



Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas
Facultad de Filología
Máster de Lingüística Inglesa Aplicada

Trabajo Final de Máster en Lingüística Inglesa Aplicada

**EL PROGRAMA DE APRENDIZAJE BILINGÜE EN LA
COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA: NECESIDADES
FORMATIVAS DEL PROFESORADO**

Director de TFM: DR. RUBÉN CHACÓN BELTRÁN

CAROLINA SÁEZ DE ALBÉNIZ BERZAL
MÁSTER EN LINGÜÍSTICA INGLESA APLICADA
SEPTIEMBRE 2016



DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA DE TRABAJO ACADÉMICO
TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Fecha: 07/09/2016

Quien suscribe:

Apellidos y nombre:

SÁEZ DE ALBÉNIZ BERZAL, CAROLINA

D.N.I.:

44626685S

Hace constar que es el autor del trabajo:

Título completo del trabajo

EL PROGRAMA DE APRENDIZAJE BILINGÜE EN LA COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA: NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESORADO

Y manifiesta su responsabilidad en la realización del mismo, en la interpretación de datos y en la elaboración de conclusiones. Manifiesta asimismo que las aportaciones intelectuales de otros autores utilizados en el texto se han citado debidamente.

En este sentido,

DECLARA:

- ✓ Que el trabajo remitido es un documento original y no ha sido publicado con anterioridad, total o parcialmente, por otros autores.
- ✓ Que el abajo firmante es públicamente responsable de sus contenidos y elaboración, y que no ha incurrido en fraude científico o plagio.
- ✓ Que si se demostrara lo contrario, el abajo firmante aceptará las medidas disciplinarias o sancionadoras que correspondan.

Edo.

RESUMEN

En un contexto globalizado, ser competente en más de una lengua se ha convertido en una necesidad. De este hecho se deriva el creciente interés de los gobiernos regionales en España por desarrollar e implementar planes de enseñanza bilingüe a través de metodología CLIL. Son muchos los factores decisivos en el diseño e implantación de estos programas, desde el porcentaje de horas dedicadas a la L2 hasta el nivel educativo en el que comienza a aplicarse. Este trabajo estudia el Programa de Aprendizaje en Inglés (PAI) en la Comunidad Foral de Navarra, atendiendo particularmente a uno de los agentes involucrados: el colectivo de docentes que imparte en el PAI, prestando particular atención a las necesidades formativas del mismo, así como a la manera en la que el plan es percibido.

Este trabajo recopila y estudia datos relacionados con la formación del profesorado, tanto en términos de necesidades como de opinión sobre las propuestas realizadas por el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, además de analizar la percepción que los docentes tienen del programa y su grado de participación en el diseño del mismo. Se trata de un estudio transversal y no experimental llevado a cabo a través de una encuesta *on-line* como principal herramienta de recogida de datos. A través de un enfoque metodológico mixto (QUAN+qual) se pretende analizar la situación del PAI en la Comunidad Foral de Navarra, desde la perspectiva del profesorado.

Palabras clave: formación del profesorado, educación bilingüe, CLIL, bilingüismo

ABSTRACT

In a globalised context, the need for proficiency in more than a language has become a must. Therefore, regional governments in Spain have shown great interest in developing and implementing content-based bilingual education plans. There are many relevant factors in the design and implementation of these plans, ranging from the amount of periods devoted to 2L to the academic year they start in. This dissertation aims at studying the *Programa de Aprendizaje en Inglés* (PAI) in the Chattered Community of Navarre, focusing particularly on the opinion teachers have on the matter and on teacher training.

This dissertation compiles and discusses data related to teacher training regarding teacher training paying attention to the needs brought up by teachers and their perception on

the proposals made by the Department of Education of the Government of Navarre. Besides, an analysis in the opinion of teachers about the programme and their participation on its designed are to be analysed too.

It is a non-experimental transversal study with a mixed method (QUAN+qual) approach whose data have been gathered through an on-line questionnaire.

Key words: teacher training, bilingual education, CLIL, bilingualism, vehicular language

AGRADECIMIENTOS

Quiero en primer lugar agradecer al Dr. Rubén Chacón Beltrán su interés y guía. A todos los miembros del tribunal su dedicación.

A Iñaki Salegi por su colaboración, paciencia y buen hacer. Nunca estaré lo bastante agradecida.

Al Departamento de Educación del Gobierno de Navarra por su ayuda y colaboración con el proyecto. A las EOI de Tudela y de Pamplona por su disponibilidad y apoyo. A los centros PAI que han distribuido la encuesta. A todos y cada uno de los docentes que dedicaron parte de su tiempo a cumplimentar la encuesta.

A Montse Gálvez por su ayuda con la estadística.

A Edurne García por su conocimiento académico.

A Maite Arana, Begoña Sánchez y Adriana Osés por compartir distintas perspectivas.

A Laura, Alicia, y Julia por su apoyo.

A Iñaki.

A Roberto, Cristina, y Iosu.

ÍNDICE

1.- INTRODUCCIÓN	8
2.- BILINGÜISMO, MULTILINGÜISMO Y ADQUISICIÓN DE LENGUAS	9
3.- POLÍTICA Y PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICAS	16
4.- EDUCACIÓN BILINGÜE	22
5.- COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA	29
5.A.- MODELOS LINGÜÍSTICOS EN LA COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA	29
5.B.- PROGRAMA DE APRENDIZAJE EN INGLÉS (PAI)	32
5.C.- NECESIDADES DE PROFESORADO	36
5.C.1. PRUEBAS DE ACREDITACIÓN	37
6.-FORMACIÓN DEL PROFESORADO	40
6.A.- FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN NAVARRA	42
7.- INVESTIGACIÓN	46
7.A PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	51
8.- EL CUESTIONARIO	52
9.- RESULTADOS	53
9.A.- MUESTRA	53
9.B.- OBJETIVOS PEDAGÓGICOS Y DISEÑO DEL PLAN	55
9.C.- DIFICULTAD DEL DESARROLLO CURRICULAR Y EVALUACIÓN DEL PLAN	62
9.D.- RENDIMIENTO Y RESULTADOS DEL ALUMNADO	67
9.E.- NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESORADO	69
9.F.- OPINIÓN DEL PROFESORADO CON RESPECTO AL PAI	70
10.- ANÁLISIS DE RESULTADOS	71
11.- DISCUSIÓN	77
12.- INVESTIGACIONES FUTURAS	85

13.- BIBLIOGRAFÍA

87

14.- APÉNDICES

99

1.- INTRODUCCIÓN

Los planes de inmersión lingüística, normalmente temprana y en inglés como lengua vehicular, están muy en boga a lo largo y ancho de la geografía española. La mezcla de culturas y lenguas que supone la Unión Europea junto con el evidente proceso de globalización, han conducido a los distintos gobiernos regionales a diseñar programas de enseñanza bilingüe, principalmente en inglés, francés y alemán. Dado que cada comunidad autónoma es responsable de la gestión de las competencias educativas, no hay uniformidad en los mismos, sino que cada gobierno ha diseñado e implementado el suyo de acuerdo con su análisis de necesidades y contexto sociolingüístico. Así, lo que se va a analizar en este trabajo de fin de máster es el Programa de Aprendizaje en Inglés (PAI), plan de inmersión lingüística temprana, en la Comunidad Foral de Navarra.

Hasta hoy, los análisis que se han llevado a cabo a este respecto se han centrado primordialmente en el cumplimiento de objetivos curriculares, en el progreso de los alumnos y en la evolución del plan en sí, mayormente en términos de matrícula y necesidades de ampliación. El PAI ha crecido de manera exponencial en los últimos diez años, generando una gran demanda de profesorado formado, y es en este colectivo en el que nos vamos a centrar: en sus necesidades formativas y en la percepción de lo que el PAI ha supuesto en su práctica docente.

Si bien es cierto que durante los últimos treinta años los programas bilingües en inglés han sido una realidad en Europa, en España comenzaron a implementarse hace relativamente poco. En principio parece que esto se debe a la realidad multilingüe del país y a los procesos de normalización lingüística llevados a cabo en las distintas comunidades autónomas con lengua oficial (Siguán, 1992). Así, la mayoría de los estudios realizados sobre los programas bilingües giran en torno a las lenguas cooficiales o en el aprendizaje de terceras lenguas (Cenoz y Jessner, 2000), que normalmente evalúan la adquisición de contenidos y competencia lingüística de los alumnos. “No obstante, cuando se refieren al profesorado, normalmente se centran en desarrollar propuestas para su formación en la enseñanza bilingüe, pero no se trabaja a partir de estudios de las necesidades reales de los profesores implicados” (Fernández et al, 2005).

Hay una falta de “investigaciones relacionadas con la reacción de los profesores a la implantación de sistemas de enseñanza bilingüe” (Fernández et al, 2005), debido en parte a que los planificadores se han centrado más en la aplicación de los programas, dejando de

lado la parte referida a la formación del formador, pudiendo parecer que se ha depositado la responsabilidad de la misma en los propios docentes. Esta carencia de estudios supone un problema por diversos motivos; por un lado, porque si los profesores no apoyan el programa, éste podría fallar, ya que son ellos los que se van a hacer cargo de la implementación directa del plan, tanto a nivel de aula como de preparación de materiales y aplicación de metodologías activas. Por ello, es imprescindible proporcionar medios de formación continua, permanente y relevante. Si se ha de desarrollar un plan formativo adecuado a las necesidades de un colectivo, parece evidente que se ha de consultar a éste, primordialmente si de él depende en gran medida un programa educativo.

La premisa de este estudio es que resulta imprescindible conocer las necesidades formativas y las opiniones del colectivo de profesores con respecto al PAI. El trabajo de investigación se llevó a cabo en dos fases. En primera instancia se contactó con los centros involucrados en el Programa de Aprendizaje en Inglés en la Comunidad Foral de Navarra, tanto públicos como privados, tras lo cual se procedió a enviar un cuestionario a los docentes que en algún momento de su vida laboral habían formado parte del programa, con el fin de analizar las carencias formativas que pudieran haber detectado, así como el impacto del plan en su práctica docente. La motivación del profesorado para contestar a esta encuesta encuentra su raíz en que su opinión no siempre ha sido tomada en cuenta a la hora de realizar modificaciones en el plan. El colectivo docente normalmente se siente muy involucrado en su labor y el hecho de que este estudio pudiera en alguna manera mejorar la situación del programa en general y de la formación del profesorado en particular fue una cuestión fundamental a la hora de plantear el cuestionario.

2.- BILINGÜISMO, MULTILINGÜISMO Y ADQUISICIÓN DE LENGUAS

El lenguaje humano nos rodea todo el tiempo, es nuestra herramienta de comunicación. Nos proporciona una identidad y una cultura, y es sin duda lo que da forma a nuestra realidad, además de conformar una de las diferencias más relevantes con respecto a otras especies del planeta. Hoy en día, en una sociedad globalizada, el bilingüismo, incluso el multilingüismo, se ha convertido en algo tremendamente común en muchos contextos.

Aunque en su día el bilingüismo se consideró dañino para el proceso de aprendizaje, el tiempo ha demostrado lo errado de esta afirmación, y actualmente se puede afirmar que el bilingüismo es beneficioso a muchos niveles, no sólo cognitivo, sino también social, político y laboral (Baker, 2011).

La dimensión socio-política de Europa ha cambiado tan profundamente en las últimas décadas que los ciudadanos europeos no han tenido otro remedio que adaptarse. Europa ha unido a muchas culturas diferentes, pero esto no ha hecho sino evidenciar la necesidad de proteger y promover el uso de las distintas lenguas de la Unión Europea, tarea acometida por el Consejo de Europa en *White Paper on Intercultural Dialogue*, en 2008.

Dentro de la Unión Europea podemos observar dos procesos: por un lado la política de 'Lengua Materna +2' que demuestra la intención del Consejo de proporcionar a los ciudadanos europeos la posibilidad de expresarse en tantas lenguas como sea posible, y por otro el interés que el mismo Consejo ha demostrado en la preservación de lenguas minoritarias. Esto demuestra la importancia no ya del bilingüismo, sino del plurilingüismo (incluso multilingüismo en última instancia) en el contexto europeo (Consejo de Europa, Plan de Acción, 2003).

Por ello, distintos gobiernos regionales han puesto una gran cantidad de tiempo, energía y recursos económicos en desarrollar planes de enseñanza bilingüe primordialmente en inglés, que comienzan en etapas tempranas, en la educación infantil o primaria, y se van implementando progresivamente en todos los niveles de la enseñanza, e incluso en bachiller. Es una constante en toda la geografía española, tanto en lugares tradicionalmente monolingües como en aquellas zonas del país que tienen una lengua propia, minoritaria, además del español, como es el caso de País Vasco y Navarra, con el euskera, Galicia con el gallego, y Cataluña con el catalán.

Para muchas sociedades en el mundo, la competencia comunicativa en dos o más lenguas tiene una considerable importancia en términos personales, socioculturales, económicos y políticos (Genesee, 2004). La implementación de políticas multilingües se ha convertido en una necesidad no sólo en estados multilingües, sino también en monolingües, por diversos motivos. En el caso de Estados Unidos se debe al aumento en la población extranjera (por ejemplo, latina) que ha forzado una política bilingüe. En el caso de la UE, ha habido esfuerzos destacados por el Consejo de Europa en materia lingüística (*Mother Tongue*

+ 2) para fomentar tanto la revitalización de lenguas minoritarias como la adquisición de otras lenguas comunitarias, primordialmente inglés.

El caso de España, ya de por sí multilingüe, la implementación de programas bilingües que combinan la L1 (lengua materna) con inglés se ha dado por todo el estado, en comunidades monolingües y en aquellas con lenguas cooficiales. El efecto de los programas bilingües que combinan la lengua mayoritaria (español) con una lengua supranacional en la revitalización de las lenguas minoritarias está por determinar. Cabe recordar que cualquier acción sobre la lengua es un hecho político, que no persigue únicamente fines lingüísticos (Calvet, 1997) y que podría haber intereses en detener de alguna manera el avance en la normalización y estatus de lenguas minoritarias.

El diseño e implementación de estos programas es un tema controvertido que afecta a muchos sectores de la sociedad. No hemos de olvidar que a través de las lenguas se disputan y defienden cuestiones que van más allá de lo lingüístico y que finalmente tienen un impacto a largo plazo en la sociedad (Tsui y Tollefson, 2008) sobre todo cuando están contextualizadas en el ámbito educativo.

La implementación de planes lingüísticos nuevos suele conllevar problemas de diversa índole que afectan a los distintos actores involucrados en el mismo (Canale, 2011). Este estudio pretende identificar los problemas de la implementación del Programa de Aprendizaje en Inglés (PAI) en la Comunidad Foral de Navarra con respecto a la formación del profesorado, así como el impacto del programa en la consecución de objetivos pedagógicos y las posibles dificultades derivadas del mismo.

Ante este escenario de planificación y política lingüística cabe preguntarse a qué se aspira cuando se habla de bilingüismo. La definición de este concepto es sin duda tan compleja como controvertida. Richards, Platt and Platt (1992) describen el constructo como la capacidad de un individuo o grupo de individuos de hablar dos lenguas. La definición es tan concisa que es difícilmente discutible, dado que no entra a discutir el grado de competencia necesario, ni diferencia entre bilingüismo, plurilingüismo (individual) o el multilingüismo (social) además de adscribir las situaciones de bilingüismo a un entorno geográfico bastante limitado, refiriéndose únicamente a lenguas minoritarias. Esto presenta una carencia fundamental: el hecho de que hoy en día la lengua inglesa es la lengua franca internacional, a un nivel desconocido en la historia, básicamente debido a la globalización.

Hoy por hoy, teniendo en cuenta la diferencia entre bilingüismo individual y social (Chacón Beltrán, 2004) podemos concluir que casi ninguna sociedad es monolingüe.

Otras definiciones, en cualquier caso, están más relacionadas con el concepto de capacidad bilingüe en lugar de con el uso de la lengua en contexto para cumplir funciones. Así, encontramos autores que se refieren al bilingüismo como la habilidad de utilizar dos lenguas como un nativo (Malmkjaer y Anderson, 1997). Esta perspectiva es discutible desde el punto de vista de Jenkins (2000) que cuestiona si realmente necesitamos imitar a los nativos y, si ése fuera el caso, en qué aspectos deberíamos hacerlo, pronunciación, vocabulario, etc. Además, no podemos obviar el hecho de que muchas lenguas se hablan en lugares muy diferentes (incluso dentro de un mismo país) por lo que la necesidad de elegir el estándar para imitar es tan evidente como irresoluble. Las lenguas evolucionan y cada comunidad (geográfica o de otras características) inevitablemente presenta peculiaridades. Baker (2011) también se muestra contrario a la imitación del hablante nativo ya que el bilingüismo equilibrado es difícilmente alcanzable; la mayoría de los bilingües no tienen acceso a todos los registros en ambas lenguas. De hecho, esto también es cierto en el caso de los monolingües, ya que hay dominios en los que no son hablantes competentes. Así, la comparación entre una persona monolingüe y otra bilingüe es complicada, ya que la capacidad de comunicarse en dos idiomas difiere ampliamente de la de comunicarse en uno, y parece particularmente injusto utilizar la misma vara de medir en ambos casos (Baker, 2011).

Si nos fijamos en la definición de Trask (2003) éste se refiere al bilingüismo como la capacidad de hablar dos lenguas. Esto es esencialmente cierto, pero cabría preguntarse si únicamente es necesaria la comunicación oral o si por el contrario la expresión escrita es un requisito para considerarse bilingüe en una sociedad en la que el analfabetismo es prácticamente inexistente.

En lugar de una definición como tal, Crystal (1997a) presenta una serie de características que son básicamente ciertas para cualquier hablante de más de una lengua. En cualquier caso, la cuestión de cuándo alguien se convierte en bilingüe en términos de fluidez y precisión, aspecto desde mi punto de vista fundamental, sigue sin resolverse. Es importante identificar el momento en el que alguien pueda ser considerado bilingüe para evitar que los aprendices de una lengua sean clasificados como hablantes deficientes de la misma. Muy por el contrario, se trata de hablantes en proceso de convertirse en bilingües,

en mayor o menor medida. No debemos olvidar que no todos tenemos la misma capacidad de comunicación, incluso en L1. Así, parece que una visión de conjunto, más holística y mucho más generosa con el aprendiz, es más positiva en materia de adquisición del lenguaje.

Establecer el punto en el que alguien se convierte en un hablante hábil es una cuestión compleja. ¿Queda cerca de la perspectiva Maximalista de Bloomfield (1993) o se acerca más a las competencias mínimas de Macnamara (1967)? Además, los hablantes de una lengua pueden mostrar nivel de dominio irregular en las distintas destrezas, incluso en lengua materna. Así, parece lógico preguntarse qué define la competencia en una lengua. En este sentido, el concepto de bilingüismo funcional es fundamental; siempre que el individuo pueda desarrollar una serie de funciones básicas con cierto grado de fluidez y corrección en contextos y dominios específicos, hay cierto grado de competencia. Como ya se ha mencionado, es la función, junto con el contexto y el dominio, lo que va a determinar el grado de competencia de un hablante en ambas lenguas, llegando así a una perspectiva holística del bilingüismo (Baker, 2011). Este punto de vista que se apoya en la tesis que plantea Jenkins (2000) que considera irrelevante todo aquello que no ponga en peligro la comunicación o la comprensión, de modo que, si la comunicación fluye, existe el bilingüismo.

Definir el bilingüismo es, como se puede observar, altamente complicado, y la única manera de hacerlo es dibujar unos trazos tan amplios que apenas definan el constructo. Hay muchos aspectos que tener en cuenta a la hora de definirlo, tantos que la lista es prácticamente interminable, por no mencionar la cantidad de enfoques como la sociolingüística, o la neurolingüística, por mencionar algunos. Lo que parece indiscutible es que se trata de un concepto complicado que abarca tantas disciplinas y perspectivas que una única definición funcional es inalcanzable.

En términos generales, y pese a lo que se ha creído en otros momentos de la historia, podemos concluir que el bilingüismo proporciona una serie de ventajas de las que el cerebro monolingüe carece. En primer lugar, el niño bilingüe desarrolla mayor capacidad creativa, así como lo que se ha llamado pensamiento divergente, que es un proceso de pensamiento que genera ideas creativas mediante la exploración de muchas posibles soluciones (Pelet, 2016). Este tipo de razonamiento suele darse de forma espontánea, produciendo gran cantidad de ideas en un breve lapso de tiempo. Así, la hipótesis que se sobreentiende de la teoría del pensamiento divergente y el bilingüismo es que contar con dos lenguas

posiblemente mejore la fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración del pensamiento (Baker, 2011). Esto, junto con la alternancia de código, proporciona al niño una flexibilidad que los niños monolingües no tienen. De una serie de estudios que comparan monolingües y bilingües, en algunos aspectos del pensamiento divergente, se concluye que los bilingües rinden mejor que los monolingües (Ricciardelli 1992, citado en Baker 2011)

Otro ejemplo que nos muestra Baker (2011) es el estudio de Cummins (1976) sobre la hipótesis del umbral, que plantea que una vez adquirido cierta capacidad comunicativa en la segunda lengua, se puede normalmente observar consecuencias positivas cognitivamente hablando.

Las ventajas metalingüísticas son otro aspecto determinante a la hora de hablar de las ventajas del bilingüismo (Bialystok, 2001). Las teorías más recientes en este sentido se centran más en el proceso de pensamiento que en el producto, de modo que se estudia con más profundidad el procesamiento de la información, la memorización o el lenguaje, pese a que los resultados obtenidos no siempre juegan a favor del bilingüe, aunque en Baker (2011) encontramos que la conciencia metalingüística del niño bilingüe es superior al monolingüe. Así, el primero tiene ventajas a la hora de aprender otras lenguas ya que no tiene que volver a aprender los fundamentos de la estructura del lenguaje y Bialystok (1987, en Baker 2011) demostró que en algunos casos los niños bilingües son más hábiles procesando palabras y desarrollando el concepto de una palabra, pero no tiene porqué ocurrir de manera automática. En cualquier caso, Bialystok concluye que cuando se dan diferencias entre el monolingüe y el bilingüe, éstas siempre juegan a favor del último, tal como lo explica la propia autora "knowing more has never been a disadvantage when compared to knowing less" (Bialystok, 2002: 71)

La sensibilidad comunicativa (Baker, 2011) es otro aspecto que considerar. Esto está relacionado con el hecho de que los bilingües han de saber qué idioma hablar en cada situación, con el fin de que las lenguas no interfieran entre ellas, proporcionando al bilingüe una sensibilidad superior en cuanto a la naturaleza social y a las funciones comunicativas del lenguaje. Los bilingües son más conscientes tanto de cuándo una situación social requiere una comunicación cuidadosa, como de las necesidades de su interlocutor (Genesee *et al*, 1975).

Con respecto a la adquisición del lenguaje, Sapir (2001) ya destacaba a principios del siglo XX que el lenguaje no es un proceso natural, ya que no ocurre de manera innata. Es

cierto que el ser humano está biológicamente preparado para hablar, pero no únicamente por naturaleza sino arropado por la sociedad en la que nace. Si eliminamos el componente social de la ecuación, el niño no aprenderá a comunicar sus ideas, sin embargo, parece demostrado que los humanos tienen la capacidad para adquirir, almacenar y diferenciar dos o más lenguas y aunque en general se espera que el niño bilingüe aprenda con más lentitud, según De Hower, Bornstein y Putnick (2013) no existe evidencia al respecto, por lo menos en términos de adquisición del vocabulario. Obviamente, hay variedad en la velocidad de producción y comprensión de una lengua, pero esto puede ser consecuencia de diversos motivos, desde el entorno social y la exposición a la lengua como las diferentes habilidades que cada niño pueda tener.

En cualquier caso, Serratrice (2013) destaca que los individuos que adquieren dos lenguas en la infancia presentan similitudes y diferencias con aquellos que son monolingües, siendo una de las más relevantes el hecho de que estar expuesto a dos sistemas evita la pérdida de las habilidades perceptivas que son determinantes en la discriminación de dos lenguas. Por el contrario, la producción oral puede ser significativamente diferente entre bilingües y monolingües en lo relativo al tamaño y la precisión del repertorio fonético y sus representaciones fonológicas. En cuanto al léxico, Serratrice (ibid) mantiene que los niños bilingües construyen vocabularios paralelos donde los equivalentes demuestran gran flexibilidad léxica, por encima del niño monolingüe.

