J. (2010). *36 años con adolescentes*. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, vol. 14, no 3, pp. 219-227.
 - Sancho, J. (2010). *En torno a los estudios etnográficos. Ciclo de Conferencias de Doctorado de Educación*. 3 de noviembre de 2010. Madrid: Universidad Autónoma.
 - Schmelkes, S. (2001). *La investigación en la innovación educativa*. México: Departamento de Investigaciones Educativas.
-

-
- Scott, A. & Freeman-Moir, J. (2000). *Tomorrow's Teachers: International and Critical Perspectives on Teacher Education*. New Zealand: Canterbury University Press.
 - Siguán, M. & Mackey, W. (1987). *Education and Bilingualism*. London: International Bureau of Education.
 - Singleton, D. & Ryan, L. (2004). *Language Acquisition: The Age Factor*. Bristol: Multilingual Matters.
 - Sjöholm, K. & Björklund, M. (1999). *Content and Language Integrated Learning: Teachers' and Teacher Educators' Experiences of English Medium Teaching*. Turku: Abo Akademi University.
 - Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
 - Skutnabb-Kangas, T. & Cummins, J. (1988). *Minority Education. From Shame to Struggle*. Clevedon: Multilingual Matters.
 - Sousa, F. (2010). *La inducción profesional de María: una etnografía*. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol 14, no 3, pp. 165-181.
 - Spolsky, B. & Hult, F. (2008). *The Handbook of Educational Linguistics*. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishing Ltd.
 - Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks (CA, USA): Sage Publications.
 - Stewner-Manzanares, G. (1988). *The Bilingual Education Act: Twenty Years Later*. Washington DC: NCBE, vol.6, 1.
 - Swain, M. (1995). *Three Functions of Output in Second Language Learning*. In G. Cook & B. Seidlhofer, *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of HG Widdowson* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
 - Sweet, H. (1990). *The Practical Study of Languages: a Guide for Teachers and Learners*. New York: H. Holt and Company.
 - Taylor, S. & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
 - Thompson, G. (2004). *Introducing Functional Grammar*. 2ª ed. London: Edward Arnold.
-

-
- Thürmann, E. (2008). *Educational Standards and the Language of Schooling at the End of Compulsory Education: Analysis of Curricular Documents Issued by German Laender*. Estrasburgo: Council of Europe.
 - Townsend, T. & Bates, R. (2007). *Handbook of Teacher Education. Globalization, Standards and Professionalism in Times of Change*. Dordrecht: Springer Publishing.
 - Townsend, T. (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Dordrecht: Springer Publishing.
 - Tragant, E. & Muñoz, C. (2004). *Second Language Acquisition and Language Teaching*. Murcia: Universidad de Murcia.
 - Trevelyan, G. (1994). *A Shortened History of England*. London: Penguin Books Ltd.
 - Vila, I. (2006). *Adquisición de lenguas extranjeras y competencia multilingüe*. Jornadas Pedagógicas del Programa de Lengua y Cultura Portuguesa, Mérida 15-17 noviembre 2006. Recuperado de: <http://iesvaldeleganes.juntaextremadura.net/descargas/4vilaponencia.pdf>
 - Vitón, M.J. (1997). *Estudio Interétnico del aprendizaje del Castellano como Segunda Lengua en la Escuela bilingüe Guatemalteca. Planteamiento para una pedagogía diferencial*. Revista Iberoamericana de Educación, Vol 13, pp. 157-199.
 - Voogt, J. & Knezek, G. (2008). *International Handbook of Information Technology in Primary and– Secondary Education*. Dordrecht: Springer Publishing.
 - Vosniadou, S. (2008). *International Handbook of Research on Conceptual Change*. Nueva York: Springer Publishing.
 - Wang, W. (2001). *Young Learners of a Foreign Language*. Wenzao, Taiwán: Wenzao Journal, 15, pp. 345-354.
 - Waters, A. (2006). *Thinking and Language Learning*. ELT Journal, vol. 60/4: 319-327.
<http://info.oranim.ac.il/home/home.exe/45194/52144?load=T.ppt#256,1,T>
hinking and language learning Alan Waters
-

-
- Watkins, C. & Mortimore, P. (1999) *Pedagogy: What Do We Know?* In P. Mortimore (Ed.), *Understanding Pedagogy and Its Impact on Learning* (pp. 20-45). London: Paul Chapman Publishing.
 - Webb, M.E. & Cox, M.J. (2004). *A Review of Pedagogy Related to Information and Communications Technology*. Philadelphia: Taylor and Francis Ltd.
 - Webb, M.E. (2002). *Pedagogical Reasoning: Issues and Solutions for the Teaching and Learning of ICT in Secondary Schools* Holanda: Education and Information Technologies 7 (3), pp. 237-255.
<http://link.springer.com/article/10.1023%2FA%3A1020811614282>
 - Webster, J. (2005). *Why the Human Sciences Need the Linguist*. *Linguistics and the Human Sciences*. 1, 1, pp. 3-13.
<https://www.equinoxpub.com/journals/index.php/LHS/article/download/193/959>
 - Wei, L. (2000). *Dimensions of Bilingualism*. In L. Wei, *The Bilingualism Reader* (pp. 3-25). London: Routledge.
 - Werker, J. & Tees, R. (2005). *Cross-language Speech Perception: Evidence for Perceptual Reorganization during the First Year of Life*. *New York: Infant Behaviour & Development*, 25, pp. 121-133.
 - William, P. (2005). *Lessons from the Future: Information and Communication Technology Scenarios and the Education of teachers*. *Journal of Education for Teaching*, 31, 4, pp. 319-339.
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02607470500280209>
 - Windschitl, M. & Sahl, K. (2002). *Tracing Teachers. Use of Technology in a Laptop Computer School: The Interplay of Teacher Beliefs, Social Dynamics, and Institutional Culture*. *Washington DC: American Educational Research Journal*, Vol 39, no 1. pp 165-205.
<http://cuip.uchicago.edu/~cac/nlu/tie536fall09/tracingteachersuseoftechnology.pdf>
 - Zentella, A. (1997). *Growing up Bilingual: Puerto Rican children in New York*. Malden, Massachusetts: Blackwell.
-

2. Páginas Web

- *Arion Group report: bilingual language system in finnish school-system. Arion Europa-Bilingual.net* <http://www.europa-bilingual.net/>
 - *BBC education, Bilingual school 'shows benefits', 17 de abril de 2008.* http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/scotland/north_east/7351654.stm
 - *Berlinfo. Lifetime. Bilingual Schools (State Run).* <http://www.berlinfo.com/Lifetime/Family/education/schools/bi-lingual/>
 - *Bilingual education in Espoo* <http://www.espoo.fi/default.asp?path=1;28;11866;11703;23258;37209;63719>
 - *Bilingual education in Germany* <http://www.unavarra.es/tel2l/eng/germany.htm>
 - *Bilingual Education in Germany: Aspects of the current situation.* <http://www.euroclit.net/index.php?inhoud=inhoud/bulletins/bulletin4/5.htm>
 - *Bilingual education in Tampereen Normaalikoulu* http://www.tay.fi/laitokset/norssi/perusopetuksen_ops/kaksikielinen_opetus.php
 - *Bilingual Education Programmes in France* <http://www.unavarra.es/tel2l/eng/france.htm>
 - *Bilinguales Lernen* <http://www.schulministerium.nrw.de>
 - *Bilingual Schools Community MEC-British Council.* <http://www.mec-bc-bilingualproject.com/default.aspx>
 - *Bilingüismo en las secciones españolas en el exterior* <http://www.europa-bilingual.net/>
 - *Billet du bilingüe. Mai 2007. n° 38* <http://www.ciep.fr/bibil/2007/mai/lettre38.htm>
 - *Brightside. Local News for Wandsworth. February 2007* www.wandsworth.gov.uk/NR/Wandsworth/localpdf/brightside/bside_feb07.pdf
 - *Blog de novedades y opinión de FETE-UGT Madrid, mayo 2014.* <http://leeyopina.wordpress.com/>
-