Según Baker (2011) el bilingüismo es natural en los humanos y mantiene que hay evidencia científica que indica que es beneficioso a varios niveles: cognitivos, culturales, e incluso laborales. Gracias a los avances tecnológicos, los expertos han podido demostrar las ventajas cognitivas del bilingüismo, ya que se ha probado que cuando el cerebro bilingüe utiliza uno de los sistemas, el otro también está activo. Esta coactivación de sistemas conlleva el desarrollo de mecanismos de control, modificando así las regiones cerebrales.

Los bilingües son, además, más rápidos en la alternancia de código (*codeswitching*) lo que según los neurocientíficos incrementa la activación del córtex prefrontal, normalmente asociado a funciones como la atención y la inhibición. Además, ser competente en una segunda lengua ayuda a los individuos a mejorar el procesamiento de la información y reduce el declive cognitivo derivado de la edad.

Hay muchos aspectos del bilingüismo, ya sea simultáneo o consecutivo, que considerar a la hora de decidir si un niño va a ser educado monolingüe o bilingüe. Va mucho

más allá de elegir la lengua en la que educar a los niños; es una herramienta incuestionable para mejorar las habilidades cognitivas de los niños y, de esta manera, su calidad de vida. Independientemente de la elección de la lengua (minoritaria o supranacional) el cerebro bilingüe presenta una serie de ventajas sobre el monolingüe, ya que dispone de herramientas cognitivas más rápidas y mejores para desarrollar sus tareas (Cummins, 2002), además de trabajar la competencia intercultural (Soltero, 2004).

También hemos de tener en cuenta que el bilingüismo tiene un impacto en la capacidad de atención y en la resolución de problemas, y que mejora el control inhibitorio, es decir, la capacidad de centrarse en la información relevante e ignorar la irrelevante (Morales, 2014).

A estas cuestiones hemos de sumar que, en este contexto globalizado, el individuo se beneficia de la lengua y su utilidad en el mundo moderno, relacionada con beneficios socioeconómicos, cognitivos y tecnológicos, argumentos esgrimidos para justificar el concepto de democratización. De esta manera, se expande la idea de que el individuo se apodera del inglés y lo utiliza para su beneficio personal, por lo que los gobiernos regionales y nacionales han realizado una apuesta muy seria por la aplicación de programas de inmersión lingüística en inglés en sus sistemas educativos (Canale, 2011). Sin embargo, la formación docente no parece haberse desarrollado al mismo ritmo que la demanda que estos programas educativos han generado.

3.- POLÍTICA Y PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICAS

La primera cuestión que emerge sobre la política lingüística es, como ya destacara Spolsky (2012), la definición del proceso. Tras la Segunda Guerra Mundial muchas sociedades se vieron obligadas a reconstruirse. Este proceso de reconstrucción nacional resultó tener mucho en común con las políticas lingüísticas que se llevaron a cabo en los países que ganaron su independencia en el siglo XIX. Así, el fundamento subyacente a estos procesos es que una nación se define por su territorio y su lengua, que entroncaría con el concepto de lengua natural como institución que plantea Puppel (2009).

Política y planificación lingüísticas son dos conceptos que, si bien suelen ir de la mano, han de diferenciarse. Spolsky (2012) utiliza tres componentes interconectados para definir política lingüística. El primero se refiere a las prácticas lingüísticas de los miembros

de una comunidad, y la función que otorgan a cada una de las lenguas, lo que define como la política lingüística *real* de una comunidad. El segundo componente incluye los valores que la comunidad asigna a cada lengua y su percepción sobre la importancia de éstos. En último lugar encontramos la planificación lingüística, que el autor prefiere rebautizar como gestión política. Se refiere a los esfuerzos realizados por algunos miembros de una comunidad lingüística que tienen o creen tener autoridad sobre otros miembros de la misma comunidad para modificar sus prácticas lingüísticas.

Conseguir que una lengua se convierta en oficial, o cooficial, es un proceso que incluye dos ejes (Hornberger, 2006; Kloss, 1966). Por un lado, tal como describe la autora, la planificación del estatus, es decir, la función que esta lengua va a desarrollar en la sociedad, lo que supone un problema en los programas de inmersión lingüística en lenguas supranacionales ya que las funciones que estas lenguas realizan están fuera del contexto social más próximo. Es decir, no se trata de proporcionarles oficialidad sino de dotar a los individuos de la capacidad de expresarse y comprender lenguas que pertenecen a un entorno internacional, no inmediato. Así, los alumnos de los programas bilingües no utilizan la lengua más allá del ámbito educativo, dando como resultado deficiencias en las destrezas productivas (Chacón Beltrán, 2004). El segundo aspecto que hay que considerar dentro de este proceso es la planificación del corpus, que tiene una gran importancia a la hora de revitalizar una lengua, ya que normaliza y estandariza la lengua, además de proveer la terminología adecuada para cumplir las funciones que se van a realizar con ella. El uso de la lengua supranacional como vehicular en algunas asignaturas da como resultado que los alumnos desarrollen habilidades en cuanto a las materias, pero presenten dificultades en la comunicación en contextos sociales habituales, fuera del entorno académico.

Además, podemos añadir un tercer eje (Wright, 2004; Cooper, 1989) aspecto a los propuestos por Hornberger: la planificación de la adquisición, una serie de medidas y políticas que aseguren que la lengua elegida se enseñe y aprenda en el colegio. En el caso de los planes de inmersión, es el único aspecto que está presente y que los planificadores pueden controlar, ya que los otros dos quedan fuera de la capacidad de acción de los mismos. Se trata de una situación relativamente nueva por la falta de contexto social y familiar que funcione como dominio de la lengua, convirtiéndose así en una lengua meramente académica, con muy pocas funciones reales.

En cuanto a la definición de planificación lingüística, Halliday (2001: 177) define el concepto como “a complex set of activities involving the intersection of two very different and potentially conflicting themes (...) meaning (...) and design”. Chacón Beltrán (2015) define el constructo como un intento deliberado y organizado institucionalmente de cambiar el desarrollo de una variedad lingüística o una lengua, o de alterar las funciones que esta desarrolla en una sociedad, y forma parte de la política lingüística que un gobierno adopta en relación con una o más lenguas. Los motivos que pueden llevar a un gobierno a adoptar medidas de planificación lingüística concretas son variados. En cualquier caso, parece que la lengua en sí raramente es un elemento causal; las decisiones lingüísticas se toman por razones políticas y económicas.

En las últimas décadas se ha venido enfocando la investigación en política y planificación lingüística desde un punto de vista más crítico, en lo que se ha dado en llamar Teoría Crítica en Política Lingüística. Tollefson (2006) destaca que el término crítica en este contexto tiene tres significados interrelacionados. En primer lugar, se refiere al trabajo que es crítico con enfoques tradicionales, en segundo lugar, se refiere a la investigación enfocada al cambio social y por último se refiere a la investigación influida por la teoría crítica, que destaca que el concepto de *poder*, particularmente en instituciones, como las escuelas, necesario para perpetuar la desigualdad. Así, esta teoría presenta conceptos clave como los de poder, lucha, colonización, hegemonía e ideología y resistencia, que están ligados a la planificación lingüística.

Si hemos de analizar los programas derivados de políticas lingüísticas concretas, Wright (2004) plantea tres aspectos que hay que tener en cuenta. En primer lugar, el hecho de que las lenguas se usen como base de organización y elemento de cohesión en la construcción de identidades nacionales, las consecuencias del proceso de globalización, las lenguas minoritarias y las situaciones de diglosia. A partir de estos tres conceptos, podemos realizar un análisis de los motivos y posibles consecuencias que los planes lingüísticos pueden tener en las comunidades en las que se implementan.

Hoy en día, podemos observar dos corrientes diferenciadas en materia de políticas lingüísticas (Tsuda, 2008). La hegemonía del inglés tanto como lengua de comunicación internacional como como lengua de divulgación técnica, científica, etc. (Kirkpatrick, 2007) parece abocarnos a un monolingüismo globalizado, y así, a la homogenización cultural. En oposición a esto surge el paradigma de la ecología de las lenguas (Tsuda, 2008) que promulga

una concepción más amplia, menos instrumentalista, de las lenguas y las culturas, desde el respeto a la diversidad, el plurilingüismo y la multiculturalidad. Es en esta línea en la que encontramos las políticas lingüísticas del Consejo de Europa, con acciones muy positivas como por ejemplo el Marco Común de Referencia de las Lenguas que establece las competencias, conocimientos, destrezas, situaciones y dominios de comunicación dentro de cada uno de los niveles de adquisición, promulgando el uso de una metodología holística y proporcionando los objetivos de enseñanza aprendizaje.

El contexto lingüístico de la Unión Europea es el de una comunidad con 24 lenguas oficiales más las minoritarias (Comisión Europea, 2016). Si bien el Consejo de Europa no cesa en su empeño de promover políticas lingüísticas respetuosas y aditivas, lo cierto es que no hay política lingüística común, solo sugerencias del Consejo y, por lo tanto, cada estado miembro toma las decisiones que le parecen más oportunas. Además, en el caso de España las competencias en educación están transferidas a las comunidades autónomas. El resultado de esto es que finalmente, la responsabilidad se diluye y los planes lingüísticos y educativos no tienen continuidad. Así, hay un índice de variabilidad enorme en la Unión Europea (Chacón Beltrán, 2015)

Con respecto a la formación de los profesores de idiomas, el Plan de Actuación sobre Multilingüismo del Consejo de Europa (Commission for the European Communities, 2003) destaca la importancia de los docentes no sólo como transmisores de conocimiento sino también como ejemplo de los valores europeos de tolerancia y comunicación, en la línea de Furlán. De esta manera, especifica que:

Es importante que cada uno de ellos tenga una experiencia adecuada en el uso de la lengua extranjera y comprenda la cultura relacionada con ella. Todos deberían permanecer un periodo de tiempo prolongado en el país de la lengua que enseñan y tener regularmente oportunidad de actualizar su formación.

Pese a que es responsabilidad de los Estados Miembros formar a sus docentes, la UE facilita programas como Erasmus+ con el fin de complementar las acciones de los Estados e incide en la necesidad de contar con los recursos humanos para la enseñanza de lenguas en contextos multilingües, para lo cual se ha de dotar a los profesores de idiomas de:

Un conjunto básico de capacidades y técnicas prácticas, por medio de la formación en el aula; los profesores de idiomas necesitan el asesoramiento de mentores formados y han de tener regularmente la oportunidad de poner al día sus capacidades lingüísticas y

docentes, entre otras cosas, a través del aprendizaje electrónico y del aprendizaje a distancia.

También se observa la necesidad de proporcionar redes de apoyo profesional adecuadas a “nivel regional, nacional y europeo”, así como la importancia de seguir investigando en “materia de pedagogía lingüística” y de que “las pruebas de buenas prácticas e innovaciones de interés se difundan entre las personas que pueden utilizarlos.”

Es destacable que el documento haga hincapié en el hecho de que “hasta ahora, el papel fundamental que desempeñan los formadores de profesor de idiomas, los inspectores de la enseñanza de idiomas y otros profesionales en la promoción de buenas prácticas no ha recibido la debida atención.”

Con respecto a la carencia de profesores de idiomas “adecuadamente cualificados” el Consejo invita a afrontar las carencias, así como a fomentar el intercambio docente entre los estados, para lo cual recomienda evitar obstáculos legales y administrativos. Exhorta además a los Estados miembros a fomentar las asignaturas de su plan de estudios en lengua extranjera, incrementando la cantidad de docentes “capaces de enseñar alguna de sus asignaturas en al menos una lengua extranjera; a tal fin, los profesores en formación deberían estudiar una o varias lenguas además de su ámbito de especialización y realizar parte de sus estudios en el extranjero” (Comisión de las Comunidades de Europa, 2003: 4).

Desde 2001 el Consejo de Europa viene incidiendo en la necesidad de mejorar la calidad de los sistemas educativos, tal como especifica en el plan ET2010, y que condujo a la Estrategia Europa 2020, que apuesta por la cooperación y transmisión de conocimiento, y destaca tres prioridades de crecimiento, que éste sea inteligente, sostenible e integrador, promoviendo la innovación y transmisión de conocimiento entre los estados, basándose en la Estrategia establecida en Lisboa en el año 2000. Dentro del plan ET2020, se contempla la formación del profesorado en la Orden EDU/2886/2011, de 20 de octubre, por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado, en la que se incluye por primera vez la asistencia a congresos como actividad formativa.

Si bien es cierto que hay legislación suficiente al respecto de la formación del profesorado, y que el Consejo de Europa ha insistido reiteradamente en la importancia de este aspecto para mejorar la calidad del sistema educativo en un contexto multilingüe como la UE, también es cierto que la urgencia en la implementación de algunas políticas

lingüísticas y la falta de obligatoriedad de la formación del profesorado parecen haber pasado factura.

Si atendemos al Estudio sociológico de diagnóstico del Programa de Aprendizaje en Inglés de Navarra que evalúa distintos aspectos del programa a través de encuestas y entrevistas con equipos directivos y docentes, podemos encontrar la siguiente conclusión (Gobierno de Navarra, 2016d: 148):

Como mayores críticas a la implantación se apunta la precipitación, la poca información de lo que podía suponer la adaptación a un nuevo programa y también la formación a nivel metodológico. También algunos directores/directoras inciden en la falta de consenso, incluso en cierta imposición.

El otro problema aquí destacado, la falta de obligatoriedad de la formación, cabe plantearse si no se solucionaría con una oferta pertinente y atractiva que tuviera una aplicación clara y moderadamente inmediata. Así, cabría hacer un planteamiento holístico que incluyera una formación integral, específica para estos programas, que incluyera lengua, metodología, planificación lingüística, y elaboración de materiales. Éstas son algunas de las debilidades de la planificación lingüística, particularmente en programas bilingües en los que la segunda lengua es supranacional y no minoritaria.

Con respecto a la viabilidad de los programas bilingües tan en boga en España, Lindholm-Leary (2005) destaca seis factores que influyen en el éxito de los programas bilingües:

1. El colegio: una visión cohesiva de la escuela con objetivos claros mejora el rendimiento de los alumnos.
2. El currículo y la instrucción: el currículo de un programa de inmersión bilingüe debe integrar la enseñanza de la lengua y el currículo general, y potenciar el uso de ambas lenguas de manera transversal. Debe proporcionar oportunidades para utilizar ambas lenguas de manera estructurada y no estructurada.
3. Planificación del programa: una planificación sólida debe incluir objetivos y secuenciación adecuados, junto con prácticas adecuadas y un nivel apropiado en ambas lenguas.
4. Evaluación y responsabilidad: un programa bilingüe debe implementar diversas medidas en ambas lenguas para evaluar el progreso de los alumnos tanto en lo referente a los objetivos de bilingüismo como a los contenidos de las materias

5. La calidad del profesorado y el conocimiento que poseen con respecto a la educación bilingüe. Para que un programa bilingüe sea efectivo, contar con docentes de gran calidad es vital. Los docentes han de estar familiarizados no sólo con la lengua sino también con el modelo de inmersión y con estrategias de enseñanzas adecuadas. Es imprescindible que comprendan las teorías que subyacen a la educación bilingüe, el desarrollo de segundas lenguas, aprendizaje cooperativo, evaluación e igualdad educativa.

Cada uno de estos aspectos es relevante, pero el objetivo de este estudio es atender al último: la calidad del profesorado y las medidas formativas que se han tomado para mejorarla.

“La planificación lingüística y el multilingüismo en el sistema educativo están relacionados con las creencias, actitudes y discursos de una sociedad” (Cenoz, Gorter, 2010: 37) y en este contexto los centros educativos y las prácticas docentes que en ellos se llevan a cabo influyen en el proceso de adquisición y uso de las lenguas, así como en las actitudes de la ciudadanía hacia el multilingüismo y la multiculturalidad. Por ello, un análisis de la situación de un sector de los agentes participantes en el proceso, es decir, los docentes, parece pertinente.

4.- EDUCACIÓN BILINGÜE

Definir el concepto de educación bilingüe es una cuestión compleja ya que cada comunidad selecciona modelos programáticos y estrategias pedagógicas que se adecuen a sus necesidades, recursos y objetivos. Sin embargo, todos persiguen un objetivo común: la competencia comunicativa en la L2 sin olvidar el desarrollo de la L1 ni el rendimiento académico (Genesee, 2004).

Tal como destaca Baker (2011) la educación bilingüe no es un fenómeno moderno. Muy por el contrario, ha sido un rasgo bastante temprano en las sociedades humanas, y no comprender esto puede llevar a una concepción devaluada del bilingüismo o el multilingüismo, en la misma línea que destacan (Cazden y Snow, 1990) que el término bilingüismo es una etiqueta muy simple para un fenómeno complejo, igual que la educación bilingüe. Así, encontrar una definición única y unívoca es complicado.

Si atendemos a la definición que aporta Cohen (1975) educación bilingüe es el uso de dos o más lenguas como medio de instrucción de una parte del currículum escolar o en todas. Así, la enseñanza o educación bilingüe es la que se realiza en más de una lengua, y excluye por definición aquellas prácticas que se realizan en un único idioma, aunque incluyan la enseñanza de más de una lengua (Arnau, 1981). Baker (1996: 173) define la educación bilingüe de la siguiente manera:

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

Con respecto a las consecuencias de no contar con una definición más precisa de educación bilingüe, Lindholm-Leary (2001) recalca el hecho de que:

[...] the problem of using the term bilingual education so loosely does not result in any lack of understanding among bilingual educators, but rather is because definitions have not been carefully used in implementation. Thus, there is no operational definition that is stringently used to clarify whether or not a classroom is following a bilingual education model.

La enseñanza de lenguas ha sido foco de gran interés en las últimas décadas, y juega un papel fundamental en el contexto educativo en “la conformación, la consolidación y la continuidad de las sociedades” (Canale, 2011: 50). En este sentido, España no ha sido una excepción y en la última década la globalización y el auge del inglés como lengua internacional, así como la necesidad de esta lengua para el comercio, los negocios y la economía en general, han conducido a las administraciones regionales españolas a implementar planes bilingües.

Los programas varían según el contexto geográfico y político, pero tal y como destaca Valdés (2005: 414) “individuals seldom have access to two languages in exactly the same contexts in every domain of interaction”. El uso de la lengua depende de las necesidades, situaciones y funciones comunicativas (Cenoz y Gorter, 2011) de modo que el objetivo de los programas de inmersión va a tener un rol decisivo en la implantación de los mismos. Los hablantes adquieren las lenguas a través de la práctica, tal como destaca la

tradición social y crítica (Firth y Wagner, 1997; Canagarajah, 2004) lo que supone una de las desventajas de los programas de inmersión en inglés, ya que la lengua no tiene una función más allá de la académica.

Así, un plan de enseñanza bilingüe en EE.UU. difiere bastante de, por ejemplo, el Programa de Aprendizaje en Inglés en Navarra (PAI) objeto del estudio. En primer lugar, los programas bilingües en EE.UU. normalmente combinan la lengua materna de los alumnos con la mayoritaria, y su objetivo es que los estudiantes sean hábiles en la lengua que hablan en casa y en la lengua mayoritaria. En el PAI, el objetivo primordial es que los alumnos puedan comunicarse en una lengua supranacional.

Lindholm-Leary (2001: 3) destaca que:

The variety of programs that call themselves bilingual seems limitless, including programmes in which the primary language is used for 1% of the day as well as those in which it is used for the entire instructional day. Bilingual education is also used to refer both to classrooms in which teaching is carried out by a certified bilingual teacher in that language and also to classrooms in which a volunteer with no professional training provides the student(s) with instruction or translation.

Existe una amplia variedad de modelos de educación bilingüe que se diferencian entre sí en cuestiones de objetivos, características de los alumnos, secuenciación de las lenguas de instrucción, enfoques didácticos, y de apoyo institucional y social.

Baker (2004) establece los objetivos de la educación bilingüe de la siguiente manera:

1. Asimilar individuos y/o grupos a la sociedad.
2. Unificar una sociedad multilingüe.
3. Asegurar la capacidad de comunicación.
4. Proporcionar habilidades lingüísticas.
5. Proteger la identidad étnica y religiosa.
6. Reconciliar comunidades lingüística y políticamente diferentes.
7. Expandir el uso del idioma.
8. Fortalecer a las élites.
9. Asegurar un estatus igualitario para una lengua minoritaria.
10. Profundizar la comprensión de un idioma o cultura.

En este caso, para comprender los distintos tipos de programas de educación bilingüe vamos a fijarnos en los objetivos que subyacen a cada uno de los modelos.

Educación bilingüe transicional (*Transitional Bilingual Education*)

Este modelo ve la lengua como un problema que solucionar y se busca conseguir la transición de la L1, normalmente minoritaria en el contexto, a la L2, la mayoritaria. Este tipo de programas, comunes en EE.UU., conducen a un bilingüismo sustractivo, ya que la lengua materna se utiliza únicamente hasta que el alumno es hábil en la lengua meta.

Este tipo de programas proporciona entre uno y tres años de instrucción basada en contenidos en la L2 y se olvida completamente de la lengua materna. En general, este tipo de programas condena al alumno a rendir por debajo de sus compañeros nativos.

Programas de inmersión en segunda lengua/lengua extranjera (*Foreign or Second Language Immersion Programmes*)

En estos casos, el idioma se considera un recurso que hay que desarrollar. El objetivo es el bilingüismo. El 50% del currículum se imparte en lengua extranjera o en la segunda lengua y conduce a un bilingüismo aditivo. Tiene una duración de entre cinco y siete años, dependiendo del nivel educativo en el que comience el programa:

1. Inmersión temprana (educación infantil)
2. Inmersión retardada (primaria)
3. Inmersión temprana total (100% del currículum en L2/LE)
4. Inmersión temprana parcial (entre 50 y 90% del currículum en L2/LE)

Programas bilingües de mantenimiento (*Maintenance Bilingual Education*)

El objetivo de estos programas es el bilingüismo y el rendimiento académico en dos idiomas. Se trata de un tipo de modelo de bilingüismo aditivo y están dirigidos a hablantes de lenguas minoritarias. Proporcionan instrucción basada en contenidos tanto en la lengua materna como en la mayoritaria y duran entre cinco y siete años. La clave del programa está en la implementación del mismo; si se lleva a cabo adecuadamente el resultado es paridad educativa.

Programas de inmersión dual (*Dual Immersion Programmes*)

En este caso, la lengua también se considera un activo y su objetivo, igual que los casos anteriores, es el bilingüismo y el rendimiento académico en dos lenguas. Se dirige a un público mixto: un número equilibrado de hablantes de cada una de las lenguas.

Hay dos variedades, el modelo 90:10 (90% de la instrucción en la L2 y el 10% en L1) y, a medida que los alumnos avanzan se pasa a un modelo 50:50.

Es un tipo de bilingüismo aditivo y promueve la integración, ya que los alumnos comparten objetivos, además de fomentar la interculturalidad.

Programas de inmersión temprana total (*Early Total Immersion Programmes*)

En este tipo de programas, el docente utiliza desde el principio de lengua meta (o de inmersión). Esto suele derivar en que los alumnos pasan por un periodo de pre-producción, o silencioso, durante el cual se desarrollan las habilidades pasivas. Durante el segundo curso empiezan, en términos generales, a comunicarse en L2. Al final de la educación primaria todos los alumnos deberían estar al mismo nivel en la L2.

Como condición para facilitar la adquisición de la L2/LE han de darse tres elementos fundamentales:

1. - Un comienzo temprano.
2. - Exposición intensiva a la L2 durante un periodo largo.
3. - Uso de la lengua para la comunicación.

Ha quedado demostrado en diversos estudios que los alumnos de programas bilingües que hablan una L1 mayoritaria desarrollan una mejor competencia funcional en la lengua meta que aquéllos que reciben formación convencional en L2, sin suponer ninguna rémora en la adquisición de la L1 (Genesee, 2004).

Si bien es cierto que los programas bilingües parecen ser eficaces, no están exentos de problemas. Cuando la diferencia en el nivel de lengua meta de los alumnos es destacable, el profesor puede encontrar problemas para desarrollar su labor docente y para gestionar la

clase (Baker, 2004). Además, la comunicación debe ser significativa y esta contextualizada, el foco ha de ponerse en los contenidos; disociar esto puede resultar un problema, particularmente a la hora de evaluar. En cualquier caso, si se insiste demasiado en la forma, los resultados pueden ser contraproducentes.

Por último, Genesee (2004) plantea la cuestión del uso de las lenguas en el aula: ¿se ha de usar ambas lenguas en la misma asignatura o han de mantenerse separadas? Sin duda un tema controvertido que enlaza directamente con la competencia de los docentes en la lengua vehicular, no sólo para la instrucción sino también para la gestión de aula.