-
- *CLIL Compendium* <http://www.clilcompendium.com/clilexpertise.htm>
 - *Community Strategy Review 2007 Education* www.wandsworth.gov.uk/WLSP/pdf/Papers12July07/PaperDAnnexAEducation.pdf
 - *Content and Language Integrated Learning: A teacher training* <http://lernen.bildung.hessen.de/bilingual/aktuelles/news/1058200637>
 - Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco. <http://www.isei-ivei.net/cast/fondo/indexfon4.htm#in2+c>
 - Diccionario de términos clave en la enseñanza de lenguas extranjeras del Centro Virtual Cervantes: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/
 - Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias. <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/webdgoie/scripts/default.asp?IdSitio=13&Cont=497#>
 - *Eduscol. Coopération franco-allemande* <http://www.eduscol.education.fr>
 - *Eduscol. Cooperations bilatérales* <http://www.education.gouv.fr>
 - *Eduscol. Europe-International* <http://www.eduscol.education.fr>
 - El nacimiento de la enseñanza bilingüe y su situación actual en Finlandia <http://www.europa-bilingual.net/>
 - Encuentro, Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas. <http://www.encuentrojournal.org/textos/6.%20Halbach.pdf>
 - *English-language teaching (private schools included)* http://www.hel.fi/wps/portal/Opetusvirasto_en/EducationForForeigners_en?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/opev/en/Education+for+foreigners/Teaching+in+foreign+languages/English-language+teaching
 - Enseñanza Bilingüe Finés-Español en Helsinki. http://www.hel.fi/wps/portal/Opetusvirasto/Artikkeli?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/opev/fi/Peruskoulut/
 - Enseñanza y aprendizaje en una sección bilingüe hispano-alemana <http://www.berlin.de>
 - *EUROCLIC - The European Network for Content and Language Integrated Classrooms* <http://www.euroclic.net/>
-

-
- Eurydice (2006).. *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at schools in Europe: England, Wales and Northern Ireland. 2004-2005.*
www.eurydice.org
 - *Evening Standard. Bilingual school to be capital's 'Little France'.*
24/10/2007
<http://www.thisislondon.co.uk/standard/article-23417905details/Bilingual+school+to+be+capital's>
 - *Foreign language education in Finland.*
<http://www.oph.fi/english/page.asp?path=447,574,51354,51422>
 - *French-language teaching*
http://www.hel.fi/wps/portal/Opetusvirasto_en/EducationForForeigners_en?WCM_GLOBALCONTEXT=/opev/en/Education+for+foreigners/Teaching+in+foreign+languages/French-language+teaching
 - *German-language teaching.*
http://www.hel.fi/wps/portal/Opetusvirasto_en/EducationForForeigners_en?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/opev/en/Education+for+foreigners/Teaching+in+foreign+languages/German-language+teaching
 - Grenfell, Michael. *Language teacher training and bilingual education in England and Wales. Centre for Language and Education, University of Southampton, England*
Right Hon Alan Johnson, MP. Secretary of State for Education and Skills Languages Review. Department for Education and Skills.
28 February 2007.
http://www.cilt.org.uk/languagecolleges/lcs_overview.htm
 - *Hockerill College* <http://www.hockerill.herts.sch.uk/about/index.php>
 - *La enseñanza bilingüe en Alemania* <http://www.europa-bilingual.net/>
 - *Le fil du bilingüe. Site des Sections bilingues franco-phones dans le monde*
<http://lefiledubilingue.org>
 - *Ministère Éducation Nationale. Europe et International*
<http://www.education.gouv.fr>
 - *Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen* <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/index.htm>
 - *Publications* <http://www.naldic.org.uk/docs/publications/order.cfm>
-

-
- *Rasinen, Tuija. Perspectives on Content and Language Integrated Learning. The Impact of a Development Project on a School's Activities.*
<http://julkaisut.jyu.fi/?id=951-39-2403-3>
 - *Research* <http://www.naldic.org.uk/docs/research/bilingual.cfm>
 - Ruíz Monteleón (T.). Blog crítico sobre el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid.
<http://estadisticaeducativaparaturistas.blogspot.com.es/2014/03/el-bilinguismo-cani-en-el-espejo-de-las.html?sref=tw>
 - *Russian-language teaching.*
http://www.hel.fi/wps/portal/Opetusvirasto_en/EducationForForeigners_en?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/opev/en/Education+for+foreigners/Teaching+in+foreign+languages/Russian-language+teaching
 - *Spanish-language teaching.*
http://www.hel.fi/wps/portal/Opetusvirasto_en/EducationForForeigners_en?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/opev/en/Education+for+foreigners/Teaching+in+foreign+languages/Spanish-language+teaching
 - *Staatliche Europa-Schulen* <http://www.berlin.de>
 - *The Finnish education system.*
http://www.hel.fi/wps/portal/Opetusvirasto_en/EducationForForeigners_en?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/opev/en/Education+for+foreigners/The+Finnish+education+systemeducation
 - *The Guardian online, London primary sets up bilingual school, 18/03/2005.*
<http://www.guardian.co.uk/education/2005/mar/18/primaryeducation.schools>
 - *The Independent, Bilingual school is a lesson in the entente cordiale, 9/09/2006.* <http://www.independent.co.uk/news/education/education-news/bilingual-school-is-a-lesson-in-the-entente-cordiale-415196.html>
 - *The information network on Education in Europe* www.eurydice.org
 - *Toytown Germany, Germany's English speaking crowd.*
<http://www.toytowngermany.com/lofi/index.php/t51043.html>
-

- *Unidad Española de la Red Europea de Información sobre Educación.*
<http://www.mecd.gob.es/eurydice>
 - *Vieraskielinen_opetus/Suomiespanja Bi-and multilingual universities- Challenges and future prospects.*
<http://www.palmenia.helsinki.fi/congress/bilingual2005/program.asp>
 - *Vuorinen, Petri. Profiles of Second Language Learners in Bilingual Education: A Comparative Study of the Characteristics of Finnish and American Students.*
<https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/44611/AnnalesB318Vuorinen.pdf?sequence=1>
 - Web de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía sobre materiales diseñados para la enseñanza bilingüe y otros elementos relacionados. <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bilingue>
 - Web Eustat. Instituto Vasco de Estadística.
http://www.eustat.es/documentos/opt_0/tema_300/elem_1521/definicion.html#axzz119XmroN3
-

ANEXOS

ANEXOS

**LISTADO DE ANEXOS DEL PRESENTE PROYECTO DE
INVESTIGACIÓN**

- **Anexo A.** **831**
Listado de tablas del trabajo de investigación desarrollado.
 - **Anexo B.** **833**
Listado de figuras del proyecto de investigación desarrollado.
 - **Anexo I.** **841**
Listado de países incluidos para el análisis.
 - **Anexo I.A.** **843**
Listado de países por sus siglas.
 - **Anexo II.** **845**
Contenidos requeridos en el proyecto de enseñanza bilingüe.
 - **Anexo III.** **847**
Experiencias educativas en la enseñanza de lenguas y recursos disponibles para la enseñanza bilingüe.
 - **Anexo IV.** **849**
Listado de profesorado con especialidad en lengua extranjera.
 - **Anexo V.** **851**
Listado de profesorado con habilitación lingüística.
 - **Anexo VI.** **853**
Siglas de los países analizados en el estudio.
 - **Anexo VII.** **855**
Guión de preguntas iniciales de las entrevistas.
 - **Anexo VIII.** **857**
Información facilitada a los sujetos participantes antes de proceder a la realización de las entrevistas.
 - **Anexo IX.** **859**
Versión final del guión de preguntas para la entrevista semi-estructurada.
-