Dada las características de los programas de inmersión lingüística dual, se ha hecho una clara apuesta por el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) CLIL por sus siglas en inglés (*Content and Language Integrated Learning*) que se define como:

[...] diverse methodologies which lead to dual focused education where attention is given both to topic and language of instruction. It is used to describe any educational situation in which an additional (2L/FL) language is used for the teaching and learning of subjects other than the language itself. (Marsh et al 2005: 5).

Así, la lengua meta se convierte en vehicular a la hora de aprender contenidos del currículo. Esta concepción del proceso de enseñanza – aprendizaje de lenguas ha tenido una gran influencia en el diseño e implementación de nuevas políticas lingüísticas, con el fin de conseguir que los alumnos sean competentes en la L2/LE, “... el principal objetivo de CLIL de mejorar la competencia lingüística de los estudiantes tal y como define el Marco Común Europeo de las Lenguas”. (Poisel, 2007: 43)

Esto ha impactado de lleno no sólo en la metodología en el aula sino también en las necesidades formativas del profesorado. Aislar las disciplinas (lengua/contenido del currículo) no funciona; no es suficiente con ser competente en la lengua vehicular y dominar los contenidos de la asignatura: los docentes han de tener una competencia combinada de ambas áreas.

El marco teórico que sustenta la metodología CLIL se conoce como el modelo 4Cs, en el que el contenido, la comunicación, la cognición y la cultura se integran de manera holística en las lecciones. Para que el aprendizaje CLIL ocurra eficazmente, ha de llevarse a cabo a través de cinco dimensiones relacionadas con la cultura, el entorno, la lengua, el contenido y el aprendizaje (Coyle et al 2010).

Las distintas comunidades autónomas del Estado Español se han decantado por este modelo, con notables diferencias en su desarrollo e implementación (San Isidro, 2009) en la implementación de sus programas bilingües (Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010) con todas las ventajas que ello supone, desde la reflexión sobre la docencia, la creación de materiales, la transversalidad de la formación en este modelo hasta la innovación, el uso de metodologías activas o el e-learning.

Con respecto al multilingüismo (o bilingüismo) Cenoz y Gorter (2010) nos refieren que hay una serie de variables educativas que van a tener impacto en la situación, desde el uso de la L2/LE como asignatura o como lengua vehicular, hasta la función que cumplen cada una de las lenguas en el entorno de la escuela. Cenoz (2009) distingue cuatro categorías en estas variables: asignatura, lengua de instrucción, contexto de la escuela y los profesores. Es la perspectiva de estos últimos la que nos interesa en este estudio

La enseñanza integrada de la lengua, es decir, la adquisición de la lengua a través del aprendizaje de contenidos ajenos a ésta, es en teoría interesante y eficaz por diversos motivos. En primer lugar, porque se utiliza para cumplir funciones propias de la vida real, tales como dar opiniones o negociar significados, alejándose de la forma para centrarse en la transmisión de información (Cummins, 2002). Además, podemos añadir que se trata de un modelo de enseñanza que se centra en el alumno, facilita la comunicación y la interacción, y debido a su flexibilidad y variedad, permite proporcionar atención a los distintos tipos de aprendizaje. Otras ventajas que derivan de este tipo de enfoque se centran en el proceso de enseñanza aprendizaje. Así, éste se basa en procesos y tareas, y es más interactivo y autónomo, de modo que el alumno gana responsabilidad sobre su aprendizaje y sobre el de sus compañeros, ya que en gran medida se opta por un aprendizaje cooperativo (Wolff, 2005). También cabe destacar que se promueve la coordinación y el apoyo profesor-alumno, lo que, según destaca Krashen (1982), reduce el filtro afectivo. Por último, el uso de recursos y materiales produce un contexto rico y variado.

Los factores necesarios para que un programa de enseñanza bilingüe tenga la calidad necesaria para tener éxito son muchos y variados, pero son los docentes, sin duda alguna, uno de los fundamentales, por la importancia de su labor en el aprendizaje de las lenguas (Castro Feinberg, 2002). Es imprescindible que sean competentes en la lengua vehicular, por supuesto, pero no hemos de obviar la necesidad de que estén preparados metodológicamente, así como es recomendable proporcionarles formación acerca del programa en sí, para que

comprendan no sólo lo que están haciendo sino lo que se espera de ellos y el compromiso que están adquiriendo.

Un programa bilingüe exige mucho de los docentes, no sólo a nivel intelectual. Requiere que estén dispuestos a invertir tiempo en la preparación de materiales y en la coordinación entre pares, ya que normalmente se trata de programas transversales. Además, la adaptación de los contenidos del currículo, que no cambian, a las necesidades específicas del programa es imprescindible. Es necesario, así, realizar un análisis de las necesidades del profesorado a la hora de implantar un programa de educación bilingüe, independientemente de las características específicas del mismo.

5.- COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA

5.A.- MODELOS LINGÜÍSTICOS EN LA COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA

Según la Ley Foral 18/1986, de 15 de diciembre, del Vasconce, en la Comunidad Foral de Navarra conviven dos lenguas: euskera y castellano (Gobierno de Navarra 2016c) sin embargo, el paisaje lingüístico de Navarra es cuanto menos peculiar, contando con tres zonas lingüísticas diferenciadas en 10.400km, para una población de alrededor de 600.000 personas. Así, la Comunidad Foral de Navarra está zonificada en Zona Vascófona, Zona mixta y Zona No Vascófona; se trata de una cuestión relevante porque la planificación del estatus del vasconce o euskera (en lo sucesivo euskera) en cada zona va a determinar la opción educativa a la que se va a poder acceder dentro de la educación pública.

Además de la mencionada Ley del Vasconce, las leyes que regulan los programas lingüísticos en Navarra son las Órdenes Forales 139/2009 (Gobierno de Navarra, 2009) y 30/2011 (Gobierno de España, 2011b) que regulan los requisitos lingüísticos de los profesores; las Órdenes Forales 110/2011 (Gobierno de Navarra, 2011a) 97/2012 (Gobierno de Navarra, 2012) que mencionan aspectos básicos de los programas de aprendizaje de inglés para infantil y primaria; y la Resolución 134/2013 (Gobierno de Navarra, 2013b) que explica los programas de inglés que se planeó llevar a cabo en 2013.

El Departamento de Educación del Gobierno de Navarra (2016a) facilita la siguiente descripción de los modelos lingüísticos:

El sistema educativo de Navarra oferta diferentes modelos lingüísticos creados para posibilitar la escolarización de los niños y niñas en enseñanza impartida en castellano y/o vascuence.

El modelo A

Proporciona enseñanza en castellano, con el euskera como asignatura, en todos los niveles, etapas y modalidades.

El modelo B

Presenta enseñanza en euskera, con el castellano como asignatura y como lengua de uso en una o varias materias según la enseñanza, ciclo o etapa.

El modelo D

Consiste en enseñanza totalmente en euskera, salvo la asignatura de lengua castellana.

El modelo G

Se trata de un modelo que no incorpora la enseñanza en euskera o del euskera. Se implanta según la zona lingüística.

Se autorizan para la zona vascófona los modelos A, B y D, siendo obligatoria por tanto la enseñanza de la lengua vasca; para la zona mixta los modelos A, B, D y G y para la zona no vascófona los modelos A, D y G. La Ley Foral 4/2015, de 10 de marzo de 2015, que modifica parcialmente la Ley Foral 18/1986 del Vascuence autoriza la implantación del modelo D en esta zona. Está pendiente de desarrollo reglamentario para su aplicación.

En cualquier caso, los alumnos que escojan un modelo lingüístico en su incorporación al sistema educativo, deberán continuar en él durante toda su escolaridad, pudiendo solicitar cambios sólo en algunos supuestos y siendo diferente la situación si se desean realizar al finalizar una etapa o dentro de ella (Gobierno de Navarra, 2016a)

Además de los modelos tradicionales, en los últimos años se han implementado diversos planes de inmersión lingüística en lenguas supranacionales (inglés, francés y alemán) con una fuerte preminencia del inglés, debido a su importancia internacional en un mundo globalizado. Los programas de inmersión planteados por el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra aparecen descritos a continuación.

Programa British: enseñanzas en castellano y en inglés implantado en distintos colegios por toda España desde 1995, en el que los objetivos, contenidos y metodología han

sido convenidos por el Ministerio de Educación y el British Council. Este programa bilingüe y bicultural ha sido introducido en un mínimo de 82 colegios de primaria e infantil y 44 centros de secundaria.

El Programa de Aprendizaje en Inglés (PAI) anteriormente denominado TIL (Tratamiento Integrado de las Lenguas) lleva una década siendo implantado en Navarra, y ha pasado de tener 600 alumnos en 2006 a 16.000 en 2016 (González, 2015). Este programa imparte todas las áreas en castellano e inglés. Además, se ofrece la posibilidad a los alumnos que lo deseen de cursar cuatro horas semanales de enseñanza en euskera. Actualmente, el PAI está en una moratoria debido al reciente cambio de gobierno, que ha pasado de UPN, tradicionalmente conservador y muy entusiasta con respecto a este programa, a una coalición de fuerzas (GeroaBai, EHBildu, Podemos).

El programa de Secciones Bilingües de Educación Secundaria desarrolla el currículo oficial de una o varias asignaturas utilizando como lengua vehicular, total o parcialmente, la lengua francesa o la inglesa. El objetivo es integrar el aprendizaje de la lengua y el del contenido. El alumnado se incorpora al programa en 1º de ESO y continúa en él hasta finalizar la etapa, en 4º de ESO.

En las secciones de francés, dado que se trata de la segunda lengua extranjera, únicamente se refuerza la asignatura de Lengua Francesa en 1º y 2º de ESO, en horario extra-escolar, y en 3º y 4º de ESO se imparte una o varias materias en francés.

En las secciones de inglés el alumnado comienza a estudiar una o varias materias en inglés en 1º de ESO y lo sigue haciendo hasta 4º de ESO. Están reguladas en el Decreto Foral 25/2007 (Gobierno de Navarra, 2007) y la Resolución 134/2013 (Gobierno de Navarra, 2013b).

De esta manera, incluso en aquellas zonas que no han sido tradicionalmente bilingües se da la circunstancia de que los niños utilizan dos lenguas en su formación académica, lo que ha suscitado desconfianza en algunos sectores

Esta situación tiene un fuerte impacto en las necesidades de formación del profesorado por el perfil lingüístico que exige, tanto el Modelo D, que requiere titulación en euskera (C1 o EGA) como para el PAI (en principio C1).

5.B.- PROGRAMA DE APRENDIZAJE EN INGLÉS (PAI)

El Programa de Aprendizaje de Inglés (PAI) se gestó con la finalidad de mejorar las competencias lingüísticas y culturales en lengua extranjera de los habitantes de la Comunidad Foral de Navarra y es sin duda uno de los aspectos que más controversia ha suscitado en el panorama político navarro durante la última década.

El plan está incluido dentro del Plan de programas plurilingües del Departamento de Educación del Gobierno de la Comunidad Foral de Navarra. Tal y como aparece en la página web del Departamento de Educación, los programas plurilingües desarrollan el currículo vigente coordinando su impartición en dos o más lenguas, o bien desarrollan el currículo oficial de una o varias asignaturas utilizando como lengua vehicular, total o parcialmente, la lengua francesa o la inglesa. Entre ellos, tal y como se especifica en el Informe del Sistema Educativo en Navarra, curso 2013-14, se incluyen los programas de aprendizaje en inglés de Infantil y Primaria (PAI) que incluyen los centros adscritos al convenio entre el MECD y el British Council, las Secciones Bilingües de inglés y francés de Secundaria y, a partir del curso 2013-14, los programas de aprendizaje en alemán (PAA) y el programa para la doble titulación de bachillerato Bachibac. El alumnado de modelo A cursa, además, euskera.

Los programas plurilingües se inician en el segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil y tienen su continuación en los programas plurilingües de la Educación Secundaria Obligatoria. El euskera, en el caso de programas para alumnado de modelo A, también sigue un planteamiento didáctico integrado y coordinado con las otras lenguas, acorde a su asignación horaria. Con carácter general se imparte en inglés un 35% del currículo (10 sesiones) en el modelo A/G. En el modelo D será un 18% (5 sesiones) en educación infantil y entre 21% y 28% en la etapa de primaria. En los programas PAI, se imparte en inglés un mínimo del 35% del currículo (10 sesiones) en los modelos A/G. En el modelo D es un 18% (5 sesiones) en educación infantil y entre 21% y 28% en la etapa de primaria. El alumnado puede incorporarse a este tipo de enseñanza en 1º de ESO, previa prueba orientativa de conocimiento de la lengua correspondiente.

Inicialmente, los programas de inmersión en inglés llegaron de la mano del British Council. Estos programas necesitaban cumplir una serie de requisitos, entre ellos la presencia de profesorado nativo, y se implantaron en seis centros de primaria: Tres en

Pamplona (C.P. Azpilagaña, Cp. Cardenal Ilundain,CP. Jose Maria Huarte), uno en Tudela (CP. Elvira España), uno en Villava (CP. Lorenzo Goikoa) y otro en Añorbe. También se implementó en dos institutos de secundaria, uno en Pamplona (IES Padre Moret-Irubide) y otro en Tudela de Navarra (IES Benjamín de Tudela). El entonces consejero de educación del Gobierno de Navarra, o de Educación Carlos Pérez Nievas, hizo un gran esfuerzo por expandir estos programas, pero el British Council no autorizó dicha expansión. Por ello, desde el departamento se diseñó el programa TIL (Tratamiento Integrado de las Lenguas), con cierto carácter experimental. A partir de este programa, y sin una clara evaluación del mismo, se diseñó el PAI.

El programa PAI es un plan de aprendizaje del inglés que se ha implementado en la Comunidad Foral de Navarra durante los últimos 10 años. Pese a que la matriz del proyecto data de 1997 con otros intentos de inmersión en lenguas extranjeras, no fue hasta 2006 que se comenzó la implementación del PAI como tal en el CP Cardenal Ilundain de Pamplona.

La evolución de centros que se han incorporado al programa bilingüe desde su creación como programa TIL (Tratamiento Integrado de las Lenguas) viene detallada en la tabla 1 a continuación.

AÑO	97/98	00/01	02/03	03/04	04/05	05/06	06/07
CENTROS NUEVOS PAI	1	1	0	0	0	0	2
TOTAL CENTROS PAI	1	2	2	2	2	2	4

AÑO	07/08	08/09	09/10	10/11	11/12	12/13	13/14
CENTROS NUEVOS PAI	5	5	5	1	8	12	21
TOTAL CENTROS PAI	9	14	19	20	28	40	61

Tabla 1: Histórico de centros en el programa bilingüe

El PAI se basa en el Plan de acción sobre el aprendizaje de las lenguas y la diversidad lingüística fomentado por la Unión Europea. Además, el Ministerio de Educación, a instancias de algunas CCAA que requirieron su apoyo sobre todo legislativo y administrativo (política de recursos humanos, perfiles, etc.) estableció el PALE (Programa de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras) con financiación.

Este macro programa tenía programas para centros, alumnos, profesores, auxiliares de conversación, etc., que Navarra ya ponía en marcha desde hace tiempo. La Comunidad Foral quedó fuera de la financiación por las peculiaridades de la misma, ya que a través el Convenio económico con el Estado Navarra se autofinancia.

Es el Servicio de Idiomas y Enseñanzas Artísticas (SIEA) el que ha de llevar a cabo un seguimiento de la implantación del programa (PAI) con el fin de asegurar los objetivos de éste.

En el 2012-13 se hizo la primera evaluación de resultados del programa (prevista en la ORDEN FORAL 110/2011) por la que se regulan los aspectos básicos de los programas de aprendizaje en inglés en los centros públicos de Educación infantil y primaria del Gobierno de Navarra tras un pilotaje previo de las pruebas (varias materias en castellano y en inglés). El Departamento de Educación del Gobierno de Navarra realizó dicha evaluación con el fin de presentar un informe al Parlamento sobre la evolución del programa (Gobierno de Navarra, 2013b). La evaluación se llevó a cabo a partir de los datos obtenidos de la misma y aquéllos resultantes de “otras evaluaciones internas de los propios centros o las efectuadas por el Servicio de Inspección en las áreas de inglés, lengua castellana y matemáticas (área no lingüística) como la evaluación diagnóstica de 4º de Primaria.”

El informe fue una investigación externa y muestra sobre 246 alumnos de los 680 que había en ese momento. El departamento generó pruebas técnicamente fiables (pilotadas y validadas) en cumplimiento con el punto 3 de la Orden Foral 110/2011.

Se establecieron las siguientes áreas para la evaluación:

- a) Lengua castellana.
- b) Lengua inglesa oral.
- c) Lengua inglesa escrito.
- d) Matemáticas en castellano escrito
- e) Matemáticas en inglés oral.
- f) Matemáticas en inglés escrito.

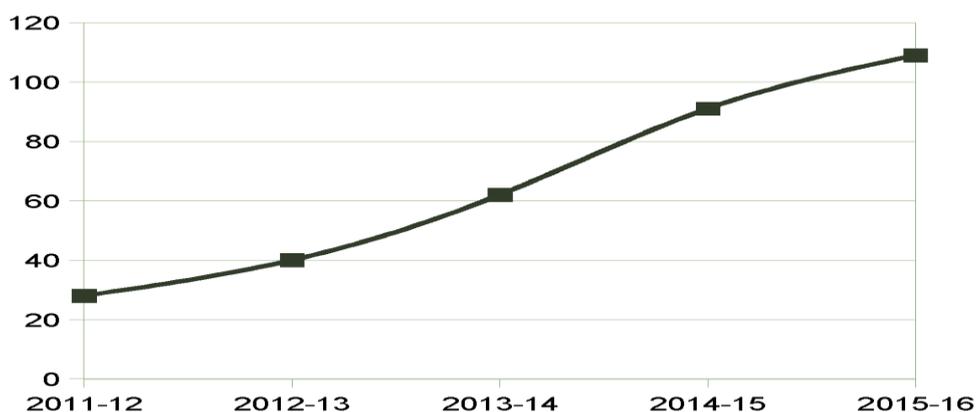
La evaluación se volvió a pasar en 2013-14 y en ambos casos las conclusiones del Gobierno de Navarra fueron positivas.

En abril y mayo de 2016 el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra va a llevar a cabo una evaluación del programa en 23 centros. Una vez más, como todo lo que

rodea a este programa, han surgido voces contrarias al método de evaluación, cuestionando la validez de los potenciales resultados.

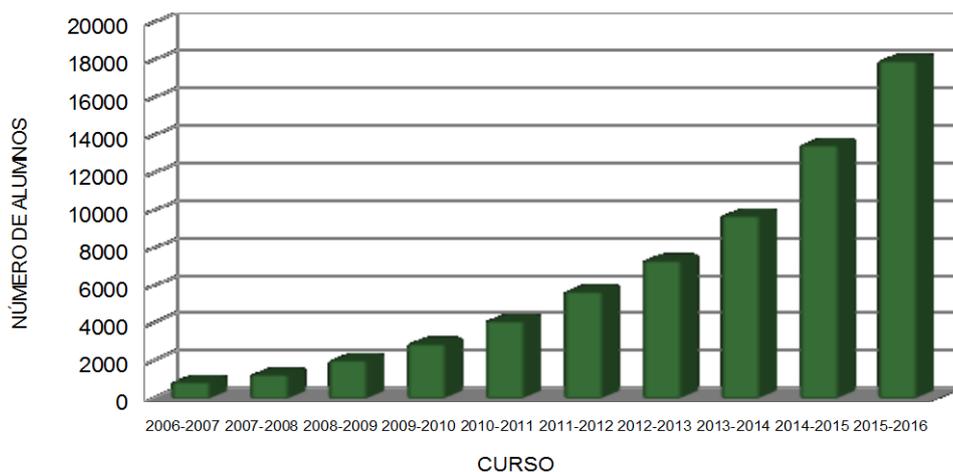
La demanda de matrícula en el programa bilingüe, como se puede apreciar en el gráfico 1, ha crecido notablemente en todos los niveles, pero es sin duda llamativo el crecimiento exponencial que se da en los cursos de educación infantil. Podemos deducir de esto que los padres confían más en la inmersión temprana y son algo más reticentes a incorporar al niño en niveles posteriores. De esta situación se comprende el aumento de centros educativos que imparten el programa, y los problemas derivados de una creciente necesidad de profesorado formado en lengua vehicular y metodología.

Gráfico 1: Histórico de centros que imparten PAI desde 2011.



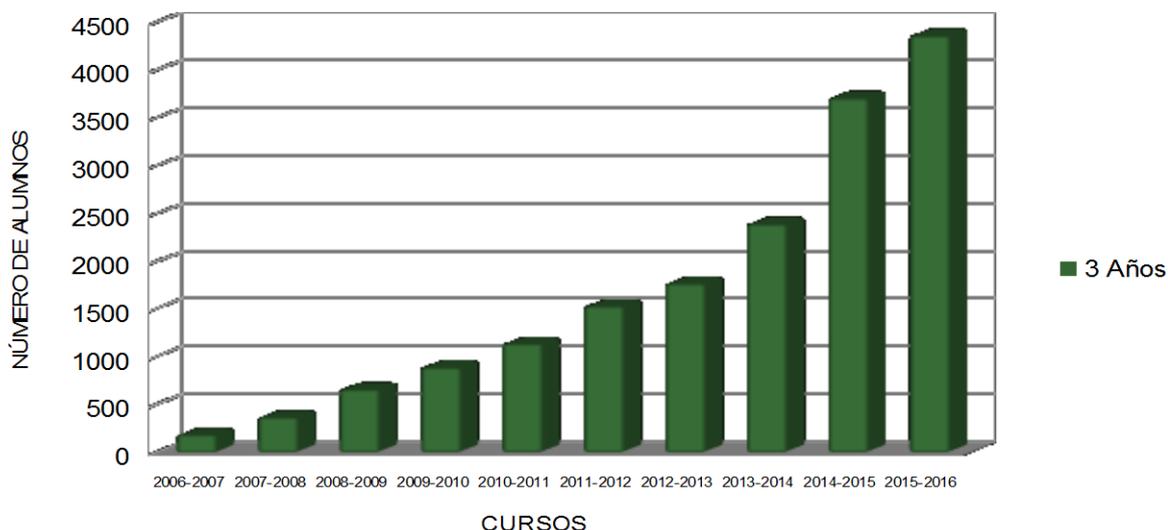
FUENTE: Gobierno de Navarra (2016c)

Gráfico 2: Totales de matriculación desde 2006.



FUENTE: Gobierno de Navarra (2016c)

Gráfico 3: Histórico de matriculación en 3 años (2006-2016).



FUENTE: Gobierno de Navarra (2016c)

5.C.- NECESIDADES DE PROFESORADO

El Programa de Aprendizaje en Inglés ha crecido de manera exponencial en la última década, lo que ha provocado una gran demanda de profesionales con unas características formativas muy específicas. Obviamente, esto ha alterado los criterios de contratación de manera notable, causando problemas a muchos docentes en situación de eventualidad, abocándolos a una situación laboral comprometida. En los centros concertados, la contratación de personal sin título de idiomas es inusual y en el sector público, la acreditación de perfil lingüístico afecta a las listas de contratación de manera que un docente peor situado en las mismas puede acceder a puestos de trabajo con mejores condiciones (jornadas completas, elección de núcleo urbano) que otros que en principio están mejor colocados.

Dejando al margen consideraciones de tipo político, metodológico o de inestabilidad laboral, lo que es innegable es que el nuevo contexto educativo ha exigido un cambio formativo para aquellos que desean ser docentes, ya que ahora mismo, además del grado universitario, necesitan acreditar idiomas, particularmente, inglés. Cuando el plan empezó a ser implementado, los docentes debían acreditar un B1 para primaria y B2 para secundaria,

pero con el tiempo la ambición del programa era contar con docentes con C1. El rápido crecimiento de la demanda supuso dificultades a la hora de encontrar personal preparado o, al menos titulado, en la lengua vehicular, por no mencionar en metodología CLIL.

Si analizamos la implementación del programa y la necesidad formativa en idiomas juntos, tenemos como resultado que la red de colegios navarros, tanto públicos como concertados, ha desarrollado una amplia necesidad de docentes titulados en idiomas en un margen temporal de 10 años.

La demanda ha superado con creces la oferta. Inicialmente, para poder impartir en el programa bilingüe, el Departamento de Educación requería la certificación C1. Con el fin de facilitar la adquisición de dichos certificados, el Departamento habilitó clases en las EEOOII de Navarra específicamente diseñadas para docentes, para los niveles B2 y C1.

Además, tanto en 2014 como en 2015, realizó unas pruebas de acreditación para docentes que permitían a aquellos docentes que las pasaran impartir en PAI durante un tiempo limitado, durante el cual deberían obtener el certificado.

Ha quedado de manifiesto en el Estudio sociológico de diagnóstico del Programa de Aprendizaje en Inglés de Navarra (2016d: 112, 114, 130) llevado a cabo entre diciembre de 2015 y marzo de 2016 que esta propuesta no subsanó los problemas de formación en lengua extranjera del profesorado del programa.

No es el único caso en el que la carencia de docentes preparados para impartir en un programa bilingüe se subsana con un proceso de acreditación, un procedimiento similar se pudo observar en Uruguay, donde se propuso “un certificado de un año para enseñar inglés como lengua extranjera” (Canale, 2011: 62).

5.C.1. PRUEBAS DE ACREDITACIÓN

Las pruebas de acreditación fueron realizadas por dos tribunales formados por docentes de EOI Pamplona, entre los que se encontraba la autora de este estudio. En 2014 no se solicitó acreditar ningún nivel anterior al C1, con lo que hubo un gran número de candidatos. Las pruebas fueron siempre similares a las realizadas en EOI, con la diferencia de que las pruebas de acreditación eran discriminatorias: para realizar la parte de expresión escrita había que aprobar las comprensiones, y para realizar la prueba de expresión oral había que aprobar la expresión escrita.

La prueba constó de cuatro partes, cada una de las cuales evaluó una de las cuatro destrezas: comprensión auditiva y escrita, y producción auditiva y escrita. El resultado obtenido en las pruebas de comprensión daba acceso o no a la prueba de producción escrita, y así mismo los candidatos hubieron de aprobar esta última para realizar el examen de comprensión oral. El nivel que se exigió a los candidatos en cada uno de los pasos del proceso fue el C1 del Marco Común de Referencia de las Lenguas.

Tal y como muestran las estadísticas de candidatos y resultados, el porcentaje de acreditados en 2014 fue inferior al 12%, por lo que el Gobierno de Navarra decidió rebajar los requisitos para impartir PAI de C1 a B2 hasta 2021 (Olazarán y Aguinaga, 2014) generando una vez más una avalancha de críticas por parte de los docentes ya acreditados, que veían amenazado su puesto de trabajo y la calidad de la práctica docente, y de los padres, que consideraron que no se estaba proporcionando las garantías necesarias para una educación bilingüe de calidad.

Matriculados	547	
Prueba umbral		
Presentados	366	
Aprobados	173	47,27%
Prueba escrita		
Presentados	172	
Aprobados	74	43,02%
Prueba oral		
Presentados	74	
Aprobados	42	56,76%
TOTAL		
Presentados	366	
Aprobados	42,0	11,48%

Tabla 2: Resultados acreditación 2014.

Fuente: SIEA (Sección de Idiomas en Enseñanzas Artísticas) Dpto. Educación

Matriculados	317	
Aceptados	306	
Prueba umbral		
Presentados	256	
Aprobados	146	57,03%
Prueba escrita		
Presentados	144	
Aprobados	44	30,56%
Prueba oral		
Presentados	43	
Aprobados	15	34,88%
TOTAL		
Presentados	256	
Aprobados	15	5,90%

Tabla 3: Resultados acreditación 2015.

Fuente: SIEA (Sección de Idiomas en Enseñanzas Artísticas) Dpto. Educación

Las pruebas de 2015, en las que la autora también participó como tribunal, se desarrollaron de manera similar, aunque la participación fue menor por los motivos ya explicados con anterioridad. El resultado de acreditados no llegó al 6%.

Si bien es cierto que la ley permite impartir clase con un nivel inferior a C1, Lasagabaster y Ruiz de Zarobe (2010) promulgan que el C1 ha de ser el mínimo, por lo menos a partir de la secundaria. Ciertamente es que los contenidos en enseñanzas medias y superiores son más complejos que en infantil o primaria, pero el nivel de lengua del docente no debería estar relacionado con estos. El profesor ha de ser un hablante competente de la LE, con una competencia lingüística igual o superior a C1, independientemente del idioma que imparta.

El resultado de esta política de implementación del PAI es que los docentes no han tenido tiempo, no ya de obtener certificados, sino de adquirir la lengua vehicular con la solidez necesaria para impartir en bilingüe. De hecho, de los 428 profesores del PAI, todavía hoy 80 imparten con un nivel transitorio, sin tener el nivel C1 de lengua (Diario de Noticias de Navarra, 2015).

En este contexto, si entendemos que los requisitos de lengua vehicular que, en principio, podrían parecer los fundamentales para impartir en programas bilingües, son cuestionables, aceptar que todos aspectos relacionados con la formación del profesorado que destaca Lindholm-Leary (2005) para que un programa funcione estén cubiertos es cuanto menos ingenuo.

Una de las críticas más punzantes que se realizó al consejero Iribas, anterior consejero de educación, fue sin duda que se trata de un programa de ‘semi-inmersión’, en lugar de un propiamente llamado programa de inmersión (Europa Press, 2013) ya que no se ha realizado ningún esfuerzo en términos de planificación de estatus de la lengua supranacional, convirtiéndose en una lengua meramente académica.

En la actualidad, el consejero Mendoza ha aplicado una moratoria al programa, para poder proceder al análisis de resultados y necesidades del mismo.

6.-FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Son numerosos los factores que van a determinar la calidad de un programa de enseñanza bilingüe, comprendiendo desde una financiación adecuada hasta el apoyo de las autoridades (Ramos, 2007). Sin duda, la formación del profesorado es un aspecto clave a la hora de analizar el éxito de un programa o plan educativo en general, y los programas lingüísticos no son una excepción a esta afirmación. Como apunta Ramos (2007) los profesionales que participen en estos programas han de aunar una preparación lingüística adecuada con el conocimiento de la metodología específica para la enseñanza de idiomas y contenidos. De otra manera, la instrucción será deficiente.

Las acciones de planificación y políticas lingüísticas en lo que al inglés se refiere parecen abocadas a expandirse en dos direcciones: los años de enseñanza (universalización) y los sectores sociales a los que se orienta (democratización). No podemos obviar, en cualquier caso, que “este tipo de política enfrenta obstáculos concretos propios de otras dimensiones de la planificación: la creciente demanda de docentes de lengua, la calidad y la especificidad de la formación docente” (Canale, 2011: 69).

Es una verdad fácilmente asumible que para que un programa sea eficaz el profesorado que en él participe ha de estar formado previamente, sin ignorar la necesidad de

una formación continua una vez implementado el programa, sea éste de la índole que fuere. Así, la formación del profesorado ha de ser un proceso permanente.

Furlán (1993) indica la necesidad de contemplar el contenido y la metodología como un proceso único que implica cinco fases:

1. La estructuración del contenido como “estructura metodológica”.
2. La estructuración de las actividades que realiza el estudiante para aprender los contenidos del programa.
3. La organización de los materiales para que los estudiantes perciban el contenido y puedan operar con él.
4. La organización de las interacciones entre los miembros de la situación educativa.
5. La sistematización del proceso educativo.

El objeto de estas fases no es otro que convertir al docente en un sujeto activo, creador y creativo en las tareas, alejado de la obsoleta figura del profesor como simple transmisor de conocimiento. Sin embargo, parece que los planes de formación se centran primordialmente en la lengua vehicular y la metodología CLIL, y desatiende las dos últimas fases planteadas por Furlán, y en muchas ocasiones el profesorado carece de información con respecto al proceso. Aun así, un análisis de la evolución de los planes formativos en los últimos años pone de relieve que la formación en competencia comunicativa en lengua vehicular, en metodología CLIL y últimamente en competencia intercultural han crecido notablemente.

Además, es necesario que los profesionales gestionen el aula correctamente y que trabajen con sus pares en la preparación de materiales en asignaturas que se desarrollan de manera transversal, para la planificación de lecciones y creación de materiales en ambas lenguas, según Freeman, Freeman y Mercuri (2005). En principio el planificador debería contemplar la creación de espacios y tiempos dentro del horario laboral del profesorado, tal como indica el Consejo de Europa en el Plan de Actuación. En cualquier caso, no está claro que esto se cumpla.

La reflexión de San Isidro (2009: 54) acerca de la formación docente en Galicia en la que destaca que “Los cambios descritos abren la puerta a nuevos retos en la formación, que pasan por la inmersión, la movilidad que caracteriza el mundo actual, el enfoque

plurilingüe y la interculturalidad” es también aplicable al contexto navarro que ocupa este estudio. El nuevo contexto socioeconómico global ha conducido a nuevos programas educativos que sin duda representan un reto en términos de formación del profesorado, ya que suponen una serie de variaciones con respecto al modelo tradicional que van mucho más allá de impartir en otra lengua; el nuevo modelo requiere competencia comunicativa en varias lenguas, en metodologías activas, en CLIL, en creación de materiales y, además, por su transversalidad, necesita que los docentes trabajen en equipo cuando hasta hace poco el aula era un espacio prácticamente opaco. Además, tal como señala San Isidro (2009: 54) los cambios en el planteamiento de la formación permanente del profesorado “sólo son posibles si existe una verdadera implicación por parte de las administraciones educativas”. Obviamente, para que esto sea realizable es necesaria la implicación de todos los agentes involucrados, no sólo los docentes, particularmente la administración, que ha de proporcionar los medios materiales y económicos que permitan el desarrollo de planes formativos para el profesorado permanentes, completos, a largo plazo y relevantes.

6.A.- FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN NAVARRA

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su artículo 102, establece que la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado, así como una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros. Además, los programas de formación deberán adecuarse a la evolución tanto de los conceptos como de su didáctica, al igual que todas aquellas cuestiones encaminadas a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros.

En el Informe de Sistema Educativo 2015/16 elaborado por el Gobierno de Navarra, se establece que “el Plan de Formación del Profesorado 2015/2016 se ha diseñado según la detección de necesidades de los centros educativos y del profesorado de las diferentes etapas educativas.”

Dicho plan se ha estructurado en torno a ocho competencias docentes, que son:

- Competencia científica.
- Competencia personal y social.
- Competencia didáctica.

- Competencia organizativa y de los sistemas de gestión del centro.
- Competencia en gestión de la convivencia.
- Competencia en innovación y mejora.
- Competencia comunicativa.
- Competencia digital (integración curricular de las TIC).

Además, el Gobierno de Navarra estableció en el Plan de Formación del Profesorado 2015/16 una serie de líneas prioritarias articuladas de la siguiente manera:

Línea 1: Promover el liderazgo de los equipos directivos en la formación del profesorado.

Línea 2: Potenciar la formación institucional en el centro, recogida en los planes de mejora

Línea 3: Establecer estrategias para la reflexión conjunta del profesorado y su trabajo colaborativo y para la creación de redes de formación intercentros que fomenten el intercambio de buenas prácticas.

Línea 4: Impulsar la formación orientada a mejorar los procesos de aula, para conseguir la máxima transferencia de la formación del profesorado al alumnado.

Línea 5: Fomentar la mejora de las competencias profesionales docentes.

Línea 6: Promover el establecimiento de procedimientos periódicos de evaluación de la formación del profesorado para la mejora de la calidad de la práctica docente.

Para la consecución de las líneas prioritarias de formación, se proponen los siguientes programas formativos:

Programa 1: Formación en la mejora de la convivencia, la igualdad de oportunidades, la promoción de la salud, la sostenibilidad y otros valores sociales.

Programa 2: Formación en innovación educativa e integración curricular de las competencias básicas.

Programa 3: Formación en modelos de evaluación externa e interna.

Programa 4: Formación didáctica en lenguas extranjeras.

Programa 5: Formación en Nuevas Tecnologías Educativas (NTIC).

Programa 6: Formación para la gestión de calidad de los centros educativos.

En la Comunidad Foral de Navarra, la formación permanente del profesorado se coordina y dirige desde la Sección de Formación del Profesorado, adscrita al Servicio de Universidades, Calidad y Formación, que se encarga de elaborar el Plan Anual de Formación, los Centros de Apoyo al Profesorado (CAP) que son las responsables de la organización y desarrollo de las actividades incluidas en el Plan de Formación, y las Comisiones Técnicas de Seguimiento y Evaluación, cuya función es garantizar el seguimiento y evaluación de los planes. Además, se cuenta con la colaboración en el diseño y coordinación del plan Unidades Orgánicas del Departamento de Educación implicadas en programas de formación del profesorado.

La formación permanente del profesorado contempla dos fases. La fase de incorporación que trata la formación al inicio de la profesión, cuando el profesorado obtiene sus primeros contratos, y la continua que es la que acompaña el desarrollo de las competencias profesionales docentes, una vez finalizada la fase de incorporación.

La formación en Navarra se lleva a cabo a través de cinco Centros de Apoyo al Profesorado (CAP):

Se cuenta además con 5 coordinadores de formación que actúan en las siguientes zonas:

Alsasua, que depende del CAP de Pamplona.

Corella, que depende del CAP de Tudela. •

Garralda-Ochagavía-Roncal, que depende del CAP de Pamplona.

Lumbier- Sangüesa, que depende del CAP de Pamplona

San Adrián, que depende del CAP de Estella.

Centros de Apoyo al Profesorado y número de asesores y asesoras adscrito, curso 2014/2015.

Tabla 4: Asesores CAP.

CAP	NÚMERO DE ASESORES
ESTELLA	1,5
LEKAROZ	1,5
PAMPLONA	10,5
TAFALLA	1,5
TUDELA	2
TOTAL	16

Fuente: Informe Del Sistema Educativo Navarra 2015/16

Tabla 5: Cursos CAP.

ETAPAS	CENTROS DE APOYO AL PROFESORADO (CAP)					ACTIVIDADES TOTAL
	ESTELLA	LEKAROZ	PAMPLONA	TAFALLA	TUDELA	
1º CICLO INFANTIL	3	1	5	1		10
2º CICLO INFANTIL	2	5	21	6	5	39
PRIMARIA	5	9	36	11	3	64
ESO	8	22	86	15	14	145
BACH			6		1	7
SECUNDARIA			74		9	83
FP	1		10	2	1	14
TOTAL	1 0	3	90	19	12	

Fuente: Informe Del Sistema Educativo Navarra 2015/16

Tabla 6: Cursos CAP (interetapas).

	ESTELLA	LEKAROZ	PAMPLONA	TAFALLA	TUDELA	TOTAL
INTERETAP	0	18	19	138	19	226

Fuente: Informe Del Sistema Educativo Navarra 2015/16

Tal y como dice el Informe, “los perfiles de los que dispone la Red de Formación son: educación infantil, educación primaria, nuevas tecnologías, sistemas de gestión de la calidad, medios audiovisuales y varios perfiles de ámbito (socio-lingüístico, científico-matemático; artístico- tecnológico, salud laboral, educación física e idiomas extranjeros).”

Los temas tratados en los cursos son los que aparecen a continuación

Biblioteca/Lectura	Formación Profesional
Calidad	Educación Personas Adultas
Convivencia	Escuela de Idiomas
Educación en valores	Salud laboral
Equipos Directivos	Educación Especial
Igualdad	Enseñanzas de Régimen Especial
Necesidades educativas especiales	EIBZ
Multiculturalidad	Robótica
Orientación Escolar	NNTT

Con respecto a la formación específica para profesores del PAI, el Departamento de Educación constituyó grupos específicos para docentes en las tres EEOOI de Navarra (Pamplona, Tudela y a distancia) para que tuvieran acceso a los niveles B2 y C1 (Gobierno de Navarra, 2016b).

Además de la ya mencionada oferta del CAP, el profesorado tiene a su disposición un Banco de Recursos (<https://sites.google.com/a/educacion.navarra.es/recursos-p-a-i/>) y un Aula Virtual con distintos cursos (<http://aulavirfor.educacion.navarra.es/>)

En cualquier caso, la formación del profesorado PAI en Navarra presenta carencias manifiestas, que analizaremos más adelante.

7.- INVESTIGACIÓN

El objetivo de este estudio es analizar si las necesidades de formación del profesorado que imparte en los programas bilingües han sido cubiertas en la Comunidad Foral de Navarra, en el curso de la implementación del programa de inmersión lingüística. Así, intentaremos describir la situación actual del Programa de Aprendizaje en Inglés en Navarra sobre todo en lo concerniente a las consecuencias de la aplicación del mismo para el

profesorado y su formación, además de proponer futuras investigaciones y líneas de actuación para subsanar carencias.

El aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (CLIL, por las siglas en inglés) es el eje sobre el que rotan los programas de desarrollo de competencia plurilingüe e intercultural en toda Europa, y también en Navarra. El uso de una lengua extranjera como vehicular es el fundamento en el que se basan la mayor parte de las políticas lingüísticas europeas, ya sea para revitalizar lenguas minoritarias o para mejorar competencias en lenguas supranacionales.

Para ello, se han desarrollado una serie de programas cuya base principal es el Plan de Actuación del Consejo de Europa. Este es el caso del Programa de Aprendizaje de Inglés (PAI) que lleva implementándose en Navarra cerca de una década.

Parece imperativo que los docentes que participan en, y de quienes depende en gran medida, el plan, reciban la formación adecuada para desarrollar su labor con garantías de calidad.

Si examinamos única y exclusivamente los datos de matriculación, de 600 alumnos en 2006 a 16.000 en 2016 (González, 2015) el éxito del plan es rotundo. Los informes realizados respecto a la adquisición de la L2 y el rendimiento académico de los alumnos del PAI son positivos. Sin embargo, ha recibido numerosas críticas durante este tiempo por parte de colectivos de padres, madres y de los mismos docentes.

Éstas críticas están articuladas en tres líneas principales (González, 2015). En primer lugar, no es una lengua oficial, cosa que es incontestablemente cierta. En cualquier caso, la globalización, la pertenencia a la UE y la necesidad de proyección internacional, ya sea individual o colectiva, parecen suficientes a la hora de justificar el aprendizaje de una lengua supranacional, aunque no necesariamente en programas de inmersión lingüística. Lo que parece innegable es que la planificación de estatus es deficiente.

La segunda línea se refiere a la utilización política del programa para frenar el avance del euskera.

En este contexto geográfico, tanto el castellano como el euskera son lenguas naturales. Parece posible que la inclusión de una tercera lengua supranacional en la educación de los niños genere una competición entre ambas. Si la competición es negativa (Puppel, 2009) sólo la más fuerte sobreviviría. Es lógico pensar que dadas las circunstancias la aparición de programas bilingües en inglés (también en francés y alemán) podría dar como

resultado el retroceso en el proceso de revitalización del euskera en Navarra. Como ya hemos mencionado anteriormente, las políticas de planificación lingüística tienen un impacto mucho más amplio que el meramente educativo. Pueden suponer la diferencia entre mantener una lengua viva o no, tal y como mantiene Crystal (2000) una lengua no existe al margen de sus hablantes, es un medio hacia la comprensión de quiénes somos y cómo es la sociedad en la que vivimos. Así, el uso del euskera define la forma de ser y existir de una parte de la sociedad navarra, que ha visto en el PAI una amenaza a la supervivencia de una de sus lenguas naturales. Aquí cabría preguntarse por qué es tan importante mantener vivas las lenguas, tal como leemos en Puppel (2009: 104)

The important question” Why should we care about language loss?” may be asked in the light of the fact that today many individuals, especially those representing the industrialized and commercialized world are of the opinion that the presence of a single language would be most ideal for doing business the world over as well as for the cultural, educational and political unification of the world’s diversified and quarrelsome human population. This dramatically simplified approach should, however be counterbalanced by the strong expression of concern over the dismal possibility of replacing all the existing natural languages, large and small, with a global mono-language, which has been articulated by many of the leading experts in the field of natural language planning, preservation and revitalization.

Si analizamos los datos de matriculación en los distintos modelos educativos durante los últimos diez años, los gráficos de matrícula demuestran que la matrícula en Modelo D ha bajado ligeramente en los últimos años. Sin embargo, el modelo que realmente ha sufrido, tal y como demuestran el gráfico 4 y la tabla 7, ha sido el de castellano (González, 2015).

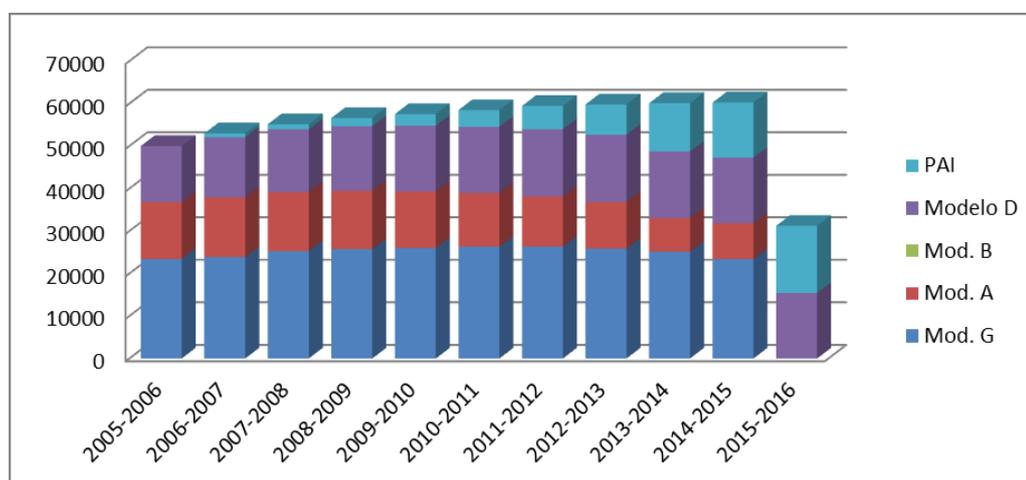
Tabla 7: Datos de matriculación por modelo educativo.

Modelo	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011
Mod. G	23414	23853	25266	25697	25975	26289
Mod. A	13371	14048	13886	13779	13276	12672
Mod. B						
Mod. D	13202	14167	14750	15180	15511	15560
PAI		876	1220	1926	2753	3925

Modelo	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016
Mod. G	26311	25821	25090	23373	
Mod. A	11810	10961	7920	8443	
Mod. B					
Mod. D	15801	15883	15709	15405	15400
PAI	5486	7115	11342	13007	15800

FUENTE: Gobierno de Navarra (2016c)

Gráfico 4: Matrícula por modelos (2006-16).



FUENTE: Gobierno de Navarra (2016c)

Ante esto, el ex-consejero Iribas afirmó que el programa se podía aplicar a todo el alumnado de cualquier modelo y que no buscaba la confrontación de ninguna manera (Europa Press 2013) haciendo referencia al Modelo D + PAI.

Se ha cuestionado reiteradamente la idoneidad de la agenda de implantación del programa, cuando éste se encuentra en fase experimental, además de la calidad y cantidad de materiales disponibles para la aplicación del programa en el aula. Por último, se ha insistido mucho en la falta de calidad del programa derivada de la carencia de formación del profesorado, tanto en la lengua vehicular como en la metodología necesaria.

Es este el aspecto que más me interesa para los fines de la presente investigación. Es una realidad comúnmente aceptada que los agentes sociales que sufren el impacto de las políticas de planificación lingüística deberían estar más involucrados en el proceso de toma de decisiones, tal como mantiene Tollefson (2006: 45) “this democratic principle of participation is a moral-political imperative”. Sin embargo, parece que en el diseño y la aplicación de las políticas lingüísticas relacionadas con el aprendizaje del inglés en programas de inmersión lingüística no se ha tenido demasiado en cuenta la perspectiva de los docentes que van a aplicar dicho plan en el aula.

La implementación de los planes de política lingüísticas requiere indefectiblemente de una serie de condiciones para que éstos se desarrollen con eficacia. Es imperativo realizar análisis pormenorizados de su evolución para que se desarrolle de una manera sólida, y sin excluir a nadie del sistema educativo, ni mermar las posibilidades de ningún alumno (Wright, 2004).

Así, hemos de tener presente que el PAI no sólo ha de ampliar las competencias de los alumnos siendo vehicular en algunas materias, sino que ha de asegurarse de incluir a todos los alumnos que lo deseen, independientemente del contexto socioeconómico al que pertenecen y ha de atender a los alumnos con necesidades especiales.