- **Anexo X.** **863**
Guión de preguntas diseñado para iniciar/conducir el grupo de discusión de los docentes.
 - **Anexo XI.** **865**
Sujetos participantes entrevistas.
 - **Anexo XII.** **869**
Información previa a la solicitud de participación en la investigación de los participantes.
 - **Anexo XIII.** **871**
Siglas empleadas en el trabajo de investigación.
 - **Anexo XIV.** **873**
Guión de preguntas diseñado para iniciar/conducir el grupo de discusión con las familias.
-

ANEXO A

Listado de tablas del trabajo de investigación desarrollado.

| | |
|---|------------|
| - Tabla 1. | 90 |
| Porcentaje de programas de lenguas extranjeras en educación primaria a nivel internacional. | |
| - Tabla 2. | 91 |
| Porcentaje de programas de lenguas extranjeras en educación secundaria a nivel internacional. | |
| - Tabla 3. | 137 |
| - Síntesis de las características principales de los métodos de enseñanza de lengua extranjera mencionados. | |
| o Tabla 3.1. Continuación Tabla 3. | 138 |
| o Tabla 3.2. Continuación Tabla 3. | 139 |
| - Tabla 4. | 188 |
| Comparación entre programas de inmersión y submersión lingüística. | |
| - Tabla 5. | 247 |
| Síntesis de las características principales de los modelos de enseñanza bilingüe de las diferentes comunidades autónomas. | |
| o Tabla 5.1. Continuación Tabla 5. | 248 |
| o Tabla 5.2. Continuación Tabla 5. | 249 |
| - Tabla 6. | 262 |
| Aspectos lingüísticos a trabajar por los alumnos de primer ciclo de primaria. | |
| - Tabla 6.1. Aspectos lingüísticos a trabajar por los alumnos de segundo ciclo de primaria. | 263 |
| - Tabla 6.2. Aspectos lingüísticos a trabajar por los alumnos de tercer ciclo de primaria. | 264 |
| - Tabla 7. | 267 |
| Horario semanal dedicado a cada materia. | |
| - Tabla 8. | 269 |
| Evolución del número de centros bilingües por curso académico y por Titularidad y Dirección de Área Territorial. | |

| | |
|---|------------|
| - Tabla 9. | 273 |
| Evolución del número de alumnos bilingües. | |
| - Tabla 10. | 287 |
| Objetivos de la enseñanza bilingüe por países. | |
| - Tabla 11. | 302 |
| Resultados de las pruebas realizadas por Trinity College. | |
| - Tabla 12. | 304 |
| Resultados en las pruebas CDI de centros educativos de la Comunidad de Madrid. | |
| - Tabla 13. | 425 |
| Número de entrevistas realizadas por colectivos y sus características. | |
| - Tabla 14. | 450 |
| Cronograma de la investigación realizada. | |
| o Tabla 14.1 Continuación Tabla 14. | 451 |
| - Tabla 15. | 502 |
| Tabla de frecuencias. Análisis de contenido de documentos primarios pertenecientes a docentes. | |
| - Tabla 16. | 503 |
| Tabla de frecuencias. Análisis de contenido de documentos primarios pertenecientes a familias. | |
| - Tabla 17. | 504 |
| Tabla de frecuencias. Análisis de contenido de documentos primarios pertenecientes a auxiliares lingüísticos. | |
| - Tabla 18. | 505 |
| Tabla de frecuencias. Análisis de contenido de documentos primarios pertenecientes a sujetos participantes de género masculino. | |
| - Tabla 19. | 505 |
| Tabla de frecuencias. Análisis de contenido de documentos primarios pertenecientes a sujetos participantes de género femenino. | |
| - Tabla 20. | 516 |
| Definición operacional de códigos del modelo teórico de la investigación. | |
| o Tabla 20.1. Continuación Tabla 20. | 517 |
| o Tabla 20.2. Continuación Tabla 20. | 518 |
| o Tabla 20.3. Continuación Tabla 20. | 519 |

ANEXO B

Listado de figuras del proyecto de investigación desarrollado.

- **Figura 1.** **89**
Evolución de la lengua inglesa como primera opción de lengua extranjera en centros de educación primaria y secundaria 1850-2005 a nivel internacional.
 - **Figura 2.** **176**
Diagrama de Cummins sobre la complejidad de las actividades y tareas para desarrollar en el aula bilingüe.
 - **Figura 3.** **268**
Evolución del número de centros bilingües en la región.
 - **Figura 4.** **270**
Situación de los centros bilingües en la Comunidad de Madrid para el curso 2011/2012.
 - **Figura 5.** **271**
Evolución del número de grupo de alumnos bilingües en la Comunidad de Madrid.
 - **Figura 6.** **272**
Evolución del número de alumnos bilingües.
 - **Figura 7.** **274**
Evolución del número de docentes habilitados para el Programa.
 - **Figura 8.** **275**
Evolución del número de auxiliares de conversación.
 - **Figura 9.** **276**
Evolución de la inversión económica para desarrollar el Programa.
 - **Figura 10.** **282**
Grado de penetración de la metodología CLIL en Europa.
 - **Figura 11.** **283**
Lenguas empleadas en los proyectos bilingües de Europa.
 - **Figura 12.** **284**
Etapas educativas con oferta de enseñanza bilingüe en los diferentes países europeos.
-

| | |
|---|------------|
| - Figura 13. | 285 |
| Criterios de admisión a la enseñanza bilingüe en Europa. | |
| - Figura 14. | 289 |
| Materias impartidas en lengua extranjera en primaria. | |
| - Figura 15. | 290 |
| Materias impartidas en lengua extranjera en secundaria. | |
| - Figura 16. | 291 |
| Lengua empleada para la evaluación del alumnado. | |
| - Figura 17. | 292 |
| Requisitos de formación de los docentes “bilingües”. | |
| - Figura 18. | 294 |
| Formación inicial en metodología CLIL. | |
| - Figura 19. | 303 |
| Evolución del alumnado que supera las pruebas de Trinity College. | |
| - Figura 20. | 305 |
| Resultados obtenidos en las pruebas CDI de los centros educativos de la región por distritos municipales. | |
| - Figura 21. | 306 |
| Vacantes y solicitudes de admisión a centros bilingües de Madrid capital por distritos municipales. | |
| - Figura 22. | 307 |
| Aceptación de las familias en centros bilingües. | |
| - Figura 23. | 351 |
| Actores y áreas de interés de la investigación. | |
| - Figura 24. | 379 |
| Niveles de contextualización de la presente investigación. | |
| - Figura 25. | 431 |
| Fases de la investigación. | |
| - Figura 26. | 453 |
| Docentes y problemas asociados. | |
| - Figura 27. | 489 |
| Resultados obtenidos en la evaluación final del alumnado de 1º Ciclo, curso 2012/2013. | |