Todo esto está condicionado por la preparación del profesorado, cuyas necesidades no siempre son atendidas y pueden marcar la diferencia entre el éxito o el fracaso de un plan. Por ello, es imprescindible analizar, a partir de datos objetivos, las necesidades y opiniones de los profesores, así como los resultados de los alumnos del programa que se está estudiando.

En este estudio se analizarán las siguientes cuestiones:

1. Participación del profesorado en el diseño del programa.
2. Percepción de los docentes sobre la consecución de objetivos pedagógicos del PAI.

3. Percepción de los docentes sobre el grado de dificultad en cuanto al desarrollo curricular.
4. Resultados y rendimiento del alumnado.
5. Necesidades formativas del profesorado.

7.A PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Dado que el alumnado utiliza la misma de manera contextualizada y significativa, éste debería mostrar una amplia competencia comunicativa en la lengua meta, así como el desarrollo o mejora de distintas estrategias de comunicación y aprendizaje.

Del análisis de los resultados obtenidos, se plantean las siguientes preguntas:

1. Según el profesorado, ¿el PAI proporciona resultados satisfactorios en la adquisición de competencia lingüística en LE?
2. Según el profesorado, ¿el PAI condiciona la transmisión de contenidos curriculares?
3. Según el profesorado, ¿el PAI incide de algún modo en la evaluación de los alumnos?
4. Según el profesorado, ¿se ha contado con la opinión del profesorado en el diseño del plan?
5. Según el profesorado ¿en qué medida están cubiertas sus necesidades formativas en relación con la lengua vehicular para el PAI?
6. Según el profesorado ¿en qué medida están cubiertas sus necesidades formativas en relación con la metodología para el PAI?
7. ¿Qué aspectos del plan de formación del profesorado requieren mejoras?

8.- EL CUESTIONARIO

El cuestionario (Anexo I) utilizado para realizar este estudio se basa primordialmente en un formulario online (Anexo II) utilizado por Barreiro y San Isidro (2009) para evaluar el programa CLIL implementado por la *Consellería de Educación e Ordenación Universitaria* de la Xunta de Galicia. Se realizaron las modificaciones pertinentes al mismo para adecuarlo tanto al programa PAI en la Comunidad Foral de Navarra como a las necesidades del estudio.

En primer lugar, se amplió la encuesta añadiendo preguntas abiertas asociadas a cada pregunta cuantitativa, con el fin de obtener datos cualitativos, ya que el objetivo del estudio implica un análisis de la percepción del profesorado sobre distintos temas relacionados con el programa PAI. A su vez, el formulario hubo de ser adaptado al contexto de la Comunidad Foral de Navarra, ya que el original estaba en gallego. Además, el cuestionario de Barreiro (Anexo II) medía otras variables al margen de la formación del profesorado, como por ejemplo el rendimiento del alumnado, con mayor profundidad.

El cuestionario se estructuró teniendo en cuenta los bloques de información que se quería obtener. Así, se solicitó al profesorado que valorara y diera su opinión con respecto a los siguientes temas:

1. Información personal y profesional del encuestado.
2. Consecución de objetivos pedagógicos.
3. Dificultad en cuanto al desarrollo curricular.
4. Resultados del alumnado.
5. Necesidades formativas del profesorado.

Para diseñar el cuestionario se utilizó la herramienta de Google para realizar formularios. La distribución se realizó a través de Internet, utilizando tanto el correo electrónico como aplicaciones modernas que permiten contestar el cuestionario en el teléfono móvil (Twitter o What's App). Recibieron la encuesta todos los centros que imparten el modelo PAI, además de las EEOOII de Navarra, ya que un porcentaje relevante de alumnado de las mismas son docentes del Programa de Aprendizaje en Inglés. También

se repartieron encuestas en papel en las EEOOI, que los responsables distribuyeron en las aulas reservadas para profesores.

Los participantes que rellenaron la encuesta recibieron la siguiente información:

Este formulario pretende descubrir cuál es la situación actual del profesorado PAI y sus necesidades de formación. La encuesta es totalmente anónima y los resultados obtenidos suponen la base para un trabajo de investigación para el Máster en Lingüística Inglesa Aplicada: Planificación y Políticas Lingüísticas que actualmente curso en la UNED. Gracias por la colaboración.

C. Sáez de Albéniz

El formulario fue respondido por 113 profesores que imparten actualmente o han impartido en el modelo PAI en alguno de los 10 cursos en los que se ha impartido en Navarra.

El enfoque planteado para este estudio es mixto, de modo que a las preguntas de naturaleza cuantitativa que son ítems de respuesta cerrada se asoció otra de naturaleza cualitativa, con el fin de obtener unos resultados más profundos a nivel de percepción de la situación y la opinión del profesorado del programa. Además, se añadieron una serie de preguntas de elección múltiple en los apartados de resultados de los alumnos y necesidades de formación, para obtener información específica al respecto.

9.- RESULTADOS

9.A.- MUESTRA

El estudio se dirigió a docentes de programas CLIL en inglés, en este caso el programa PAI, por el entorno geográfico al que se adscribe la investigación, la Comunidad Foral de Navarra. La encuesta se distribuyó por todo el territorio, siendo mayor foco de interés las áreas metropolitanas, es decir, la zona de Iruñerria (Comarca de Pamplona) y Tudela. Los centros adscritos al programa ofrecen en su mayor parte la combinación lingüística castellano-inglés, aunque también existen centros que imparten PAI-Modelo D (con euskera como L1).

Se recogieron 115 encuestas, de las que 113 resultaron viables. De estas, el 71,9% fueron contestadas por mujeres y el 28,1% por hombres, tal y como muestra el gráfico 5 a continuación. Dos fueron descartadas porque se contestó a menos del 50% de las preguntas.

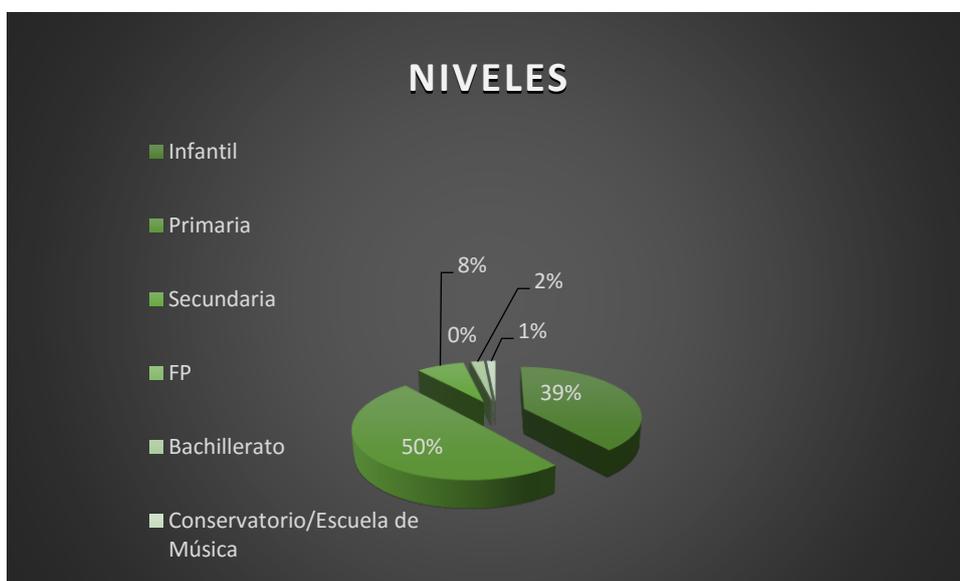
Con respecto a la variable de edad, el grueso de los encuestados, el 69,3%, se encuentra entre los 26 y los 40 años.

Esto explica el rango de experiencia docente que podemos observar entre los encuestados, mostrando un grueso de docentes con entre seis y diez años de experiencia.

En Navarra, el programa PAI se ha implantado en más de 100 centros escolares, tanto en la red de enseñanza concertada como en la pública, atendiendo a distintos niveles. De la muestra del estudio, un 64,1% de los encuestados pertenece a la red pública y un 38,6% a la concertada.

La mayor parte de las encuestas pertenece al ámbito de la Educación Primaria e Infantil, debido a que el programa se empezó a implementar en Secundaria este curso, 2015-16. Algunos docentes imparten clase en varios niveles. La distribución de docentes por etapas queda detallada en el gráfico que aparece a continuación.

Gráfico 5: Niveles impartidos.



Con respecto a la formación académica del profesorado el 84,2% de los encuestados tenía un título de grado universitario y 10,5% un Máster o Postgrado. El resto está dividido entre profesionales con título de FP y aquéllos que poseen un doctorado.

Gráfico 6: Estudios realizados.



El estudio de perfil lingüístico en lengua extranjera y euskera, tanto en conocimiento de las mismas como en relación a los títulos obtenidos queda de la siguiente manera. Con el fin de obtener un perfil más claro de la formación de los docentes en idiomas, se preguntó por los títulos de idiomas que los encuestados pueden acreditar, además de los referentes a la lengua vehicular.

Título oficial de inglés: 10 encuestados poseen títulos de A1 a B1. Este perfil se justifica con la acreditación que el Gobierno de Navarra facilitó para dar margen a los docentes para obtener el título. 37 profesores acreditan título de B2, 51 de C1 y 6 de C2.

Título oficial de euskera: 8 encuestados están en posesión de títulos de A1 o A2, 6 de B1, 7 tienen un B2, 8 cuentan con un título de C1 y cuatro de C2.

Título oficial de francés: 6 personas cuentan con un título oficial A1-A2, 11 tienen título de B1, 7 de B2, 4 de C1 y un único encuestado tiene un C2 en esta lengua.

Título oficial de alemán: Sólo 11 de los encuestados poseen título oficial de alemán.

9.B.- OBJETIVOS PEDAGÓGICOS Y DISEÑO DEL PLAN

Con respecto a la consecución de objetivos pedagógicos, se comenzó la sección con una pregunta de opinión guiada, que comprendía cuatro afirmaciones. El encuestado podía marcar las que considerara ciertas, sin límite de respuestas.

Así, 49 encuestados consideraron que el programa PAI es adecuado en términos de objetivos, 46 que en general los objetivos pedagógicos se cumplen, 53 que hay diferencias en la adquisición de competencias en las asignaturas impartidas en inglés con respecto a otros grupos en lengua 1, sea esta euskera o castellano. Esto supone un porcentaje inferior al 50%, por lo que cabría plantearse si los objetivos son adecuados para el programa. El PAI plantea mantener el currículo ordinario con la diferencia de que los contenidos se enseñan en otra lengua. En general, parece que plantear un ritmo de adquisición de contenidos diferente al de los monolingües sería una buena idea, pero esto no enlaza bien con los fundamentos del programa, que incide en la adquisición de contenidos en lengua extranjera sin impacto sobre los objetivos que se han de alcanzar.

Únicamente 13 encuestados estuvieron de acuerdo con que la implementación del PAI se realizó de manera adecuada en la forma, lo que resulta revelador. El profesorado en general manifestó sentirse marginado del proceso de toma de decisiones sobre el diseño y la implementación del plan, cuando son ellos los que están aplicándolo de manera más directa. Además, conviene recordar que el 53% de los centros públicos que han implementado PAI lo han hecho por imposición del Departamento de Educación, siendo el 100% de los mismos en Modelo D (Gobierno Navarra, 2016d: 4, 12). Es una cuestión que merece ser tenida en cuenta a la hora de analizar los datos anteriores, ya que probablemente una implantación más consensuada habría generado menos malestar entre la comunidad educativa, padres y madres, alumnos y profesores.

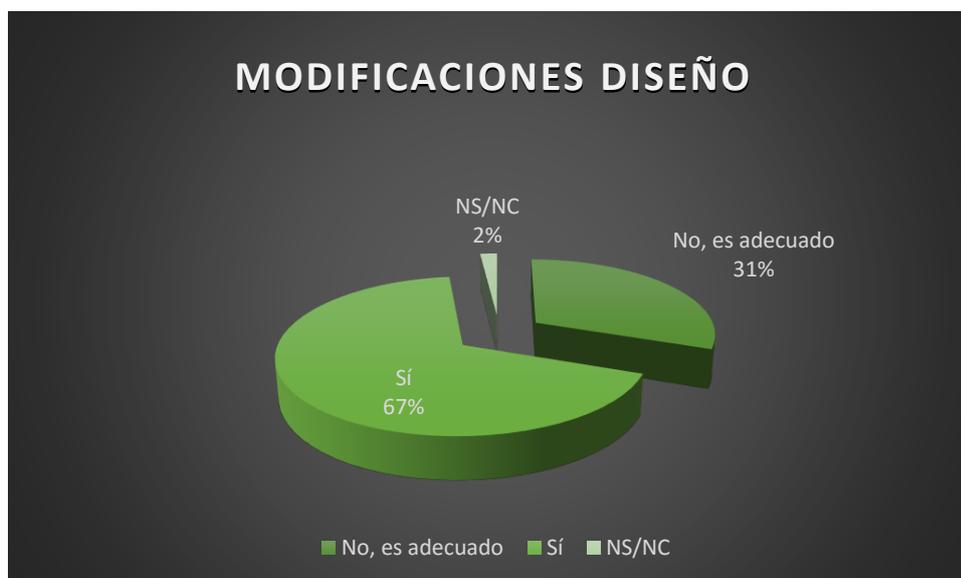
Sólo 7 de los encuestados no estuvieron de acuerdo con ninguna de las afirmaciones.

Con respecto a la evaluación del plan, se realizaron varias preguntas relacionadas con las necesidades de modificación del mismo en distintos aspectos. Para ello, se diseñaron preguntas cerradas (sí, no) seguidas por preguntas abiertas de opinión, para contestar en caso de respuesta afirmativa.

Era importante dilucidar tanto el conocimiento del plan como la opinión de los docentes sobre el mismo, con el fin de averiguar la necesidad formativa que pudiera necesitarse en materia de planificación lingüística y programas bilingües. Además, un análisis crítico de estos resultados podría conducir a la implementación de cambios en el diseño e implementación del PAI con la consiguiente mejora en el programa en cuestión.

En primer lugar, preguntamos si el diseño del plan requería algún tipo de modificación, ante lo cual los encuestados respondieron ampliamente que sí.

Gráfico 7: Necesidad de modificaciones en el diseño del plan.



Las modificaciones sugeridas se clasificaron en los siguientes apartados:

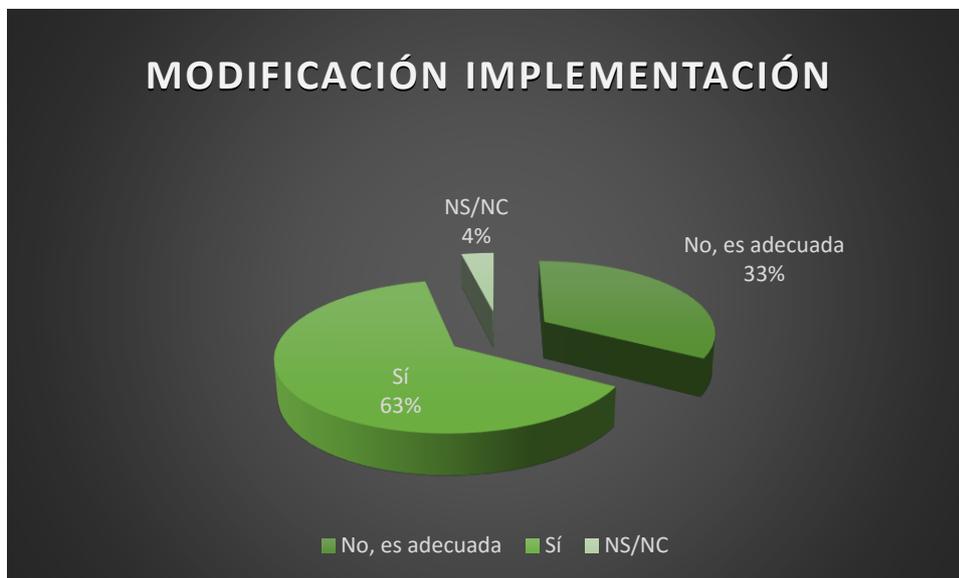
APARTADO	ENCUESTADOS
Adaptación del programa a las necesidades del alumnado.	17
Coordinación del programa dentro del centro.	5
Materiales y RRHH.	8
Formación del profesorado.	8
Mayor precisión en el diseño.	20
Mayor seguimiento por parte del Dpto. de Educación.	1
Mayor inmersión lingüística dentro del centro.	1

Llama notablemente la atención la cantidad de encuestados que reclamaron unificación de criterios y contenidos en el currículo, y muchos incidieron en la necesidad de tener un diseño más sólido que dejara menor autonomía a los centros, e instaron al Departamento de Educación a proporcionar un currículo.

En la siguiente pregunta en la sección, con similares características (pregunta cerrada seguida de una pregunta libre para que el encuestado diera su opinión), se cuestionaba la

necesidad de realizar modificaciones en la implementación del plan. Con respecto a esto, el 65,5% de los encuestados no estuvieron de acuerdo con la forma en la que se ha llevado a cabo dicha aplicación.

Gráfico 8: Necesidad de modificaciones en la implementación del plan.



Las modificaciones sugeridas se clasificaron en:

APARTADO	ENCUESTADOS
Velocidad de implementación inadecuada.	4
Necesidades del alumnado.	6
RRHH y formación del profesorado.	15
Carácter obligatorio del mismo.	4
Falta de planificación.	19
Recursos y medios materiales.	8
Falta de pilotaje.	3
Falta de homogenización de la implantación en los centros.	3

La siguiente pregunta cuestionaba las modificaciones necesarias en formación del profesorado, a lo que la respuesta fue bastante unánime, con un 86.8% de los encuestados indicando que no había sido adecuada.

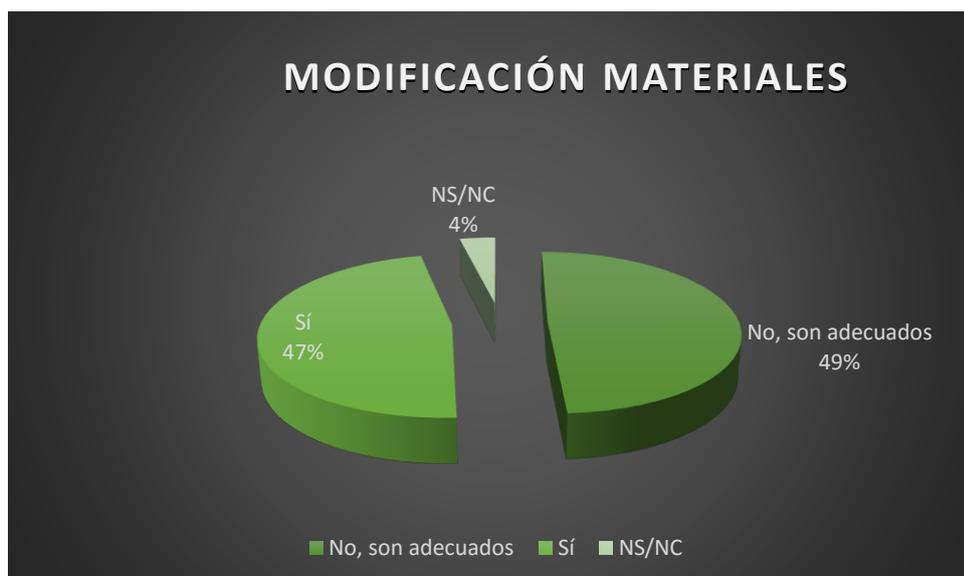
Gráfico 9: Necesidad de modificaciones en la formación del profesorado.



Los 81 comentarios registrados se refirieron casi unánimemente a la necesidad de formación en metodología y lengua vehicular, así como a la ampliación de la oferta formativa, no sólo por parte del Departamento de Educación sino también de los centros.

Con respecto a los materiales de aula, existe una notable diferencia de percepción entre el profesorado. La mitad de los encuestados no observó problemas cuando se hizo la pregunta cerrada con respecto a la necesidad de realizar modificaciones en los materiales utilizados en el aula mientras que la otra mitad, sí.

Gráfico 10: Necesidad de modificaciones en los materiales propuestos para el plan.



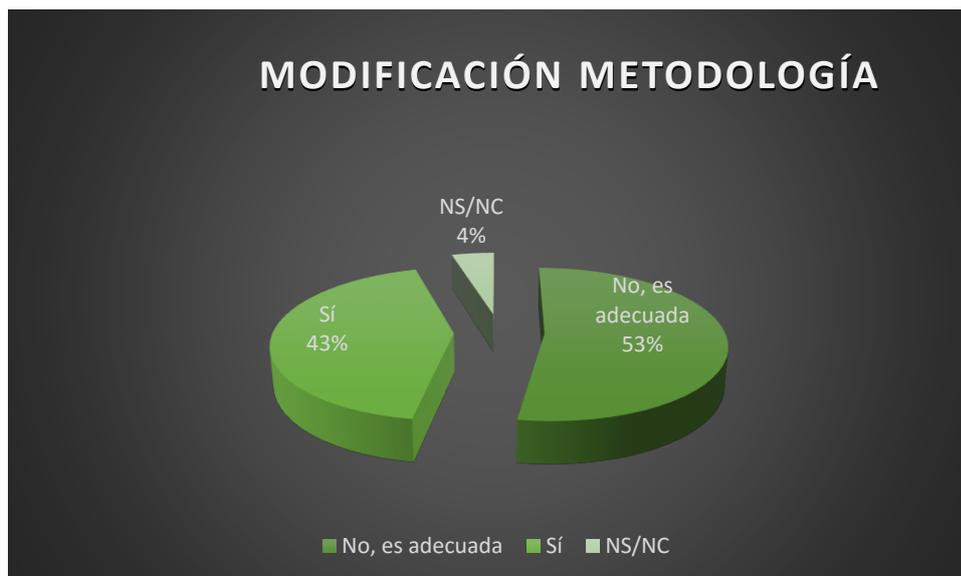
En general, destacó una queja frecuente en relación con la escasez de materiales en lengua vehicular, de modo que la mayor parte de los mismos han de ser generados por los profesores. Debido a problemas de tiempo y presupuesto, esto no siempre es fácil, y los encuestados se quejaron de que un programa tan complejo no puede depender únicamente de la buena voluntad de los docentes, que además carecen de tiempo y reclamaron reducciones horarias para poder generar materiales. Además, el hecho de que cada centro lleve a cabo sus propios materiales genera desigualdades en el desarrollo del PAI.

No podemos obviar que sin un currículum del programa es difícil determinar qué objetivos deben alcanzar los alumnos, por tanto, imposible hablar de materiales. Los 42 comentarios registrados hicieron referencia a los siguientes bloques de contenido:

APARTADO	ENCUESTADOS
Falta de acceso.	27
Falta de materiales tecnológicos.	5
Fomentar metodologías activas.	4
Necesidad de más presupuesto (incluyendo las reducciones horarias).	7
Adaptarlos a las necesidades de los alumnos.	1
Falta de directrices por parte del Dpto. De Educación, para unificar criterios.	3

A continuación, se pedía a los encuestados que respondieran acerca de la necesidad de cambios en el tipo de metodología requerida o sugerida para el programa. En las respuestas a la pregunta cerrada, la percepción sobre la metodología aplicada en el programa estuvo también bastante dividida, así, el 55% de los encuestados indicaron que es apropiada, en oposición al 45%. Esto bien podría deberse a dos enfoques en cuanto a la forma de enseñar, más allá del PAI. En los últimos años las metodologías activas han ganado adeptos, aunque sigue habiendo una importante facción de los docentes que apuestan por un enfoque más tradicional.

Gráfico 11: Necesidad de modificaciones en la metodología del plan.



Algunos encuestados reflexionaron sobre la necesidad de formar al profesorado no ya en lengua vehicular, sino en cómo enseñar en la lengua vehicular. Enseñar en inglés no es igual que enseñar en la L1, cambiando únicamente el idioma. Además, de manera frecuente se quejaron de que el Departamento de Educación se desentendió de cuestiones básicas en la implementación de un plan de estas características, como los materiales y la metodología.

Los 30 comentarios realizados giraron en torno a las siguientes necesidades:

APARTADO	ENCUESTADOS
Metodologías activas.	18
Unificación de metodologías.	10
Reducción de la ratio de alumnado: 1	1
Espacios y tiempos adecuados.	1
Coordinación entre docentes (particularmente si entran en el mismo grupo).	3
Aprender a enseñar en lengua vehicular.	3

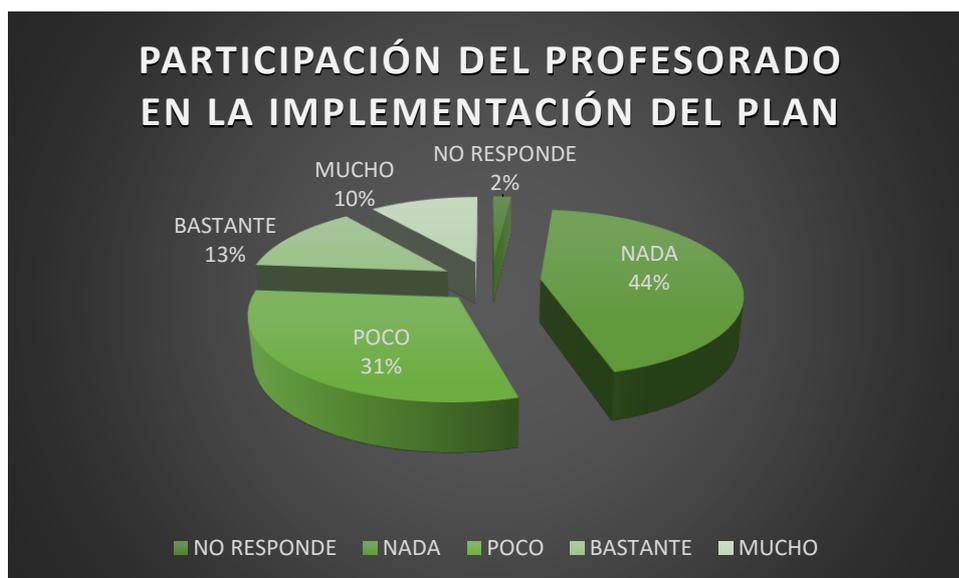
9.C.- DIFICULTAD DEL DESARROLLO CURRICULAR Y EVALUACIÓN DEL PLAN

En esta sección de la encuesta se pretendía dilucidar la percepción y opinión de los docentes con respecto al programa en sí, particularmente a las dificultades planteadas por el mismo, y cómo ha afectado a su labor en diferentes ámbitos, con el fin de discernir qué ámbitos requieren una oferta formativa más amplia, o más específica.

En la primera pregunta se pedía la opinión del profesorado con respecto al nivel de implicación que el Gobierno de Navarra ha permitido a los docentes, no ya desde una perspectiva de aula, sino desde un punto de vista administrativo. Para ello, se realizó una pregunta de respuesta en escala, siendo 1 nada y 4 completamente.

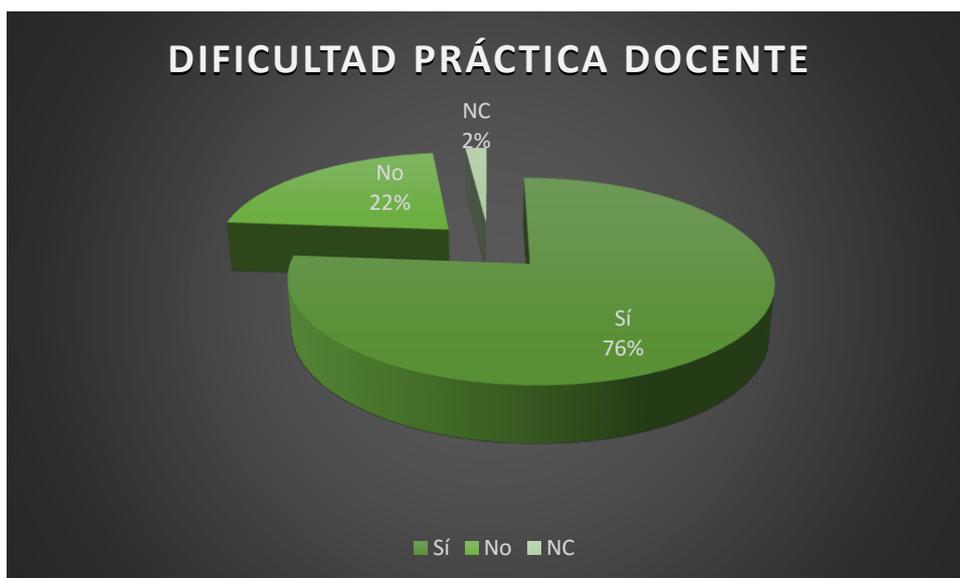
Como ya hemos mencionado en la introducción, la necesidad de involucrar a los participantes parece una obligación moral, sin embargo, hay una creciente desafección del profesorado con respecto a este programa que no se explicaría únicamente con las dificultades que plantea a la hora de llevar a cabo la labor docente. Así, tal y como muestra el gráfico a continuación, vemos que el 75,6% de los encuestados manifestó que no se ha contado con ellos en absoluto (44,1%) o poco (31,5%) en la elaboración del plan.

Gráfico 12: Percepción de participación del profesorado en el CAP.



La siguiente pregunta de la sección de nuevo constó de una combinación de pregunta cerrada en la que se solicitaba la percepción del profesorado sobre las dificultades que el PAI ha planteado en la práctica docente real, seguida por una pregunta libre en la que dieran su opinión. Un 77,7% de los encuestados manifestó que el programa ha supuesto un problema en la práctica docente. Esta pregunta está enfocada a recibir la percepción general que los docentes tienen con respecto al desarrollo de su labor.

Gráfico 13: Dificultades en la práctica docente.



De los comentarios realizados al respecto se llegó a la siguiente clasificación de dificultades.

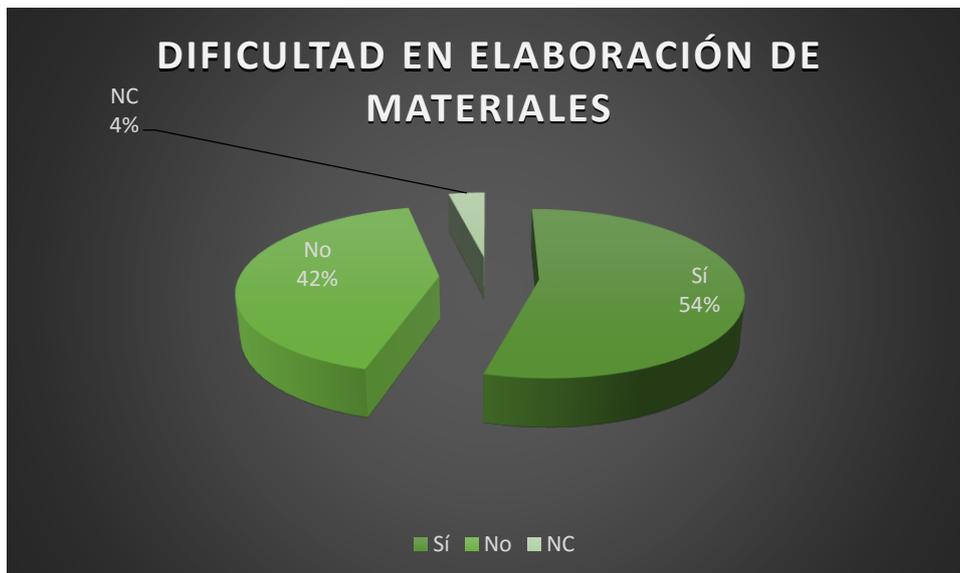
APARTADO	ENCUESTADOS
Problemas de tiempo para la coordinación.	15
Falta de apoyo institucional.	11
Problemas del alumnado.	11
Premura en la implantación.	5
Premura en la obtención de títulos.	5
Capacitación lingüística.	6
Carencia de formación.	4
Problemas con la metodología y los recursos.	5

Ratio de alumnos inadecuada.	3
Inestabilidad de las plantillas.	2

Como se puede observar, aunque estén clasificados en apartados diferentes, se refieren a problemas generados por la ausencia de planificación institucional, que no ha proporcionado las condiciones adecuadas para el correcto desarrollo del programa. Además, es un comentario bastante extendido que la ausencia de estabilidad en las plantillas, así como la incapacidad institucional para proporcionar un plan general y un currículo para la implantación del programa bilingüe, genera en el profesorado inseguridad y desconcierto, elevando el nivel de estrés.

Con respecto a la elaboración de materiales, podemos observar que la opinión que se aprecia en la pregunta cerrada en la que preguntamos si el programa planteó dificultades en la elaboración de materiales está bastante dividida, ya que un 56,4% de los encuestados destacó que el programa ha generado problemas a este nivel, mientras que el 43,6% refirió lo contrario.

Gráfico 14: Dificultades en la elaboración de materiales.

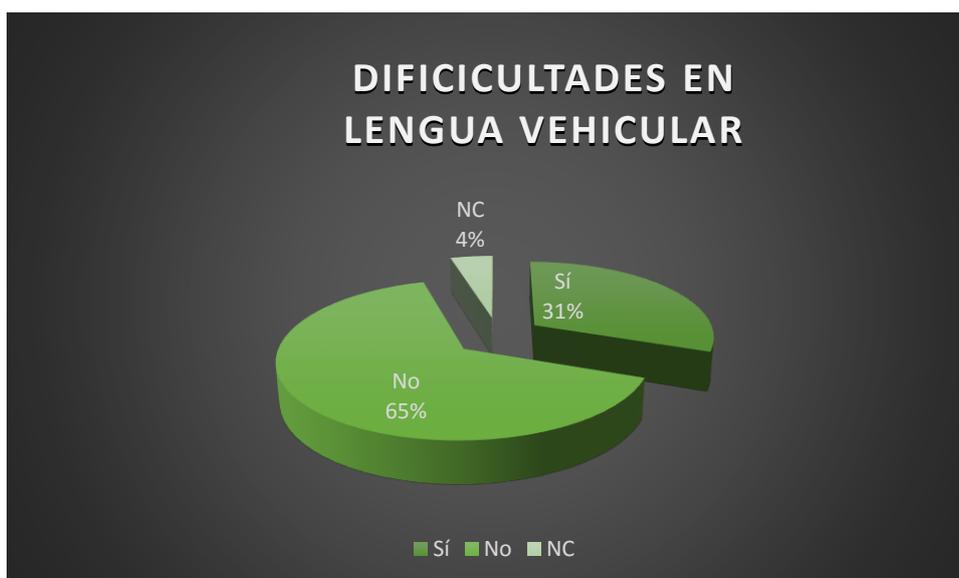


Los comentarios realizados por los docentes en la pregunta libre asociada a los problemas causados por el PAI en relación con la elaboración de materiales se encuadraron en los siguientes apartados:

APARTADO	ENCUESTADOS
Escasez de materiales.	21
Falta de tiempo para generar materiales.	14
Nivel inadecuado de los materiales.	4
Falta de recursos económicos.	3
Problemas de coordinación.	1
Todas.	1

La siguiente pregunta cerrada se refería a las dificultades derivadas del uso de la lengua extranjera como lengua vehicular. Este tema ha sido particularmente controvertido y ha generado muchos comentarios tanto en la prensa como entre los docentes. Así, parece que ha habido dificultades en el uso de la lengua vehicular para un 67,9% de los encuestados.

Gráfico 15: Dificultades en la lengua vehicular.

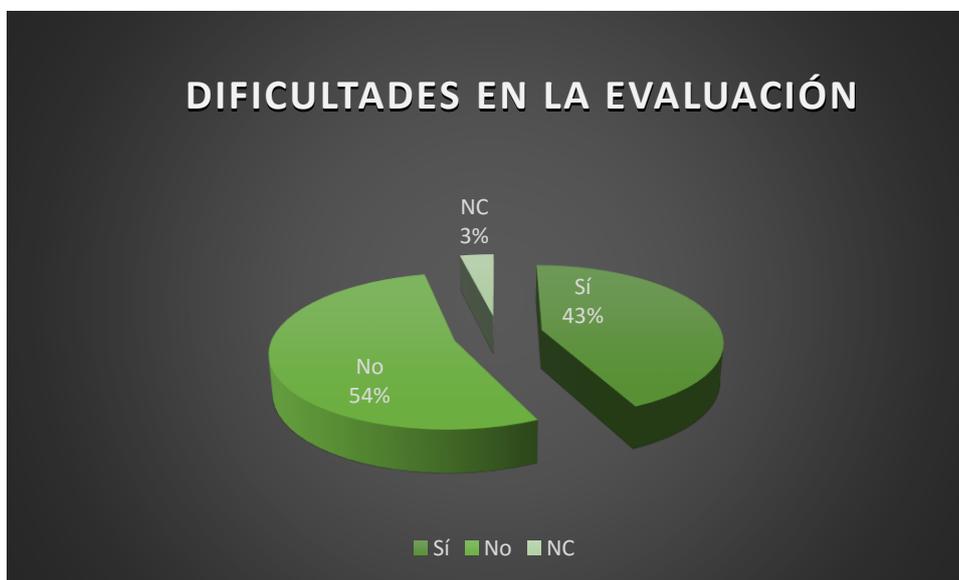


En esta área, los comentarios registrados en la pregunta abierta respondieron a tres áreas:

APARTADO	ENCUESTADOS
Falta de formación del profesorado.	9
Falta de nivel de lengua en el alumnado.	6
Exclusión y dificultad añadidas para alumnos con NNEE.	6

La cuestión de la evaluación del alumnado y las dificultades que el PAI haya podido generar en esta materia proporciona una vez más una respuesta bastante polarizada. En la respuesta cerrada a si el plan ha causado dificultades al profesorado a la hora de evaluar al alumnado, 44,5% de los encuestados dijo que no, mientras que el resto (55,6%) estuvo en desacuerdo con ha supuesto algún tipo de complicación.

Gráfico 16: Dificultades en la evaluación del alumnado.



Una vez más, parece que la falta de currículo es lo que genera una mayor problemática. Los docentes adolecen de unos criterios claros y comunes que les ayuden a

evaluar a los alumnos, con el problema añadido de la duplicidad de evaluación (lengua/contenido). ¿Se puede considerar que los alumnos han adquirido conceptos aun cuando no saben escribirlos? De esta manera, los comentarios se dividieron en:

APARTADO	ENCUESTADOS
Falta de herramientas unificadas.	8
Falta de criterios unificados.	10
Duplicidad de la evaluación (lengua vehicular/contenidos).	6
Nivel del alumnado y alumnado con NNEE.	7
Falta de coordinación.	4

9.D.- RENDIMIENTO Y RESULTADOS DEL ALUMNADO

En la siguiente sección del cuestionario se pasó a identificar los resultados y rendimiento del alumnado del programa PAI, con la intención de averiguar si, desde la perspectiva del docente, el programa tenía el éxito deseado. Así, se proporcionó a los encuestados una serie de afirmaciones que debían marcar en caso de estar de acuerdo, de modo que se trataba de nuevo de una pregunta cerrada, obteniendo los siguientes resultados:

APARTADO	ENCUESTADOS
Los alumnos del programa PAI vienen de entornos socioeconómicos variados.	78
El alumnado PAI obtiene buenos resultados en lengua extranjera.	69
En general, el alumnado PAI obtiene buenos resultados en asignatura en lengua extranjera.	68
La motivación del alumnado del PAI hacia la lengua extranjera ha aumentado.	66
El alumnado PAI obtiene buenos resultados en lengua materna (castellano/euskera).	55

El alumnado PAI utiliza la lengua extranjera en las clases en las que es vehicular.	44
El PAI repercute en la segregación del alumnado por capacidades.	44
El programa PAI respeta la igualdad de oportunidades.	30
El PAI es positivo para la integración del alumnado con necesidades especiales.	14

Llama la atención la falta de unanimidad en la mayoría de las afirmaciones, excepto en lo referido a los alumnos con necesidades especiales y la igualdad de oportunidades; menos del 20% de los encuestados estuvo de acuerdo con estas afirmaciones.

Con respecto a las destrezas que el alumno PAI ha desarrollado o mejorado, el 89% de los encuestados manifestó que han mejorado la producción y recepción oral en lengua extranjera, mientras que sólo el 59% destacó que se ha mejorado la producción escrita y oral en la lengua meta.

El 34,5% considera que los alumnos han desarrollado un mayor interés por otras culturas. El 28,1% cree que los alumnos han desarrollado estrategias compensatorias de comunicación, entre las que se destacaron la comunicación no verbal (gesticulación y lenguaje icónico) el trabajo cooperativo y la paciencia a la hora de hacerse comprender y comprender. Además, algunos de los encuestados destacan que los alumnos aprenden a parafrasear, y que a nivel lingüístico la capacidad de producción mejora notablemente en ambas lenguas por su tratamiento integrado y enriquecimiento mutuo.

En referencia a las estrategias de aprendizaje, sólo el 26,3% estuvo de acuerdo con que éstas mejoren. En cualquier caso, se destacaron que el alumno desarrolla la sistematización del input en distintas destrezas, además de comparar las lenguas que conocen, desarrollar la memoria y reflexionar sobre las diferencias y semejanzas entre lenguas.

Además, algunos docentes destacan la aplicación de metodologías activas, tales como el uso de mapas conceptuales, trabajo cooperativo, estrategias de síntesis y descriptivas, aprender a aprender, que ayudan a la mejora de las estrategias de aprendizaje.

9.E.- NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESORADO

Para analizar las necesidades formativas del profesorado, se plantearon varias preguntas, la primera de las cuales requería una respuesta doble, señalando la cantidad y la calidad de las propuestas formativas ofrecidas por el Departamento de Educación. La valoración general que los encuestados es que son insuficientes y que sería interesante que se adecuaran a las necesidades del profesorado.

Además, se solicitó información acerca de la participación de los encuestados en estas actividades, y su valoración al respecto, en una escala del 1 al 5, siendo 1 muy negativa y 5 muy positiva. Las respuestas obtenidas indican que el 84% de los encuestados han participado o participan en alguna actividad formativa del Gobierno de Navarra, mientras que el 16% nunca ha participado en una de ellas.

La opinión de las 93 personas que participaron en algún tipo de formación facilitada por el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra sobre las actividades realizadas mostró que el grueso de las opiniones eligió la categoría de normal, con un 48%. Para un 37% fue buena o muy buena, mientras que el 15% fue bastante crítico, respondiendo a la pregunta con mala o muy mala.

Con respecto a las acciones que debería llevar a cabo el Departamento de Educación, se planteó una serie de afirmaciones que los encuestados debían marcar en caso de considerar correctas. A este respecto, el 52,7% de los encuestados estuvo de acuerdo en que éste debería promover publicaciones sobre metodología AICLE/CLIL0, y fomentar la investigación sobre AICLE/CLIL y plurilingüismo.

Además, el 74% querría poder hacer talleres de elaboración de materiales junto al 79% que le gustaría que el Departamento facilitara formación en la lengua extranjera.

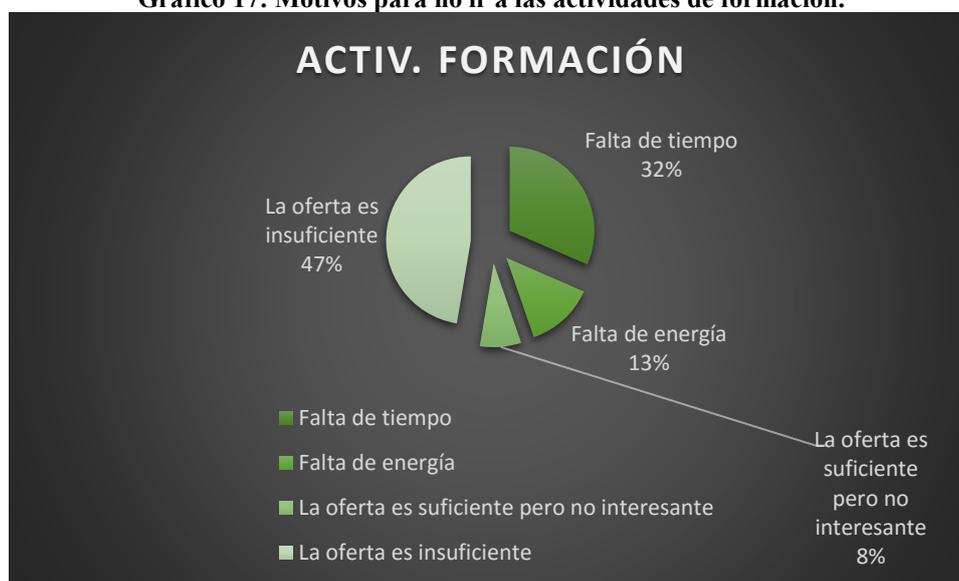
Un 42,7% consideró necesario facilitar formación en competencia intercultural, el 71% estuvo de acuerdo con adaptar la formación en lengua extranjera al contexto de aula. El 50% creyó que sería positivo facilitar la titulación de docentes en lengua extranjera y el 31% que habría que dar más tiempo para obtener el título en lengua extranjera.

El 14,5% de los encuestados sugirió que, además de lo anterior, sería recomendable basar la oferta de plazas en la realidad de los RRHH disponibles, en lugar de hacerlo al revés. Además, se encontraron comentarios en referencia a la necesidad de bajar la ratio de alumnos en el aula y facilitar profesorado de apoyo, y se hizo hincapié en la liberación horaria para generar materiales adecuados.

Varias personas, además, consideraron inevitable una reflexión sobre el programa en sí que tal vez condujera a un replanteamiento del mismo.

En la última parte de la sección se solicitó a los encuestados que no han participado en las actividades de formación que adujeran las razones por las que no lo hicieron, proporcionando cuatro afirmaciones que marcar en caso de estar de acuerdo. Los motivos que alegaron los 21 encuestados para no haber realizado ninguna formación del Gobierno de Navarra se englobaron principalmente en la falta de tiempo y en la falta de oferta, como se puede apreciar en el gráfico 17, a continuación.

Gráfico 17: Motivos para no ir a las actividades de formación.



9.F.- OPINIÓN DEL PROFESORADO CON RESPECTO AL PAI

En el apartado de la encuesta en el que los docentes pueden hacer comentarios sobre el PAI se incidió particularmente en la falta de formación del profesorado en la lengua vehicular y en didáctica en la lengua vehicular.

Muchos también se quejaron del nivel de lengua de los docentes y de la calidad de algunos cursos, que parecen no adaptarse a la realidad del aula. Parece que la implantación y éxito del PAI ha dependido y depende (aunque ahora haya más formación) de los docentes. La formación del profesorado es y ha de ser constante por lo que una formación de calidad y adaptada a las necesidades de cada uno de los centros según su fase de implantación parecería necesaria.

La calidad de los cursos también fue una constante en los comentarios, no ya por la calidad de los ponentes sino por la falta de atención a la diversidad del alumnado, además de destacar la escasa oferta de cursos en el extranjero y las dificultades que presenta el programa Erasmus+ a la hora de realizar la solicitud.

Algunos encuestados también destacaron en este apartado la desatención que sufren los alumnos con necesidades especiales o aquéllos que simplemente no pueden seguir el programa PAI, que necesitarían un programa distinto para seguir su formación en castellano. En los núcleos de población grandes esto no es un problema, pero en escuelas rurales o los colegios de lugares más pequeños, la única manera de evitar el PAI es un desplazamiento geográfico.

10.- ANÁLISIS DE RESULTADOS

El PAI ha sido objeto de gran controversia a lo largo de los últimos diez años en la Comunidad Foral de Navarra y ha suscitado críticas tanto de padres como de docentes, entre otros. Se ha estudiado el programa en diversas ocasiones con el fin de evaluar si resultaba eficaz. Sin embargo, estos estudios siempre han analizado los resultados académicos de los alumnos y su grado de evolución en competencia lingüística en L1 y L2, dejando al margen la perspectiva del profesorado implicado en el PAI, y las necesidades formativas que éste pudiera tener.

Así, el interés principal del estudio es analizar la atención que han recibido los docentes en el proceso de implantación del PAI, no sólo a la hora de realizar el diseño del plan sino durante su implementación, además de estudiar las posibles necesidades, atendidas o no, formativas del profesorado. Dado que es de los docentes de quienes depende en gran medida el programa, es un imperativo moral y político contar con este colectivo.

No podemos olvidar que son los que tienen un contacto directo con los alumnos y con el aula y que, sin duda, son los primeros en detectar los posibles problemas que cualquier programa educativo pueda causar. Escuchar a este colectivo es una herramienta tremendamente útil a la hora de corregir posibles fallos en un programa educativo.

Es el objetivo de este estudio analizar las dificultades que el Programa de Aprendizaje en Inglés ha planteado a los docentes, tanto en el aula, como a nivel curricular y de formación.

Del análisis de los resultados obtenidos, hemos llegado a las siguientes conclusiones, siempre desde la perspectiva del profesorado encuestado.

Según el profesorado ¿el PAI proporciona resultados satisfactorios en la adquisición de competencia lingüística en LE?