-
- | | |
|--|------------|
| - Figura 28. | 489 |
| Resultados obtenidos en la evaluación final del alumnado de 2º Ciclo, curso 2012/2013. | |
| - Figura 29. | 493 |
| Foto de aula bilingüe de centro perteneciente a la DAT Sur. | |
| - Figura 30. | 494 |
| Fotografía de cajones organizadores de alumnos. | |
| - Figura 31. | 495 |
| Fotografía sobre apoyo visual (emociones). DAT Este. | |
| - Figura 32. | 495 |
| Fotografía sobre apoyo visual (meses del año). DAT Sur. | |
| - Figura 33. | 496 |
| Fotografía sobre doble etiquetado español-inglés. DAT Sur. | |
| - Figura 34. | 497 |
| Fotografía sobre trabajos de alumnos. DAT Sur. | |
| - Figura 35. | 498 |
| Fotografía sobre recursos y materiales. DAT Sur. | |
| - Figura 36. | 525 |
| Vista de red del Modelo Teórico. | |
| - Figura 37. | 526 |
| Vista de red de DI 1 + preguntas de investigación relacionadas. | |
| - Figura 38. | 527 |
| Vista de red de DI 2 + preguntas de investigación relacionadas. | |
| - Figura 39. | 528 |
| Vista de red de DI 3 + preguntas de investigación relacionadas. | |
| - Figura 40. | 528 |
| Vista de red de DI 4 + preguntas de investigación relacionadas. | |
| - Figura 41. | 529 |
| Vista de red de DI 5 + preguntas de investigación relacionadas. | |
| - Figura 42. | 530 |
| Vista de red de DI 6 + preguntas de investigación relacionadas. | |
| - Figura 43. | 530 |
| Vista de red de DI 7 + preguntas de investigación relacionadas. | |
-

- **Figura 44.** **531**
Vista de red de DI 8 + preguntas de investigación relacionadas.
 - **Figura 45.** **532**
Vista de red de DI 9 + preguntas de investigación relacionadas.
 - **Figura 46.** **532**
Vista de red de DI 10 + preguntas de investigación relacionadas.
 - **Figura 47.** **534**
Vista de red de los Memos correspondientes a las Preguntas de Investigación.
 - **Figura 48.** **535**
Vista de red: Definición del Programa + códigos asociados.
 - **Figura 49.** **537**
Vista de red: Metodología + códigos asociados.
 - **Figura 50.** **538**
Vista de red: Auxiliar de conversación + códigos asociados.
 - **Figura 51.** **540**
Vista de red: Resultados académicos + códigos asociados.
 - **Figura 52.** **541**
Vista de red: Identidad profesional + códigos asociados.
 - **Figura 53.** **542**
Vista de red: Formación + códigos asociados.
 - **Figura 54.** **543**
Vista de red: Infraestructura + códigos asociados.
 - **Figura 55.** **544**
Vista de red: Recursos + códigos asociados.
 - **Figura 56.** **545**
Vista de red: Apoyos recibidos + códigos asociados.
 - **Figura 57.** **546**
Vista de red: Propuestas de mejora + códigos asociados.
 - **Figura 58.** **548**
Vista de red sobre Definición del Programa II.
 - **Figura 59.** **549**
Vista de red sobre Valoración del Programa II.
-

-
- **Figura 60.** **550**
Vista de red sobre Apoyos Recibidos II.
 - **Figura 61.** **551**
Vista de red sobre Alumnado.
 - **Figura 62.** **552**
Número de citas de cada dimensión de investigación en el proceso de análisis documental.
 - **Figura 63.** **554**
Número de citas de cada dimensión de investigación en las entrevistas realizadas.
 - **Figura 64.** **555**
Número de citas de cada dimensión de investigación obtenidas en los grupos de discusión.
 - **Figura 65.** **556**
Número de citas de cada dimensión de investigación en el proceso de revisión bibliográfica.
 - **Figura 66.** **557**
Número de citas de cada dimensión de investigación asociadas a los docentes participantes en el estudio.
 - **Figura 67.** **558**
Número de citas de cada dimensión de investigación asociadas a las familias de alumnado bilingüe participantes en el estudio.
 - **Figura 68.** **559**
Número de citas de cada dimensión de investigación asociadas a los auxiliares de conversación participantes en el estudio.
 - **Figura 69.** **560**
Número de citas de cada dimensión de investigación obtenidas en cada DAT.
 - **Figura 70.** **561**
Número de citas de cada dimensión de investigación clasificadas según el género del sujeto participante.
 - **Figura 71.** **562**
Co-ocurrencias entre los códigos asociados a las dimensiones de investigación.
-

- **Figura 72.** **564**
Nivel de colaboración de los diferentes colectivos de sujetos participantes.
 - **Figura 73.** **565**
Aportación de las diferentes técnicas de recogida de información.
 - **Figura 74.** **566**
Clasificación de los datos relativos a la DI 1 según su procedencia geográfica y de género.
 - **Figura 75.** **567**
Co-ocurrencias entre el código referido a la dimensión Definición del Programa y el resto de dimensiones.
 - **Figura 76.** **583**
Nivel de colaboración de los diferentes colectivos de sujetos participantes.
 - **Figura 77.** **584**
Aportación de las diferentes técnicas de recogida de información.
 - **Figura 78.** **585**
Clasificación de los datos relativos a la DI 2 según su procedencia geográfica y de género.
 - **Figura 79.** **586**
Co-ocurrencias entre el código referido a la dimensión Metodología y el resto de dimensiones.
 - **Figura 80.** **601**
Nivel de colaboración de los diferentes colectivos de sujetos participantes.
 - **Figura 81.** **602**
Aportación de las diferentes técnicas de recogida de información.
 - **Figura 82.** **603**
Clasificación de los datos relativos a la DI 3 según su procedencia geográfica y de género.
 - **Figura 83.** **604**
Co-ocurrencias entre el código referido a la dimensión Auxiliar Lingüístico y el resto de dimensiones.
 - **Figura 84.** **614**
Nivel de colaboración de los diferentes colectivos de sujetos participantes.
 - **Figura 85.** **615**
Aportación de las diferentes técnicas de recogida de información.
-

-
- **Figura 86.** **616**
Clasificación de los datos relativos a la DI 4 según su procedencia geográfica y de género.
 - **Figura 87.** **617**
Co-ocurrencias entre el código referido a la dimensión Resultados Académicos y el resto de dimensiones.
 - **Figura 88.** **630**
Nivel de colaboración de los diferentes colectivos de sujetos participantes.
 - **Figura 89.** **631**
Aportación de las diferentes técnicas de recogida de información.
 - **Figura 90.** **632**
Clasificación de los datos relativos a la DI 5 según su procedencia geográfica y de género.
 - **Figura 91.** **633**
Co-ocurrencias entre el código referido a la dimensión Identidad Profesional y el resto de dimensiones.
 - **Figura 92.** **636**
Nivel de colaboración de los diferentes colectivos de sujetos participantes.
 - **Figura 93.** **637**
Aportación de las diferentes técnicas de recogida de información.
 - **Figura 94.** **638**
Clasificación de los datos relativos a la DI 6 según su procedencia geográfica y de género.
 - **Figura 95.** **639**
Co-ocurrencias entre el código referido a la dimensión Formación y el resto de dimensiones.
 - **Figura 96.** **651**
Nivel de colaboración de los diferentes colectivos de sujetos participantes.
 - **Figura 97.** **652**
Aportación de las diferentes técnicas de recogida de información.
 - **Figura 98.** **653**
Clasificación de los datos relativos a la DI 7, según su procedencia geográfica y de género.
-