En principio parece que la percepción del profesorado encuestado es positiva pero prudente. En cualquier caso, la falta de currículo común en el programa y la ausencia de herramientas y criterios de evaluación comunes a todos los centros que imparten PAI hace que los resultados sean una mera percepción.

Si tomamos como referencia el informe parlamentario de evaluación de centros PAI para el año 2012-13, las conclusiones son satisfactorias, pero dicho informe presenta carencias tales como la falta de comparativa con grupos de control no-PAI.

Según el profesorado ¿el PAI tiene algún impacto a la hora de transmitir los contenidos curriculares?

La ausencia de currículo específico, junto con las distintas velocidades de implementación y el hecho de que cada centro esté tomando decisiones de manera individual está teniendo un impacto fuerte en la transmisión de conocimiento y, por ende, en la calidad del programa.

El profesorado se ha mostrado bastante crítico en este aspecto. Son varias las conclusiones que podemos extraer de los comentarios realizados sobre el impacto del programa en la consecución de objetivos y contenidos. La ausencia de currículo específico para el programa ha generado bastante incertidumbre. Son muchos los encuestados que demandan un programa de contenidos específicos, alegando distintos ritmos de aprendizaje. Además, se trata de un programa bilingüe que utiliza metodología CLIL, lo que exige tiempo de coordinación dada su condición transversal, sin embargo, los docentes se quejan de no contar con ese tiempo. En muchas ocasiones los docentes aducen que la dualidad de la enseñanza (lengua/contenido) dificulta la labor de transmisión de conocimientos.

Según el profesorado ¿el programa bilingüe tiene impacto en la evaluación de los alumnos?

En muchas ocasiones el profesorado se siente confuso en este aspecto, y aducen que sería necesario que el Departamento de Educación proporcionara herramientas de evaluación

adecuadas, o formación más específica al respecto. En general, el mayor problema, que entronca directamente con la consecución de los objetivos pedagógicos, es la dualidad del programa (lengua/contenido) y hasta qué punto la adquisición de la lengua incide en la adquisición de contenidos. Cuando un alumno tiene problemas con el vocabulario de LE (lengua extranjera) con respecto a un tema es complicado limitar hasta qué punto ha comprendido los contenidos, es decir, evaluar se convierte en un proceso más complicado.

No podemos obviar el hecho de que, si se produce un cambio no sólo en la lengua de instrucción sino también en la metodología, la evaluación va a demandar modificaciones para ir en consonancia (Coyle *et al*, 2010).

Es por este motivo por el que los profesores reclaman herramientas de evaluación específicas para el programa, y descriptores de evaluación pertinentes, que delimiten claramente qué parte de la evaluación en contenido y qué parte lengua vehicular.

Resultados similares se obtuvieron en la encuesta realizada para Estudio sociológico de diagnóstico de PAI (Gobierno de Navarra, 2016d: 148), que en sus conclusiones destacaba que “Se vuelve también a incidir en la falta de organización y de coordinación de los centros y en la ausencia de unificación de criterios en lo que a la aplicación del programa se refiere”.

Parece evidente que la evaluación de alumnos en este programa supone un problema para los docentes, y no es descabellado que los profesores recibieran, además de los recursos necesarios arriba mencionados, formación en evaluación del rendimiento y la adquisición de conceptos de los alumnos en programas bilingües, para así saber cómo llevar a cabo su labor de una manera más eficaz.

Según el profesorado ¿se ha contado con su opinión en el diseño del programa?

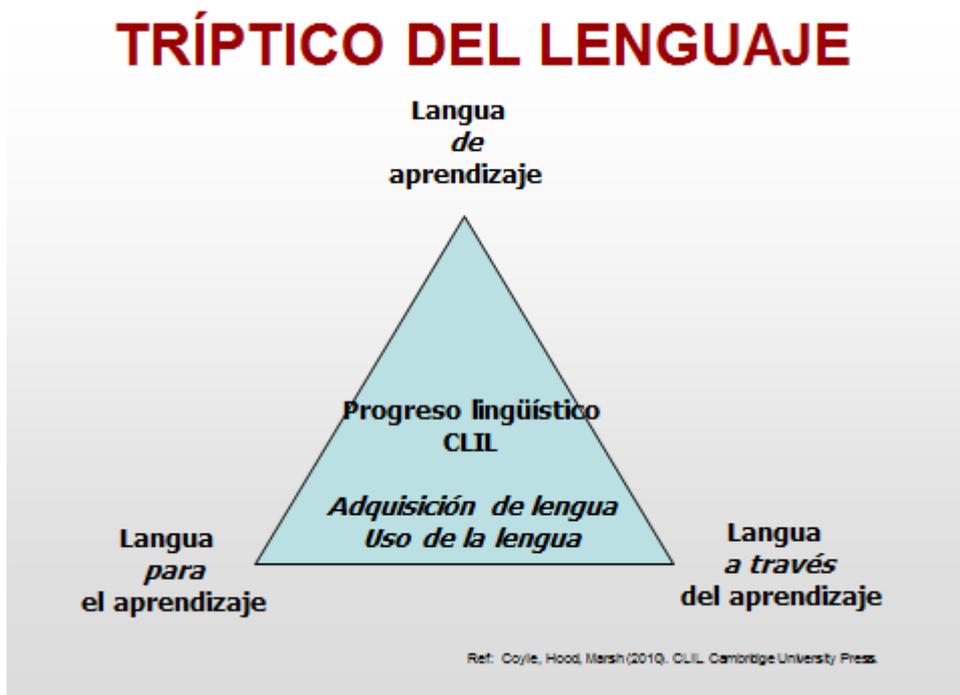
En este caso, la respuesta parece clara. El profesorado se siente bastante ignorado desde la génesis del proyecto, lo que ha generado cierta idea de rechazo al plan y a las condiciones que supone para el desarrollo de la función docente. Tal como mantiene Tollefson, de alguna manera, parece que involucrar a los docentes en un plan que no sólo depende de ellos, sino que además va a cambiar sus vidas, sea una obligación moral que, en este caso, ha quedado desatendida.

Según el profesorado ¿en qué medida están cubiertas las necesidades formativas en relación con la lengua vehicular?

Según el 79,1% de los encuestados, es necesario proporcionar más formación en lengua vehicular. Sería recomendable además que la formación en LE fuera específica para el programa bilingüe.

El tríptico del lenguaje en Coyle *et al* (2010) puede ser una herramienta muy útil a la hora de planificar la formación del profesorado en lengua vehicular, ya que plantea el lenguaje a partir del contenido de la asignatura, ayudando a los docentes a integrar el contenido con el uso de la lengua y el proceso de aprendizaje-adquisición.

Figura 1: tríptico del lenguaje, Coyle (2010)



La lengua de aprendizaje es la necesaria para acceder a los contenidos. Según Coyle *et al* (2010: 37) “it requires greater explicit awareness of the linguistic demands of the subject to take account of literacy and oracy in the vehicular language.” Así, tal como podemos apreciar en la figura anterior, el progreso lingüístico tiene tres vértices: la lengua de aprendizaje en sí, la lengua (o aspectos de la lengua) que van a ser necesarios para adquirir los contenidos, y la lengua a la que vamos a tener acceso mediante el aprendizaje. Obviamente, no se trata de tres lenguas diferentes, sino de tres aspectos diferentes y complementarios de la lengua vehicular.

La lengua para el aprendizaje es la que el alumno necesita para trabajar en el contexto de aula. Es en este aspecto en el que la lengua es literalmente vehicular. Por último, encontramos la lengua a través del aprendizaje que destaca la relación entre lengua y pensamiento. Si ésta no se da, el aprendizaje tampoco.

El modelo *Languages for CLIL (Ls4C)* de Gierlinger (2007) presenta los distintos tipos de lengua (figura 2) que observamos en el aula CLIL, y puede resultar útil para detectar las necesidades de formación en lengua del profesorado.

Figura 2: Languages for CLIL (Ls4C) de Gierlinger (2007).



clilingmesoftly.wordpress.com

Según el profesorado ¿en qué medida están cubiertas sus necesidades formativas en relación con la metodología para el PAI?

Más de la mitad de los encuestados creen que el Departamento de Educación debería investigar y publicar más contenidos sobre metodología CLIL, y el 73% piensa que deberían facilitar más talleres para generar materiales de aula, siempre relacionados con esta metodología.

La metodología CLIL supone un cambio de modelo procedimental y metodológica que no puede ser ignorado.

CLIL appears to be contributing to new forms of language awareness among both content and language teachers. The fact that CLIL involves content and language

teachers working together to design and plan integrated lessons has led to a heightened appreciation of the interface between content and language. This appears to be leading content teachers to an acknowledgement both of the ubiquitous nature of language and to the fact that the successful transmission of subject matter content relies heavily on its linguistic selection and grading. (Lorenzo et al., 2009: 16)

Según el profesorado ¿qué aspectos del plan de formación del profesorado requieren mejoras?

Del análisis de las dificultades que el profesorado ha encontrado en la implementación del plan, podemos concluir que las necesidades de mejora son extensibles a muchas áreas de la práctica docente.

La crítica más común es que son insuficientes (80% de encuestados) y casi la mitad de los encuestados creen que no se adecuan a las necesidades reales de formación, que implican una formación contextualizada para el aula y la impartición de docencia.

Otro de los factores constantes en las críticas es la falta de tiempo para realizar cursos. Dado el cambio de tendencia metodológica, los docentes han de dedicar tiempo a la coordinación y a la creación de materiales. Sin un apoyo institucional que les proporcione tiempo dentro del horario laboral para realizar estas funciones, el tiempo disponible para dedicar a la formación se reduce.

En los comentarios respecto de esta cuestión, los profesores encuestados se muestran muy críticos con el nivel de lengua de algunos de sus compañeros, destacando esta situación como una de las más apremiantes. Además, la percepción general es que el plan mejoraría mucho englobado en un marco general de implementación más pausado y coherente, que permitiera encontrar las flaquezas del mismo y solucionarlas antes de continuar con la aplicación.

En general, los comentarios centran en la formación en lengua y metodología. Sin embargo, ninguno destaca la necesidad de conocer el plan en sí, o de la planificación lingüística en general. Como ya destacara Lindholm-Leary, el profesorado debe estar formado no sólo en lengua y metodología, también debe tener conocimientos sólidos sobre la educación bilingüe.

11.- DISCUSIÓN

Desarrollar un plan de inmersión lingüística es complicado a muchos niveles, sobre todo si la lengua vehicular es supranacional. El planificador no tiene control sobre los dos ejes que Hornberger (2006) considera primordiales en el diseño de un plan lingüístico: la planificación del estatus de la lengua y el corpus. No se puede crear un espacio público de uso de la lengua vehicular porque sería completamente artificial al tratarse de una lengua extranjera. Dado que no puede asignarle funciones más allá de lo académico y una promesa de utilidad futura en un entorno globalizado, el uso de la lengua se adscribe únicamente a un entorno académico muy artificial y los alumnos no utilizan la lengua extranjera para funciones sociales; una vez salen del aula, la lengua que se utiliza es la materna. Tal como encontramos en Coyle *et al* (2010: 155) “language changes involving the medium of instruction are often based on long term gains and on future needs such as increasing competitiveness and economic prosperity”.

Esta situación ya se ha observado en casos como los programas bilingües en Canadá, y no parece haber una solución fácil al dilema. En cualquier caso, se están dando iniciativas ciudadanas y de instituciones como las EEOOII (Escuelas Oficiales de Idiomas) que invitan a la gente a reunirse para hablar en lengua extranjera en un entorno de socialización común, no articulado, evitando así que la lengua se limite al entorno académico.

Obviamente, el planificador tampoco tiene control sobre el corpus, ya que se trata de una lengua extranjera. Además, hemos de considerar la naturaleza libre de la lengua inglesa, que no está encorsetada por academia alguna y tiene la característica única e incomparable de ser la primera lengua en la historia en tener más hablantes no nativos que nativos. Esto conduce a una velocidad de cambio en la lengua mayor de lo habitual, reforzada por la capacidad de absorción de léxico, característica del inglés.

Así, el planificador sólo puede llevar a cabo la planificación de la adquisición (Wright, 2004; Cooper, 1989) tercer eje en el que se basa la planificación de programas lingüísticos, y en este aspecto parece que el programa bajo estudio ha planteado varias cuestiones con margen de mejora.

Con respecto a la adquisición de competencia lingüística en la lengua vehicular, el estudio de evaluación de los alumnos del PAI (Gobierno de Navarra, 2013b) no termina de

ser concluyente por el tipo de muestra utilizada para el informe realizado en 2011 (246 alumnos sobre un total de 680), que ya no resulta representativa con respecto a los 16.000 alumnos con los que cuenta el PAI. En él, se medían las competencias adquiridas por los alumnos en inglés oral y escrito, matemáticas y lengua castellana.

Además, el informe no tenía grupo de control, de modo que los resultados del grupo PAI no se compararon con un grupo de otro modelo, A o D. Así, no sabemos si los alumnos del programa adquieren la L2 con más rapidez o con mayor destreza en el caso específico de la Comunidad Foral de Navarra que aquéllos alumnos de otros modelos. Pese a ello, la literatura previa nos indica que los programas bilingües sí suponen una mejora en la adquisición de la competencia lingüística (Genessee, 2004).

Son varios los motivos por los que el PAI crea dificultades en la práctica docente. La falta de apoyo institucional genera unas condiciones de trabajo que no facilitan el desarrollo del plan, ya que el profesorado se ha encontrado desatendido cuando gran parte del éxito del programa depende de ellos. En primer lugar, cabe destacar la escasez de materiales específicos para las asignaturas PAI, situación empeorada por el hecho de que cada docente ha de preparar el material, pero no le adjudican tiempo para ello dentro de su jornada laboral. Además, la característica transversalidad de estos programas (Elorza y Muñoa, 2008) obliga a una mayor coordinación entre docentes de una misma clase, pero tampoco tienen tiempo suficiente. Sin duda, sería positivo que el Departamento de Educación diseñara unas directrices coherentes y comunes a todos los centros PAI, proporcionando un currículo adaptado al programa, además de herramientas y criterios de evaluación.

Con respecto a la formación, es cierto que el Gobierno de Navarra ha hecho esfuerzos por facilitar clases de lengua extranjera habilitando grupos en las EEOOII de Navarra exclusivos para docentes, pero en estos cursos se forma únicamente en lengua, no en metodología.

Igual que Fernández y Halbach (2011) detectan en su análisis de las necesidades del profesorado en la Comunidad de Madrid, hemos encontrado, una vez analizadas las respuestas de los encuestados en Navarra, que, pese a que el 65% niega que la lengua vehicular sea un problema a la hora de impartir docencia, y a que el 83% tiene como mínimo un título de B2 en inglés, muchos, exactamente el 79%, consideran que el Departamento de Educación debería proporcionar formación en lengua vehicular. De hecho, no es la única coincidencia con el estudio de Fernández y Halbach (2011): la opinión de los docentes con

respecto a los materiales con los que cuentan es en ambos casos que son insuficientes o que no cubren las necesidades del aula, por no estar adaptados al contexto específico de la enseñanza integrada de lenguas.

Además, en ambos casos se considera que sendas administraciones no proporcionan formación en la cantidad o calidad necesaria, y que las necesidades de formación permanente del profesorado no están cubiertas. Sin embargo, tanto la Comunidad de Madrid, según el mencionado estudio, como el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra han ampliado la oferta de formación con respecto a lengua vehicular y metodología notablemente en los últimos años.

Las necesidades de formación responden a los siguientes apartados:

NECESIDAD FORMATIVA	PORCENTAJE
Formación en lengua extranjera	79,1%
Elaboración de materiales	73,6%
Formación en lengua extranjera en el contexto de aula	70,1%
Formación para la obtención de titulación en lengua	55%
Formación en competencia intercultural	42,7%

Además, un porcentaje de encuestados insta al Departamento de Educación a promover la investigación y publicación de conclusiones sobre CLIL y plurilingüismo.

En general, la crítica más extendida hacia el programa de formación para profesores del PAI es que es insuficiente o que no está adaptada a las necesidades que el programa está generando entre el profesorado, y que la exigencia de acreditación y/o titulación es más acuciante que la de conocimiento, ya sea de lengua vehicular o de metodología.

La premura en la implementación del plan ha contribuido a aumentar las dificultades porque no se ha podido cubrir las necesidades de profesorado habilitado, debido al exponencial crecimiento del plan. Esto ha derivado en varios problemas: en primer lugar, la laxitud de los requisitos lingüísticos para los docentes del programa, rebajando la calidad de la lengua vehicular. También ha generado inestabilidad en unas plantillas ya precarias debido a la crisis económica. Un centro que no tiene una plantilla estable funciona peor.

Con respecto a la formación en lengua si atendemos al estudio de Dalton-Puffer (2007) podemos observar que las funciones del lenguaje con fines académicos (definición,

explicación, formulación de hipótesis) son primordiales. Así, si bien es perfectamente obvio que el docente ha de estar formado en LE (lengua extranjera) general, sería positivo enfocar la formación en lengua hacia un aprendizaje contextualizado en el que las funciones primordiales del lenguaje para el desempeño de su labor queden cubiertas. Si esto no se diera, la metodología CLIL sería mucho menos eficaz. Con el fin de evitar que esto ocurra, la autora incide en la necesidad de formar al profesorado en EAP (English for Academic Purposes).

Además, este plan ha generado conflicto con respecto a la metodología utilizada en el aula. Las características del programa invitan a utilizar metodologías activas y novedosas, pero la falta de materiales diseñados dificulta mucho la situación. Además, no todos los docentes ven estas metodologías modernas desde la misma perspectiva y, si bien es cierto que la metodología CLIL da buenos resultados en programas bilingües, también lo es que el profesorado necesita tiempo para formarse en esta materia también. En este sentido, Dafouz (2008) sugiere un año cero para la formación del profesorado.

Parece evidente que la ausencia de homogenización en el plan ha causado serias dificultades en el desarrollo de la implantación del mismo, dando como resultado una variación en el nivel de los centros bastante notable.

Para implantar un programa de estas características sería necesario proporcionar, además de un currículo específico y un plan general de implantación, común para todos los centros, los tiempos necesarios para que el profesorado pueda coordinarse y dedicar tiempo a la elaboración de materiales que se adecuen a la realidad de su alumnado y su centro. Es responsabilidad institucional asegurarse de que se dan las condiciones si no óptimas por lo menos sí adecuadas para que el plan no suponga una rémora en el proceso de aprendizaje de los niños.

Es cierto que los docentes han sido formados en la universidad, pero tal como aparece en Stakey *et al* (2009: 181) “Teacher professional development differs in purpose and design from initial teacher education.” Los mismos autores realizan una reflexión muy interesante que describe muy bien lo que debería ser uno de los pilares de cualquier reforma educativa:

What has not been adequately considered to date is the extent to which approaches to teacher professional development should vary based on the stage of organizational change rather than being determined primarily by pre-existing teacher skills, understandings, and years of experience in teaching. For the initiation and embedding of major educational and organizational change, a complex model of professional development may be needed that integrates both participant learner needs as well as the stage of a reform. (Starkey et al, 2009: 182)

La implementación de este tipo de plan, tan moderno y avanzado, debería proporcionar al docente guía no sólo en lo referente al currículo y los contenidos, además de hacer una apuesta seria por metodologías modernas y activas. Para hacer esto, ya que obviamente no puede violar la libertad de cátedra de cada docente, debería haber proporcionado materiales ad hoc.

En cualquier caso, el sentimiento de indefensión parece una constante entre los encuestados, ya que aparentemente no se les ha enseñado a enseñar en lengua meta; el aprendizaje de la lengua vehicular es tan imprescindible como la formación en CLIL, el problema es que parece que no se ha dado suficiente formación en una combinación de ambas.

El cambio al programa bilingüe ha supuesto un cambio de modelo educativo en el que la transversalidad de las asignaturas y la coordinación entre los docentes juega un papel determinante. Sin embargo, parece que el profesorado siente que no se les han proporcionado las herramientas necesarias para desarrollar esta coordinación, además de negarles el tiempo necesario para llevarla a cabo. Obviamente, cualquier plan educativo cuenta con el buen hacer y la voluntariedad del profesorado, pero no puede depender de ello para que el plan tenga éxito.

La falta de un currículo común ha tenido un serio impacto en la adquisición de objetivos y contenidos. Además, el hecho de tener que realizar una evaluación mixta (contenidos y lengua) representa un problema. En este sentido, varios de los encuestados hicieron referencia a la dificultad añadida que supone para algunos alumnos el tener que manejar una lengua que no es la suya para aprender contenidos, y el impacto que esta situación tiene en ellos. Algunos docentes consideran que los niveles de frustración y desmotivación que sufren este tipo de alumnos están por encima de lo aceptable. Podemos concluir que cabría valorar la necesidad de proporcionar formación para la gestión de este tipo de situaciones.

Lo que parece a todas luces innegable es la necesidad de contar con docentes preparados de una manera integral, es decir, no solo en lengua vehicular y contenido, sino también en metodología y en la teoría del programa de educación bilingüe en el que van a participar. No debemos olvidar que “la función docente funciona como bisagra en el ámbito donde se toman decisiones sobre gestión de las lenguas y la realidad cotidiana de la clase,

por eso su percepción y valoración resultan importantes en el momento de evaluar este tipo de acciones” (Canale, 2011: 68)

En cualquier caso, cabría preguntarse si lo realmente necesario para impartir docencia en un programa de enseñanza bilingüe es un título que demuestre la competencia lingüística en la lengua vehicular o si por el contrario merecería la pena plantear una formación, incluso una acreditación, más completa que incluya metodología, información sobre el programa en sí, EAP y por supuesto lengua vehicular en general.

Los agentes sociales involucrados en la planificación lingüística de la adquisición de una lengua son varios y con muy distintas características. En primera instancia encontramos la parte jurídica, en este caso el Gobierno de Navarra, que genera los cimientos legales para la aplicación del plan. Otro aspecto que encontramos es el de la gestión, que pone en práctica la legislación. Además, el colectivo docente forma parte activa del proceso, ya que implementa el plan en el contexto de aula, con los alumnos. No podemos obviar la participación del hogar y la sociedad en general, ya que pueden influir en la política lingüística de una zona (Canale, 2011). La variedad de agentes involucrados, junto con el hecho de que las características individuales de los participantes son diferentes, crea un contexto en el que la controversia y el choque de intereses es frecuente.

Policy makers are frustrated by classroom teachers who are particularly reluctant to modify outmoded and ineffective teaching methods. Teachers, on the other hand, resent top-down approaches at policy making, which exclude them from the decision making process, and mistrust policies generated by individuals far removed from the classroom (Birckbichler, 1994:178).

El caso del PAI en Navarra no ha sido una excepción y ha generado tensiones sociales que se han puesto de manifiesto en diversas ocasiones a través de manifestaciones y distintos artículos periodísticos.

En general, podemos decir que el Programa de Aprendizaje en Inglés es un plan solvente y cuidado en su diseño. Sin embargo, su implementación ha generado cierto número de problemas que no siempre se han atendido. La conclusión a la que hemos llegado es que, tras diez años de aplicación del programa PAI, queda mucho por hacer en diversos sentidos. En primer lugar, habría que plantear un mayor apoyo institucional al profesorado, eliminando la eventualidad del mismo en la medida de lo posible, y concediendo tiempo de coordinación a los equipos que trabajan en el programa. En este punto hemos de mencionar

que sería muy recomendable realizar un programa de formación aún más sólido en el que los docentes puedan reconocer sus necesidades.

Otros temas que deberían considerarse son el acceso del alumnado al programa y el número de alumnos por aula (Fernández y Halbach, 2011).

11.A- NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESORADO

Parece obvio decir que antes de implementar un programa hay que tener en cuenta las posibles necesidades de profesorado que dicho plan va a requerir, por lo menos a corto y medio plazo. Uno de los problemas que ha planteado el PAI desde sus inicios es la falta de profesorado formado no sólo en la lengua vehicular, sino en docencia en la LE y en el programa en sí. “En cualquier proceso de innovación y mejora educativa la clave es el profesorado (...) las carencias de formación pueden ser la raíz de otros problemas y limitaciones” (Martín 2013: 208).

La premura con la que se ha implementado no ha hecho más que agravar la situación, ya que, en lugar de hacer una oferta de plazas basada en los recursos humanos, educativos y materiales disponibles, se ha ampliado el programa de forma exponencial, forzando al profesorado a obtener títulos a la mayor brevedad posible, sin importar realmente la capacidad de docencia en LE. Esta opinión se ve reforzada por el informe publicado por el Gobierno de Navarra en el que se evaluaba el programa PAI y en el que se destaca la rapidez excesiva en la aplicación de un programa, así como la falta de formación y recursos humanos (Gobierno de Navarra, 2016d: 22, 24, 148).