- **Figura 99.** **654**
Co-ocurrencias entre el código referido a la dimensión Infraestructura del Programa y el resto de dimensiones.
 - **Figura 100.** **661**
Nivel de colaboración de los diferentes colectivos de sujetos participantes.
 - **Figura 101.** **662**
Aportación de las diferentes técnicas de recogida de información.
 - **Figura 102.** **663**
Clasificación de los datos relativos a la DI 8, según su procedencia geográfica y de género.
 - **Figura 103.** **664**
Co-ocurrencias entre el código referido a la dimensión Recursos y el resto de dimensiones.
 - **Figura 104.** **670**
Nivel de colaboración de los diferentes colectivos de sujetos participantes.
 - **Figura 105.** **671**
Aportación de las diferentes técnicas de recogida de información.
 - **Figura 106.** **672**
Clasificación de los datos relativos a la DI 9, según su procedencia geográfica y de género.
 - **Figura 107.** **673**
Co-ocurrencias entre el código referido a la dimensión Apoyos y el resto de dimensiones.
 - **Figura 108.** **682**
Nivel de colaboración de los diferentes colectivos de sujetos participantes.
 - **Figura 109.** **683**
Aportación de las diferentes técnicas de recogida de información.
 - **Figura 110.** **684**
Clasificación de los datos relativos a la DI 10, según su procedencia geográfica y de género.
 - **Figura 111.** **685**
Co-ocurrencias entre el código referido a la dimensión Propuestas de Mejora y el resto de dimensiones.
-

ANEXO I

LISTADO DE PAÍSES INCLUIDOS PARA EL ANÁLISIS

Afganistán, Algeria, Angola, Argentina, Austria, Bahrein, Bangladesh, Bielorrusia, Bélgica, Bolivia, Botsuana, Brasil, Brunei, Bulgaria, Burkina Faso, Burundi, Camboya, Camerún, Cabo Verde, República Centro-Africana, Chad, Chile, China, Colombia, República Democrática del Congo, Islas Cook, Costa Rica, Cuba, Chipre, República Checa, Dinamarca, Djibouti, Dominica, República Dominicana, Ecuador, Finlandia, Francia, Gambia, Georgia, Alemania, Ghana, Grecia, Guadalupe, Guam, Guatemala, Guinea, Honduras, Hong-Kong, Hungría, Islandia, India, Indonesia, Irán, Irak, Israel, Italia, Japón, Jordania, Kazajstán, Kenia, Kiribati, República de Corea, Kuwait, Republica Kirguiz, Laos, Lituania, Letonia, Estonia, Líbano, Lesoto, Liberia, Libia, Liechtenstein, Luxemburgo, Macao, Macedonia, Madagascar, Malawi, Malaysia, Maldivas, Malta, Mauritania, Mauricio, México, Mónaco, Mongolia, Marruecas, Mozambique, Myanmar, Namibia, Nepal, Holanda, Nicaragua, Níger, Nigeria, Noruega, Omán, Pakistán, Panamá, Papúa Nueva Guinea, Perú, Filipinas, Polonia, Portugal, Puerto Rico, Qatar, Rumania, Rusia, Ruanda, Samoa, Arabia Saudí, Senegal, Seychelles, Sierra Leona, Singapur, República Eslovaca, Eslovenia, Islas Salomón, Sudáfrica, España, Sri Lanka, Santa Lucía, Sudan, Surinam, Suazilandia, Suecia, Suiza, Siria, Taiwán, Tanzania, Tailandia, Togo, Tonga, Túnez, Turquía, Turkmenistán, Uganda, Ucrania, Emiratos Árabes Unidos, Uruguay, Venezuela, Vietnam, Gaza, Yemen, Yugoslavia, Zambia, Zimbabue, Albania, Gabón, Haití, Somalia, Mali, Irlanda del Norte, Paraguay, San Marino, Escocia, Zanzíbar.

- *Algunos de los países mencionados ya no existen como tal (han cambiado de nombre o se han fragmentado en otros países) pero se emplearon para el análisis en su momento con esa denominación.*
-

ANEXO I.A
LISTADO DE PAÍSES POR SUS SIGLAS

| <u>SIGLAS</u> | <u>PAÍS</u> | <u>SIGLAS</u> | <u>PAÍS</u> |
|----------------------|--------------------|----------------------|--------------------|
| BE | Bélgica | MT | Malta |
| CZ | República Checa | NL | Holanda |
| DK | Dinamarca | AT | Austria |
| DE | Alemania | PL | Polonia |
| EE | Estonia | PT | Portugal |
| EL | Grecia | SI | Eslovenia |
| ES | España | SK | Eslovaquia |
| FR | Francia | FI | Finlandia |
| IE | Irlanda | SE | Suecia |
| IT | Italia | UK | Reino Unido |
| CY | Chipre | IS | Islandia |
| LV | Letonia | LI | Liechtenstein |
| LT | Lituania | NO | Noruega |
| LU | Luxemburgo | BG | Bulgaria |
| HU | Hungría | RO | Rumanía |

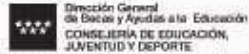
ANEXO II
CONTENIDOS REQUERIDOS EN EL PROYECTO DE ENSEÑANZA
BILINGÜE

BOCM**BOLETÍN OFICIAL DE LA COMUNIDAD DE MADRID**

B.O.C.M. Núm. 62

JUEVES 14 DE MARZO DE 2013

Pág. 55



**Dirección General
de Becas y Ayudas a la Educación**
**CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN,
JUVENTUD Y DEPORTE**

Comunidad de Madrid

ANEXO II

PROYECTO EDUCATIVO BILINGÜE

| DATOS DEL CENTRO | |
|------------------|-------------------|
| Denominación: | Código de centro: |

(ORIENTACIONES GENERALES)**1. Objetivos generales.**

El proyecto bilingüe que se pretende implantar en el centro deberá incluir aspectos lingüísticos y culturales relativos a la lengua inglesa y a los países en que se habla. En todo caso, los objetivos del proyecto deberán incluir los objetivos que se enumeran en el artículo 4 del Decreto 22/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Primaria.

2. Contenidos de las áreas o materias que se impartirán en inglés.

El proyecto bilingüe incluirá una propuesta de secuenciación de los contenidos de las áreas impartidas en inglés. Dichos contenidos incluirán, al menos, los contenidos básicos establecidos en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

3. Metodología.

El proyecto deberá exponer los criterios metodológicos que regirán la acción docente y una propuesta razonada de cómo abordar su práctica.

4. Criterios de evaluación.

El proyecto incluirá un análisis de los criterios y procedimientos de evaluación que se aplicarán al alumnado que siga enseñanzas bilingües.

En a de de

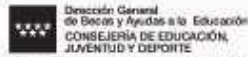
EL TITULAR DEL CENTRO

Fdo.:

| | |
|---------------------|---|
| DESTINATARIO | Consejería de Educación, Juventud y Deporte Dirección General de Becas y Ayudas a la Educación |
|---------------------|---|

ANEXO III

**EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS Y
RECURSOS DISPONIBLES PARA LA ENSEÑANZA BILINGÜE**



Comunidad de Madrid

ANEXO III

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS Y RECURSOS DISPONIBLES PARA LA ENSEÑANZA BILINGÜE

| DATOS DEL CENTRO | |
|------------------|-------------------|
| Denominación: | Código de centro: |

A) Experiencias educativas:

Actividades de formación permanente (cursos, proyectos de formación o innovación, seminarios, grupos de trabajo, etc.), relacionadas con la enseñanza de idiomas realizados en el centro o por el profesorado del centro durante los últimos cinco años:

.....

Participación en proyectos europeos

.....

Actividades de intercambio con centros escolares de otros países:

.....

Otros proyectos, iniciativas y trabajos realizados en el centro relacionados con el fomento de la enseñanza de idiomas:

.....

B) Recursos materiales con los que cuenta el centro para la enseñanza de idiomas:

Recursos informáticos:

.....

Recursos audiovisuales:

.....

Recursos bibliográficos:

.....

Otros recursos disponibles:

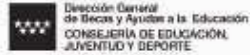
En a de de

EL TITULAR DEL CENTRO

Fdo:.....

| | |
|--------------|---|
| DESTINATARIO | Consejería de Educación, Juventud y Deporte Dirección General de Becas y Ayudas a la Educación |
|--------------|---|

ANEXO IV
LISTADO DE PROFESORADO CON ESPECIALIDAD EN LENGUA
EXTRANJERA



Comunidad de Madrid

ANEXO IV

PROFESORADO ESPECIALISTA EN LENGUA INGLESA

| DATOS DEL CENTRO | |
|------------------|-------------------|
| Denominación: | Código de centro: |

- Se deberá aportar copia de la titulación académica de los profesores incluidos en la siguiente relación, y, en su caso, del certificado de habilitación lingüística.

PROFESORADO DE LENGUA INGLESA:

Maestros con titulación académica para impartir lengua inglesa en educación primaria, con indicación de si han obtenido la habilitación para enseñanza bilingüe en convocatorias previas (pueden impartir el área de lengua inglesa aunque no hayan obtenido la habilitación para enseñanza bilingüe).

| Apellidos | Nombre | DNI | DETIUVO LA HABILITACIÓN EN (indicar año) | SE PRESENTARÁ A LA CONVOCATORIA EN 2013 |
|-----------|--------|-----|--|---|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

En a de de

EL TITULAR DEL CENTRO

Fdo:.....

Los datos personales recogidos serán incorporados y tratados en el fichero Nómina Pago Delegado, cuya finalidad es realizar la gestión de personal de los centros docentes concertados, y podrán ser cedidos en los casos previstos en la Ley. El responsable del fichero es el órgano que figura en este documento, ante el podrá ejercer los derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición, todo lo cual se informa en cumplimiento del artículo 5 de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal.


| | |
|---------------------|---|
| DESTINATARIO | Consejería de Educación, Juventud y Deporte Dirección General de Becas y Ayudas a la Educación |
|---------------------|---|

ANEXO V**LISTADO DE PROFESORADO CON HABILITACIÓN LINGÜÍSTICA****BOCM****BOLETÍN OFICIAL DE LA COMUNIDAD DE MADRID**

Pág. 58

JUEVES 14 DE MARZO DE 2013

B.O.C.M. Núm. 62


 Dirección General
de Becas y Ayudas a la Educación
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN,
JUVENTUD Y DEPORTE
Comunidad de Madrid

ANEXO V

PROFESORADO DE OTRAS ÁREAS (HABILITACIÓN LINGÜÍSTICA)

| DATOS DEL CENTRO | |
|------------------|-------------------|
| Denominación: | Código de centro: |

- Se deberá aportar copia de la titulación académica de los profesores incluidos en la siguiente relación, y, en su caso, del certificado de habilitación lingüística.

PROFESORADO DE OTRAS ÁREAS, DISTINTAS A LENGUA INGLESA: Maestros con titulación académica para impartir educación primaria con indicación de si han obtenido la habilitación para enseñanza bilingüe en las convocatorias previas.

| Apellidos | Nombre | DNI | OBTUVO LA HABILITACIÓN EN (indicar año) | SE PRESENTARÁ A LA CONVOCATORIA EN 2013 |
|-----------|--------|-----|---|---|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

En a de de

EL TITULAR DEL CENTRO

Fdo:.....

Los datos personales recogidos serán incorporados y tratados en el fichero Nómina Pago Delegado, cuya finalidad es realizar la gestión de personal de los centros docentes concertados, y podrán ser cedidos en los casos previstos en la Ley. El responsable del fichero es el órgano que figura en este documento, ante el podrá ejercer los derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición, todo lo cual se informa en cumplimiento del artículo 5 de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal.

| | |
|---------------------|---|
| DESTINATARIO | Consejería de Educación, Juventud y Deporte Dirección General de Becas y Ayudas a la Educación |
|---------------------|---|

Página 1 de 1

Modelo: 1312FD3B

BOCM-20130314-7

ANEXO VI

SIGLAS DE LOS PAÍSES ANALIZADOS EN EL ESTUDIO

- **AT** Austria
 - **BE** Belgium.
 - **BE de** Belgium – German-speaking
 - **BE fr** Belgium – French Community
 - **BE nl** Belgium – Flemish Community
 - **BG** Bulgaria
 - **CY** Cyprus
 - **CZ** Czech Republic
 - **DE** Germany
 - **DK** Denmark
 - **EE** Estonia
 - **EL** Greece
 - **ES** Spain
 - **EU** European Union
 - **FI** Finland
 - **FR** France
 - **HU** Hungary
 - **IE** Ireland
 - **IS** Iceland
 - **IT** Italy
 - **LI** Liechtenstein
 - **LT** Lithuania
 - **LU** Luxembourg
 - **LV** Latvia
 - **MT** Malta
 - **NL** The Netherlands
 - **NO** Norway
 - **PL** Poland
 - **PT** Portugal
 - **RO** Romania
-

- **SE** Sweden
 - **SI** Slovenia
 - **SK** Slovakia Community
 - **UK** United Kingdom
 - **UK-ENG** England
 - **UK-NIR** Northern Ireland
 - **UK-SCT** Scotland
 - **UK-WLS** Wales
-

ANEXO VII

GUIÓN DE PREGUNTAS INICIALES DE LAS ENTREVISTAS

Guión para la Entrevista a profesores del Proyecto Bilingüe de la CAM

Breve introducción.

En primer lugar, muchas gracias por tu colaboración. Como ya he comentado anteriormente, el objetivo del estudio es conocer el nuevo entorno de enseñanza-aprendizaje tras la implantación del proyecto bilingüe. Por lo tanto, la intención de este cuestionario es conocer tus experiencias, impresiones, ideas, quejas y/o sugerencias.

Toda la información recopilada será tratada confidencialmente.

Preguntas.

1. ¿Cómo definirías el modelo de enseñanza bilingüe?
 2. ¿Cuál es tu impresión o valoración general acerca del mismo?
 3. ¿Cuáles son los principales puntos fuertes del Programa?
 4. ¿Qué opinas de la formación recibida por los profesores?
 5. ¿Consideras que existe una adecuada colaboración entre los profesores de centros bilingües?
 6. ¿Ha cambiado algo en la enseñanza del inglés?
 7. ¿Cuál es tu valoración sobre la dotación de recursos en el centro?
 8. ¿Se cuenta con el apoyo total de las familias y de la Consejería de Educación?
 9. Valoración del papel del auxiliar lingüístico. ¿Están suficientemente preparados?
 10. ¿Me puedes indicar alguna propuesta de mejora para el Programa?
 11. ¿Consideras que existe una identidad profesional propia de los maestros de lengua extranjera implicados y/o habilitados para el programa bilingüe con sus características identificativas?
-

ANEXO VIII

INFORMACIÓN FACILITADA A LOS SUJETOS PARTICIPANTES ANTES DE PROCEDER A LA REALIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS

- Casos de entrevista en persona o vía Skype.

En primer lugar, muchas gracias por tu colaboración. Como ya he comentado anteriormente, el objetivo del estudio es conocer el nuevo entorno de enseñanza-aprendizaje tras la implantación del proyecto bilingüe. Por lo tanto, la intención de este cuestionario es conocer tus experiencias, impresiones, ideas, quejas y/o sugerencias. Toda la información recopilada será tratada confidencialmente.

- Casos de entrevista vía email.

(Finalmente, tal y como se indica en el proyecto de investigación, no se obtuvieron datos por esta vía).

¡¡Hola!!

Como ya os avancé hace unos días, os adjunto el documento con el cuestionario de 13 preguntas en relación al proyecto bilingüe de la CAM. Son preguntas abiertas para que podáis explicar vuestras ideas o impresiones libremente. Al final del cuestionario, viene un apartado para cualquier aspecto que no se haya mencionado o creáis que se debe resaltar.

La extensión de las respuestas es a gusto del consumidor, por supuesto.

Muchas gracias de antemano.

Os agradecería enormemente que lo pasarais entre vuestros compañeros con el fin de recopilar el máximo de información posible y que me lo remitan a mi dirección de correo que indico en el documento (cesar_herrero@hotmail.com). En principio, ésta será la única fase del estudio en la cual requiero vuestra colaboración; pero, pudiera ser que más adelante me ponga en contacto de nuevo para aclarar o profundizar algún tema o idea concreta.

¡¡¡Muchas gracias!!!

ANEXO IX

VERSIÓN FINAL DEL GUIÓN DE PREGUNTAS PARA LA ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

Guión para la Entrevista a profesores del Proyecto Bilingüe de la CAM

Breve introducción.

En primer lugar, muchas gracias por tu colaboración. Como ya he comentado anteriormente, el objetivo del estudio es conocer el nuevo entorno de enseñanza-aprendizaje tras la implantación del proyecto bilingüe. Por lo tanto, la intención de este cuestionario es conocer tus experiencias, impresiones, ideas, quejas y/o sugerencias.

Toda la información recopilada será tratada confidencialmente.

Preguntas.

1. ¿Cómo definirías brevemente el proyecto bilingüe? ¿Cuáles son las características principales del programa bilingüe en la Comunidad de Madrid desde el punto de vista de los docentes?
 2. ¿Cuál es tu impresión o valoración general acerca del mismo?
 3. En tu opinión, ¿cuáles son los principales puntos fuertes del Programa? Por ejemplo: formación de alumnado y/o profesorado, resultados académicos, recursos pedagógicos, expectativas de la comunidad educativa, etc.
 4. ¿Qué opinas de la formación recibida por los profesores, conocida como habilitación lingüística? ¿Es suficiente, adecuada? ¿Crees que existe un proceso de formación continua adaptada a las necesidades de los maestros?
 5. ¿Consideras que existe una adecuada colaboración entre los profesionales que trabajan en el proyecto? ¿Existe algún tipo de foro/seminario/reuniones periódicas con el fin de una puesta en común entre profesores de avances, dificultades o cualquier tipo de cuestiones relacionadas con el programa bilingüe? ¿Consideras necesario un mayor contacto con otros compañeros para aclarar dudas, buscar soluciones alternativas, elaboración y búsqueda de materiales, etc.?
-

6. Tras varios años desde la implantación del proyecto, ¿crees que ha cambiado algo en la enseñanza del inglés? ¿Utilizas técnicas que no utilizabas antes? ¿diferentes actividades? En definitiva, ¿ha cambiado tu práctica educativa? Si es así, ¿para mejor o peor? ¿Consideras que ha habido un cambio importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje con la implantación del programa bilingüe? O por el contrario, sólo es un mayor uso de la lengua extranjera debido a la ampliación de la carga lectiva en dicha lengua. ¿Ha supuesto el programa bilingüe cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje para el profesorado? ¿Existen nuevas prácticas educativas debido a la implantación del programa bilingüe?
 7. ¿Existe una adecuada dotación de recursos en el centro? ¿Se cuenta con suficiente apoyo desde la Consejería de Educación? ¿Se necesitan mejoras en algún aspecto?
 8. ¿Se cuenta con el apoyo total de las familias?
 9. En líneas generales, consideras positivo o negativo este proyecto en cuanto a los beneficios para los implicados. ¿Por qué?
 10. Valoración del papel del auxiliar lingüístico. ¿Qué aportan? ¿Están suficientemente preparados para la docencia, con el necesario interés y motivación?
 11. ¿Me puedes indicar alguna propuesta de mejora para el Programa?
 12. ¿Consideras que existe una identidad profesional propia de los maestros de lengua extranjera implicados y/o habilitados para el programa bilingüe con sus características identificativas?
 13. Aportaciones. Otras ideas (opiniones/sugerencias/quejas que no hayan sido mencionadas en la entrevista y sea necesaria su alusión.
-

Guión para la Entrevista a AUXILIARES del Proyecto Bilingüe de la CAM

Breve introducción.

En primer lugar, muchas gracias por vuestra colaboración. Como ya he comentado anteriormente, el objetivo del estudio es conocer el nuevo entorno de enseñanza-aprendizaje tras la implantación del proyecto bilingüe. Por lo tanto, la intención de este cuestionario es conocer vuestras experiencias, impresiones, ideas, quejas y/o sugerencias.

Toda la información recopilada será tratada confidencialmente.

Preguntas.

1. ¿Cómo definirías brevemente el proyecto bilingüe?
 2. ¿Cuál es tu impresión o valoración general acerca del mismo?
 3. En tu opinión, ¿cuáles son los principales puntos fuertes del Programa?
Por ejemplo: formación de alumnado y/o profesorado, resultados académicos, recursos pedagógicos, expectativas de la comunidad educativa, etc.
 4. ¿Qué opinas de la formación recibida por los profesores, conocida como habilitación lingüística? ¿Es suficiente, adecuada? ¿Crees que existe un proceso de formación continua adaptada a las necesidades de los maestros?
 5. ¿Consideras que existe una adecuada colaboración entre los profesionales que trabajan en el proyecto? ¿Existe algún tipo de foro/seminario/reuniones periódicas con el fin de una puesta en común entre profesores de avances, dificultades o cualquier tipo de cuestiones relacionadas con el programa bilingüe? ¿Consideras necesario un mayor contacto con otros compañeros para aclarar dudas, buscar soluciones alternativas, elaboración y búsqueda de materiales, etc.?
 6. Tras varios años desde la implantación del proyecto, ¿crees que ha cambiado algo en la enseñanza del inglés? ¿Utilizas técnicas que no utilizabas antes? ¿diferentes actividades? En definitiva, ¿ha cambiado tu práctica educativa? Si es así, ¿para mejor o peor?
 7. ¿Existe una adecuada dotación de recursos en el centro? ¿Se cuenta con suficiente apoyo desde la Consejería de Educación? ¿Se necesitan mejoras en algún aspecto?
-

8. ¿Se cuenta con el apoyo total de las familias?
 9. En líneas generales, consideras positivo o negativo este proyecto en cuanto a los beneficios para los implicados. ¿Por qué?
 10. Valoración de tu papel como auxiliar lingüístico. ¿Qué aportáis? ¿Estáis suficientemente preparados para la docencia, con el necesario interés y motivación?
 11. ¿Me puedes indicar alguna propuesta de mejora para el Programa?
 12. ¿Consideras que existe una identidad profesional propia de los maestros de lengua extranjera implicados y/o habilitados para el programa bilingüe con sus características identificativas?
 13. Aportaciones. Otras ideas (opiniones/sugerencias/quejas que no hayan sido mencionadas en la entrevista y sea necesaria su alusión.
-

ANEXO X

**GUIÓN DE PREGUNTAS DISEÑADO PARA INICIAR/CONducIR EL
GRUPO DE DISCUSIÓN DE LOS DOCENTES**

Preguntas Grupo de Discusión. Docentes. 27/11/2013.

En relación a las 10 áreas de interés de la investigación.

1. ¿Me podéis dar una rápida definición del Programa de Colegios Bilingües? ¿Qué os parece el Programa? ¿Qué es lo que más os gusta?
 2. ¿La implantación del Programa supone cambios metodológicos en vuestra práctica?
 3. ¿Qué os parece la figura del auxiliar lingüístico?
 4. ¿Cómo valoráis los resultados académicos de los alumnos bilingües?
 5. ¿Os sentís integrados en la dinámica de los centros? ¿Os sentís parte de los equipos? ¿Os sentís igual que el resto de docentes de primaria?
 6. ¿Qué opinión tenéis del sistema de formación existente para el profesorado bilingüe?
 7. ¿Realizáis intercambios de información y/o experiencias con otros compañeros y/o centros? ¿cómo y dónde?
 8. ¿Qué os parecen los recursos existentes?
 9. ¿Podéis hablar de vuestra relación con la comunidad educativa?
 10. ¿Hay algunos aspectos susceptibles de ser mejorados?
-

ANEXO XI

SUJETOS PARTICIPANTES ENTREVISTAS

Docentes

- **Ana.** Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, experiencia docente en entornos no bilingües, en persona.
 - **Ana M.** Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Sur, experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono.
 - **Ana P.** Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Este, experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono.
 - **Ana S.** Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, experiencia docente en entornos no bilingües, en persona.
 - **Carlos.** Entrevista a docente, hombre, más de 45 años, DAT Este, experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono.
 - **César.** Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, experiencia docente en entornos no bilingües, en persona.
 - **Claudia.** Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Oeste, experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono.
 - **Cris.** Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Sur, experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono.
 - **Cristóbal.** Entrevista a docente, hombre, 35-45 años, DAT Norte, experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono.
 - **Dana.** Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Capital, experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono.
 - **Diana.** Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Norte, experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono.
 - **Dolores.** Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono.
 - **Eva.** Entrevista a docente, mujer, 35-45 años, DAT Capital, sin experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono.
 - **Inma.** Entrevista a docente, mujer, más de 45 años, DAT Este, experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono.
 - **Piluk.** Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Norte, experiencia docente en entornos no bilingües, en persona.
-

- **Raúl.** Entrevista a docente, hombre, 25-35 años, DAT Este, experiencia docente en entornos no bilingües, en persona.
- **Rosa.** Entrevista a docente, mujer, más de 45 años, DAT Norte, experiencia docente en entornos no bilingües, en persona.
- **Santi.** Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono.
- **Saray.** Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Norte, experiencia docente en entornos no bilingües, en persona.
- **Sonia.** Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, experiencia docente en entornos no bilingües, en persona.
- **Sonia M.** Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, experiencia docente en entornos no bilingües, vía teléfono.
- **Sonia S.** Entrevista a docente, mujer, 25-35 años, DAT Este, experiencia docente en entornos no bilingües, vía Skype.

Auxiliares

- **Kerren.** Entrevista a auxiliar lingüístico, mujer, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua inglesa, vía teléfono. Procedente de Los Ángeles, California (USA).
 - **Sam.** Entrevista a auxiliar lingüístico, hombre, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua castellana, vía teléfono. Procedente de Charlotte, Carolina del Norte (USA).
 - **Sarah.** Entrevista a auxiliar lingüístico, mujer, menor de 25 años, DAT Este, entrevista realizada en lengua inglesa, vía teléfono. Procedente de Glasgow, Scotland (UK).
-

Sujetos Participantes Grupos de Discusión

Docentes

- **Sujeto 1.** Mujer. 25-35 años. DAT Este. Con experiencia docente en entornos no bilingües.
- **Sujeto 2.** Mujer. 25-35 años. DAT Este. Con experiencia docente en entornos no bilingües.
- **Sujeto 3.** Mujer. 25-35 años. DAT Este. Con experiencia docente en entornos no bilingües.
- **Sujeto 4.** Mujer. 25-35 años. DAT Este. Con experiencia docente en entornos no bilingües.
- **Sujeto 5.** Mujer. 25-35 años. DAT Este. Con experiencia docente en entornos no bilingües.
- **Sujeto 6.** Mujer. 35-45 años. DAT Este. Con experiencia docente en entornos no bilingües.
- **Sujeto 7.** Mujer. 35-45 años. DAT Este. Con experiencia docente en entornos no bilingües.
- **Sujeto 8.** Hombre. Mayor de 45 años. DAT Este. Con experiencia docente en entornos no bilingües.

Familias

- **Sujeto 1.** Mujer. 35-45 años. DAT Sur.
 - **Sujeto 2.** Mujer. 35-45 años. DAT Sur.
 - **Sujeto 3.** Mujer. 35-45 años. DAT Sur.
 - **Sujeto 4.** Mujer. 35-45 años. DAT Sur.
-

ANEXO XII

**INFORMACIÓN PREVIA A LA SOLICITUD DE PARTICIPACIÓN EN LA
INVESTIGACIÓN DE LOS PARTICIPANTES**

Hola.

Como algunos de vosotros ya sabéis, estoy en pleno proceso de desarrollo de la tesis. En cualquier caso, os lo explico en detalle.

Estoy haciendo el Doctorado en Educación en la Universidad Autónoma de Madrid. El título del estudio es *El Programa de Colegios Bilingües en la Comunidad de Madrid. Un análisis del proceso de cambio ocurrido a través de sus profesores.*

Como habréis adivinado, versa sobre el proyecto bilingüe y es aquí, dónde necesito vuestra colaboración.

El objetivo del estudio es conocer la visión general del docente sobre dicho proyecto con el fin de caracterizar el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de este nuevo entorno, identificar las nuevas prácticas educativas, nuevas demandas...etc.

La colaboración consistiría en:

- Mantener una corta entrevista individual para conversar sobre el proyecto y conocer vuestras ideas, impresiones, etc. sobre un número a determinar de ítems relacionados con el proyecto bilingüe, extraídos del proceso de revisión bibliográfica realizado.
- En caso de no poder realizar la entrevista en persona, se enviará por email un listado de cuestiones relacionadas para que podáis contestar.

Por supuesto, toda la información recopilada tiene carácter confidencial y anónimo.

En principio, esto sería todo.

En breve, me pondré en contacto con vosotros.

Muchas gracias de antemano.

Un abrazo,

César Herrero Rámila

ANEXO XIII

SIGLAS EMPLEADAS EN EL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Zonas

- **DAT Norte.** Dirección de Área Territorial de Educación para la zona Madrid Norte.
- **DAT Este.** Dirección de Área Territorial de Educación para la zona Madrid Este.
- **DAT Sur.** Dirección de Área Territorial de Educación para la zona Madrid Sur.
- **DAT Oeste.** Dirección de Área Territorial de Educación para la zona Madrid Oeste.
- **DAT Capital.** Dirección de Área Territorial de Educación para la zona Madrid Capital.

METODOLOGÍA

AICLE

- Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua

CLIL

- Content and Language Integrated Learning
-

ANEXO XIV

**GUIÓN DE PREGUNTAS DISEÑADO PARA INICIAR/CONDUCIR EL
GRUPO DE DISCUSIÓN CON LAS FAMILIAS**

Preguntas Grupo de Discusión. Familias. 27/01/2014.

En relación a las 10 áreas de interés de la investigación.

1. ¿Me podéis dar una rápida definición del Programa de Colegios Bilingües? ¿Qué os parece el Programa? ¿Qué es lo que más os gusta?
 2. ¿La implantación del Programa ha supuesto cambios en la forma de trabajar del alumnado?
 3. ¿Creéis que los docentes están contentos con el Programa?
 4. ¿Qué os parece la figura del auxiliar lingüístico?
 5. ¿Cómo valoráis los resultados académicos de los alumnos bilingües?
 6. ¿Os sentís integrados en la dinámica de los centros?
 7. ¿Qué opinión tenéis del sistema de formación existente para el profesorado bilingüe y de la formación del profesorado?
 8. ¿Qué os parecen los recursos existentes?
 9. ¿Cuentan los docentes con los recursos necesarios para desarrollar su labor profesional adecuadamente?
 10. ¿Podéis hablar de vuestra relación con la comunidad educativa: docentes y administración?
 11. ¿Qué pensáis del apoyo y la implicación de la administración educativa en el Programa?
 12. ¿Qué mejoraríais del Programa?
-