Parece que no se ha tenido demasiado en cuenta que no hay que formar en LE y didáctica por separado, sino que hemos de formar a los docentes en LE dentro del contexto de la didáctica de la asignatura que van a impartir. Hay una seria carencia de formación en lo relacionado con el modelo de inmersión y con estrategias de enseñanzas adecuadas. Es imprescindible que comprendan las teorías que subyacen a la educación bilingüe, el desarrollo de segundas lenguas, aprendizaje cooperativo, evaluación e igualdad educativa. Además, lo que sí parece evidente es la ausencia casi total de formación en planificación lingüística y en el PAI en concreto.

En la encuesta hay una reflexión recurrente: algunos docentes no tienen nivel de lengua extranjera necesario para realizar su labor con corrección, lo que me hace reflexionar

acerca de los requisitos exigidos para impartir en el programa y los motivos que han conducido a una laxitud notoria en los mismos, como demuestra el hecho de que se llevara a cabo los procesos de acreditación y que, ante unos resultados cuando menos pobres, se rebajara el nivel exigido de C1 a B2.

La deshumanización de la enseñanza está dando como resultado planes más centrados en la lengua que en el alumno (Baker 2002). Esto explicaría las deficiencias en formación del profesorado, ya que el objetivo importa más que el medio. Así, el título importa más que la capacidad docente y la lengua más que el alumno. Podemos concluir que la premura por la implantación ha conducido a errores que se habrían podido subsanar con facilidad si el plan se hubiera implementado de una manera más sosegada y racional. Se trata a todas luces de un programa nuevo y experimental, aunque con una sólida base teórica y bien fundamentado, que se está llevando a cabo de manera aislada en cada escuela con una notable falta de homogenización que deriva indefectiblemente en una gran variedad de niveles y criterios. Así, podríamos decir que en lugar de un plan hay unas directrices y cientos de pequeños planes, uno por centro.

La aplicación de planes de inmersión lingüística con “eficacia exige medidas institucionales y presupuestarias serias y coherentes que respalden las iniciativas particulares que ya han despuntado en facultades y departamentos españoles” (Dafouz, 2008, en Martín 2013).

La formación del profesorado es fundamental porque los docentes son el catalizador de la actividad académica. Con respecto a la formación del profesorado de programas bilingües en la universidad, Torra et al (2013: 287) destaca que, si bien “los expertos coinciden en destacar la importancia que adquiere la implicación de la institución en los planes de formación que se diseñen para el profesorado”, la importancia de la formación en la lengua vehicular va a ser todavía mayor, por ser el instrumento transmisor (Martín, 2013)

Lo que sí sería deseable es que existiera una mayor planificación y estructuración de estos programas, que se identificaran las características metalingüísticas de las diferentes disciplinas, de forma que se optimizaran los conocimientos que el profesor especialista tiene de la lengua inglesa y se minimizaran sus dificultades. (Dafouz, 2008: 48)

Las necesidades formativas del profesorado son mucho más amplias que una mera formación en la lengua vehicular. Puede resultar simplista y poco lógico que un programa tan complejo como éste pueda ser aplicado sólo con apoyo en LE/SL. Una formación

completa y relevante requiere un programa complejo e interdependiente de lengua vehicular, metodología, evaluación, diseño de materiales y planificación lingüística, para que el docente tenga una visión amplia tanto del objetivo final como del proceso y de las potenciales necesidades que la aplicación del mismo va a suponer.

Contar con un análisis de las dificultades que el programa supone, así como de las áreas susceptibles de modificación sólo mejora la visión general sobre el programa y ayuda a subsanar sus carencias, consiguiendo así un programa completo y funcional. En este sentido, la formación del profesorado no es una excepción; si nuestra meta es conseguir profesionales formados y comprometidos con este tipo de enseñanza, necesitamos que éstos tengan una profunda visión de la misma, y debemos proporcionarles las herramientas necesarias, materiales y formativas, para que lleven a cabo su labor con eficacia, pero también con dignidad.

12.- INVESTIGACIONES FUTURAS

La falta de literatura en torno a la planificación de la formación permanente del profesorado en programas tan complejos como el PAI y similares es sorprendente. Esta falta de marco teórico complica seriamente el diseño de un plan de formación coherente y articulado que proporcione solidez a la formación de los docentes más allá de los estudios universitarios o la formación en idiomas previa al ejercicio de su labor docente. Como ya hemos mencionado en este estudio, el aprendizaje teórico anterior a comenzar a trabajar puede diferir notablemente de lo que el profesor necesite una vez en el aula. Además, la inestabilidad de los planes de formación conduce a que sea difícil apreciar calidad en los mismos. Así, sería muy enriquecedor realizar un marco teórico que ayude a los planificadores a llevar a cabo un programa de formación permanente estable, progresivo, relevante y a largo plazo.

Por supuesto, un estudio significativo de las necesidades de formación del profesorado de programas de enseñanza bilingüe sería de gran ayuda. Sería recomendable involucrar al profesorado de manera que éste sienta que está siendo escuchado y sus necesidades atendidas.

También puede resultar interesante realizar una investigación para desarrollar unos criterios y herramientas de evaluación viables para el Programa de Aprendizaje en Inglés de

manera específica con el fin de proporcionar una formación que permita no sólo evaluar a los alumnos sino detectar posibles problemas de exclusión.

Otro proyecto de investigación posible dentro del marco de lo aquí concluido sería un plan de formación del profesorado específico para el PAI, que incluya no sólo la lengua vehicular y los contenidos, sino educación en planes de inmersión lingüística, programas bilingües y el PAI. Una propuesta de formación a través de las EEOOI. que integrara la metodología CLIL, utilizando el inglés no como fin en sí mismo sino como lengua vehicular para la formación en metodología, teoría y EAP.

13.- BIBLIOGRAFÍA

- Arnau, J. (1981). Tipología de la educación bilingüe. *Revista de Educación*, 268, 157-166.
- Baker, C. (2004). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Barreiro, I.; San Isidro, X. (2009). Estudio: perspectiva empírica sobre as aulas CLIL galegas. En San Isidro, X. (Coord.) *CLIL Integrando linguas a través do currículo. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria* (pp. 183-192). Xunta de Galicia.
- Bialystok, E. (2001). Metalinguistic aspects of bilingual processing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 169-181.
- Bialystok, E. (2002). *Bilingualism in Development: Language, Literacy, & Cognition*. New York: Cambridge University Press. Recuperado de <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam031/00045520.pdf> [Consultado el 15/06/2015].
- Birckbichler, D.W. (1994). Foreign Language Policy and Teacher Education. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 532, 177-189.
- Bloomfield, L. (1993). *Language*. California. University of Chicago Press.
- Calvet, L-J. (1997). *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial.
- Canale, G. (2011). Planificación y políticas lingüísticas en la enseñanza de lenguas extranjeras: el acceso al inglés en la educación pública uruguaya. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 3(3), 49-76.
- Castro Feinberg, R. (2002). *Bilingual Education: A Reference Handbook*. Santa Barbara. ABC-CLIO, Inc.
- Cazden, C.B.; Snow, C.E. (1990). *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*. London: Sage Pubns.

- Cenoz, J. (2009). *Towards Multilingual Education Basque Educational Research from an International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. y Jessner, U. (2000). *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. y Gorter, D. (2010). The Diversity of Multilingualism in Education. *International Journal of the Sociology of Language*, 205, 37-53.
- Cenoz, J. y Gorter, D. (2011). A Holistic Approach to Multilingual Education: Introduction. *The Modern Language Journal*, 95(3), 339–343.
- Chacón Beltran, R. (2004). *An Introduction to Sociolinguistics*. Madrid: UNED.
- Chacón Beltran, R. (2015). *Sociolinguistics*. Madrid. UNED.
- Cohen, A. D. (1975). *A Sociolinguistic Approach to Bilingual Education*. Massachusetts: Newbury House.
- Commision of the European Communities. (2003). *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006*. Recuperado de <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52003DC0449&from=ES>> [Consultado el 15/06/2015]
- Comisión de Europa. (2016). *Lenguas oficiales de la Unión Europea*. Recuperado de http://ec.europa.eu/languages/policy/linguistic-diversity/official-languages-eu_en.htm [Consultado el 15/05/2015]
- Consejo de Europa. (2003). *Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un Plan de acción 2004-2006*. Recuperado de <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:52003DC0449>> [Consultado el 15/06/2015]
- Consejo de Europa. (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue* Recuperado de http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/White%20Paper_final_revised_EN.pdf [Consultado el 2/09/2015]
- Consejo de Europa. (2009). *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la*

formación («ET 2020»). Recuperado de <[http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:52009XG0528\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:52009XG0528(01))> [Consultado el 15/06/2015]

Consejo de Europa. (2016). *Plan de acción sobre el aprendizaje de las lenguas y la diversidad lingüística*. Recuperado de <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV:c11068>> [Consultado el 15/06/2015]

Cooper, R. (1989). *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de <http://ebooks.cambridge.org/ebook.jsf?bid=CBO9780511620812> [Consultado el 18/07/2015]

Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Crystal, D. (1997a). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

Crystal, D. (1997). Vanishing Languages. *Civilization: the magazine of the Library of Congress*, (Feb/March 1997).

Crystal, D. (2000). *Language Death*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cummins, J. (1976). The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses. *Work. Pap. Biling.* 9, 1–43 :

Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata.

Dafouz, E. (2008). La Universidad y el reto bilingüe. ¿Está preparada la educación superior para el aprendizaje en una lengua extranjera? *AULA de Innovación Educativa*, 168, 45-49.

De Houwer, A., Bornstein, M. y Putnick, D. (2013). A bilingual–monolingual comparison of young children’s vocabulary size: Evidence from comprehension and production. *Applied Psycholinguistics*, 35(6), 1189–1211.

Diario de Noticias de Navarra. (2015, noviembre,11). El Gobierno estima que 80 profesores imparten el PAI sin tener el nivel C1 de inglés. Recuperado de <<http://www.noticiasdenavarra.com/2015/11/11/sociedad/navarra/el-gobierno->

[estima-que-80-profesores-imparten-el-pai-sin-tener-el-nivel-c1-de-ingles](#)>

[Consultado el 15/06/2015]

Dörnyei, Z. (1998). Motivation in Second and Foreign Language Learning. *Language Teaching*, 31(3): 117-135. Recuperado de <
<http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/1998-dornyei-lt.pdf>> [Consultado el
15/06/2015]

Edwards, J. (1994). *Multilingualism*. London: Routledge.

Elorza, I. y Muñoa, I. (2008). Promoting the Minority Language Through Integrated Plurilingual Language Planning: The Case of the Ikastolas. *Language, Culture and Curriculum*, 21(1) 85-101.

Europa Press. (2013). Iribas destaca la extensión del Programa de Aprendizaje de Inglés a 60 colegios. Recuperado de < <http://www.europapress.es/navarra/noticia-iribas-destaca-extension-programa-aprendizaje-ingles-60-colegios-2013-2014-20130226183904.html>> [Consultado el 15/06/2015]

Ferguson, C.A., Houghton, C. y Wells, M.H. (1977). Bilingual Education: An international perspective. En Spolsky, B. y Cooper, R. (Eds.). *Frontiers of Bilingual Education* (pp. 154-179). Rowley (SUA): Newbury House.

Fernández, R. y Halbach, A (2011). Analysing the Situation of Teachers in the Madrid Bilingual Project after Four Years of Implementation. En Ruiz De Zarobe, Y., Sierra, JM. y Gallardo del Puerto, F. (Eds) *Content and Foreign Language Integrated Learning* (pp. 241-270). Berna: Peter Lang.

Fernández, R. Pena, C., García A.y Halbach, A. (2005). La implantación de proyectos educativos bilingües en la Comunidad de Madrid: las expectativas del profesorado antes de iniciar el proyecto. *Porta Linguarum* 3, 161-173.

Freeman, S., Freeman, D. y Mercuri, S. (2005). *Dual Language Essentials for Teachers and Administrations*. Portsmouth (USA): Heinemann.

Furlán, A. (1993). Metodología de la enseñanza. En Furlán, A. et al: *Aportaciones a la didáctica de la educación superior*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de

<<https://paulalarcher.wordpress.com/2014/10/20/metodologia-de-la-ensenanza-por-alfredo-furlan/>> [Consultado el 15/06/2015]

Genesee, F. (2004). What do we Know About Bilingual Education for Majority-Language Students? En Bhatia, T. K. y Ritchie, W. (Eds.). *Handbook of Bilingualism and Multiculturalism* (pp. 547-576). Malden (USA): Blackwell Publishing.

Genesee, F., Tucker, G. R. y Lambert, W.E. (1975). Communication skills of bilingual children. *Child Development*, 46(4), 1010-1014.

Gierlinger, E. (2007). Modular CLIL in lower secondary education: some insights from a research project in Austria. En Dalton-Puffer, C. y Smit, U. *Empirical perspectives on classroom discourse* (pp. 79-118). Peter Lang.

Gobierno de España. (2006). BOE Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, sobre la formación del profesorado. Recuperado de <<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>> [Consultado el 8/04/16]

Gobierno de España. (2011 a). BOE, Orden EDU/2886/2011, de 20 de octubre, octubre, por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado. Recuperado de <<https://www.boe.es/boe/dias/2011/10/28/pdfs/BOE-A-2011-16923.pdf>> [Consultado el 8/04/16]

Gobierno de España. (2011 b). Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Recuperado de <https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2011-17630> [Consultado el 8/04/16]

Gobierno de Navarra. (2007). Recuperado de <http://www.navarra.es/home_es/Actualidad/BON/Boletines/2007/64/Anuncio-0/> [Consultado el 8/04/16]

Gobierno de Navarra. (2007). Decreto Foral 24/2007 de currículo de primaria (Disposición adicional tercera). Recuperado de <

http://www.navarra.es/home_es/Actualidad/BON/Boletines/2007/64/Anuncio-0/>
[Consultado el 8/04/16]

Gobierno de Navarra. (2009). Orden Foral 139/2009 de requisitos lingüísticos para impartir enseñanzas en lengua inglesa. *BON*, 102. Recuperado de <<http://www.lexnavarra.navarra.es/>> [Consultado el 8/04/16]

Gobierno de Navarra. (2011 a). Orden Foral 110/2011 por la que se regulan los aspectos básicos de los programas de aprendizaje en inglés en los centros públicos de Educación infantil y primaria del Gobierno de Navarra (5 marzo 2016) Recuperado de <<http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=13534>> [Consultado el 8/04/16]

Gobierno de Navarra. (2011 b). Orden Foral 30/2011 por la que se establecen las titulaciones y certificaciones que acreditan el conocimiento de idiomas en el ámbito de competencia del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra Recuperado de <http://www.navarra.es/home_es/Actualidad/BON/Boletines/2011/64/Anuncio-6/> [Consultado el 8/04/16]

Gobierno de Navarra. (2011 c). Orden Foral 184/2011 por la que se modifica la Orden Foral 30/2011. Recuperado de <http://www.navarra.es/home_es/Actualidad/BON/Boletines/2011/209/Anuncio-0/>
[Consultado el 8/04/16]

Gobierno de Navarra. (2011 d). RESOLUCIÓN 2551/2011, de 16 de diciembre, de la Directora del Servicio de Recursos Humanos del Departamento de Educación, por la que se establece el procedimiento para la adquisición de nuevas especialidades por el personal funcionario de carrera del Cuerpo de Maestros. Recuperado de <https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjM_NfHvs_NAhUD5xoKHdPzBcAQFggeMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.navarra.es%2Fhome_es%2FServiciosEmpleado%2Fdescargar-fichero%2FBjWVpMVrGB2D6rzNdyTLjQG3RSvD3P%2Frh2551.pdf&usq=AFQjCNEomqQWpt-TSirloaRUWhJhHXrhKw> [Consultado el 8/04/16]

Gobierno de Navarra. (2012). Orden Foral 97/2012 por la que se modifica la Orden Foral 110/2011 por la que se regulan los aspectos básicos de los programas de aprendizaje en inglés. Recuperado de <<http://legislacion.derecho.com/orden-97-2012-16-octubre-2012-1-1-disposiciones-generales-4530077>> [Consultado el 8/04/16]

- Gobierno de Navarra. (2013 a). Orden Foral 32/2013, de 11 de marzo, del consejero de educación, por la que se determinan los perfiles específicos que puede acreditar el personal docente y se establece el procedimiento para la acreditación de los mismos. Recuperado de <<http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=27649>> [Consultado el 8/04/16]
- Gobierno de Navarra. (2013 b). Informe parlamentario sobre el Programa de Aprendizaje en Inglés.
- Gobierno de Navarra. (2014). Decreto Foral 37/2014, de 30 de abril, por el que se regula la provisión de puestos de trabajo correspondientes a los Cuerpos de personal docente no universitario de la Administración de la Comunidad Foral de Navarra. Recuperado de <<http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=33748>> [Consultado el 8/04/16]
- Gobierno de Navarra. (2015 a). Información Estadística: Población y Demografía. Instituto de Estadística de Navarra. Recuperado de <http://www.navarra.es/home_es/Navarra/Asi+es+Navarra/Navarra+en+cifras/Demografia/>
- Gobierno de Navarra. (2015 b). Informe Sistema Educativo 2014-2015 Recuperado de <<http://consejoescolar.educacion.navarra.es/web1/wp-content/uploads/2016/01/INSE-14-15-Castellano.pdf>> [Consultado el 8/04/16]
- Gobierno de Navarra. (2016 a). Recuperado de <<http://www.educacion.navarra.es/web/dpto/modelos-linguisticos>> [Consultado el 8/04/16]
- Gobierno de Navarra. (2016 b). Recuperado de <<http://www.educacion.navarra.es/web/dpto/centros-educativos>>. [Consultado el 8/04/16]
- Gobierno de Navarra. (2016 c). Recuperado de <<http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=1822>> [Consultado el 8/04/16]
- Gobierno de Navarra. (2016 d) Estudio sociológico de diagnóstico del Programa de Aprendizaje en Inglés de Navarra. Recuperado de <https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/559378/DISPAI+2016.pdf/dae196af-184d-4375-909e-4792659d821f> [Consultado el 3/09/16]

- González, I, (2015, diciembre, 7). El PAI se dispara en la última década a costa de los modelos en castellano. *Diario de Navarra*. Recuperado de http://www.diariodenavarra.es/noticias/navarra/mas_navarra/2015/12/07/el_pai_dis_para_ultima_decada_costa_los_modelos_castellano_352136_2061.html> [Consultado el 8/04/16]
- Grin, F. (2006). Economic Considerations in Language Policy. En: Ricento, T. (Eds.) *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (pp 77-93). Oxford: Blackwell.
- Halbach, A., Lázaro Lafuente A., y Pérez Guerra, J. (2013) La lengua inglesa en la nueva universidad española del EEES1 - The role of the English language in the post-Bologna Spanish universities. *Revista de Educación*, 362.
- Halliday, M. (2001). New way of meaning: the challenge to applied linguistics. En: Fill, A. y Mülhäuser, P. (Eds.) *The Ecolinguistics Reader: Language, Ecology and Environment*. London: Continuum.
- Hornberger, H (2006). Frameworks and Models in language policy and Planning. En: Ricento, T. (Eds.) *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (pp. 24-41). Oxford: Blackwell.
- Ijalba, E., Obler, L.K. y Chengappa, S. (2004). Bilingual Aphasia: Theoretical and Clinical Considerations En Bhatia, T. K. y Ritchie, W. (Eds.). *Handbook of Bilingualism and Multiculturalism* (pp. 71-89). Malden (USA): Blackwell Publishing.
- Instituto Cervantes. (2016). Marco Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf> [Consultado el 8/04/16]
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Kirkpatrick, A. (2007). *A World Englishes: Implications for International Communication and English Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Kloss, H. (1966). German American Language Maintenance Efforts En Fishman, J. (Ed.) *Language Loyalty in the United States* (pp. 206-256). La Haya: Mouton.
- Lasagabaster, D. (1998). Bilingüismo y educación en la Comunidad Autónoma Vasca: resultados en las lenguas oficiales y en la lengua extranjera. *Interlingüística*, 9: 159-162.
- Lasagabaster, D. (2008). Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 31-42 Recuperado de <http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/lasagabaster_foreign_language_competence_and_language_integrated_courses.pdf> [Consultado el 8/04/16]
- Lasagabaster, D. y Huguet, Á. (2007). *Multilingualism in European bilingual contexts: Language use and attitudes*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lasagabaster, D. y Ruiz De Zarobe, Y. (2010). *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle (UK): Cambridge Scholars Publishing.
- Lindholm-Leary, K.J. (2001). *Dual Language Education*. Avon (UK): Multilingual Matters.
- Lindholm-Leary, K.J. (2005). The Rich Promise of Two-Way Immersion. *Educational Leadership*, 62 (4), 56-59.
- Lindholm-Leary, K.J. (2012). Success and Challenges in Dual Language Education. *Theory Into Practice*, 51(4), 256-262
- Lorenzo, F. (2007). The Sociolinguistics of CLIL: Language Planning and Language Change in 21st Century Europe. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 20(1), 27-38.
- Lorenzo, F., Casal, S. y Moore, P. (2009). The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project. *Applied Linguistics*, 1-25
- Lorenzo, F., Casal, S., De Alba V. y Moore, P. (2007). Models and practice in CLIL: introduction. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 20(1), 11-13

- Macnamara, J. (1967). The bilingual's linguistic performance. *Journal of Social Issues*, 23, 58-77.
- Malmkjær, K.; Anderson, J. M. (1997). *The Linguistics Encyclopedia*. London: Routledge.
- Marsh, D., Coyle, D., Kitanova, S., Maljers, A., Wolff, D. y Zielonka, B. (2005). Project D3-CLIL Matrix. The CLIL quality matrix. Central Workshop Report, 6/2005. Graz: European Centre of Modern Languages. Recuperado de <https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjVka-6zc_NAhUFWRoKHbnjApwQFggeMAA&url=http%3A%2F%2Farchive.ecml.at%2Fmtp2%2FCLILmatrix%2Fpdf%2FwsrepD3E2005_6.pdf&usq=AFQjCNFpBHc1AA2K26JoP1hi02btZAU-pw> [Consultado el 8/04/16]
- Martín del Pozo, M A. (2013). Formación del profesorado universitario para la docencia en inglés. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (3), 197-218.
- Morales Castillo, J, (2014). *Función ejecutiva y control inhibitorio en el bilingüe*. (Tesis doctoral) Universidad de Granada, Granada. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/34146> ISBN978-84-9083-110-6 [Consultado el 17/07/16]
- Olazarán, M.; Aguinaga, I. (2014, mayo, 9). Educación rebaja el nivel de inglés para ser docente del PAI. *Diario de Noticias*. Recuperado de <<http://www.noticiasdenavarra.com/2014/05/09/sociedad/navarra/educacion-rebaja-el-nivel-de-ingles-para-ser-docente-del-pai>> [Consultado el 8/04/16]
- Pelet, V. (2016). The Benefits of Teaching in Two Languages. *The Atlantic*. Recuperado de <<http://www.theatlantic.com/education/archive/2016/05/the-benefits-of-teaching-in-two-languages/483800/>> [Consultado el 8/04/16]
- Poisel, E. (2007). Assessment modes in CLIL to enhance language proficiency and interpersonal skills. *Vienna English Working Papers*, 16(3), 43-46.
- Puppel, S (2009). The protection of language diversity – fancy or duty? *Scripta Neophilologica PORNANIENSI I*, 79-94.
- Ramos, F. (2007). Programas bilingües y formación de profesores en Andalucía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 133-146.

- Ricento, T. (2000). Historical and Theoretical Perspectives in Language Policy and Planning. *Journal of Sociolinguistics*, 4(2), 196-213.
- Richards, J.C., Platt, J. y Platt, Y. H. (1992). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Harlow (UK): Longman.
- Ruiz de Erentxun, M. (2013). *La influencia de la lengua minoritaria en la actitud de los hablantes ante el aprendizaje del inglés y otras lenguas: Navarra y su entorno*. (Trabajo fin de Máster). UNED, Madrid.
- Ruiz de Zarobe, Y., y Jiménez Catalán, R. (2009). *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe*. Newcastle Upon Tyne: Clevedon Multilingual Matters.
- San Isidro, X. *CLIL en Galicia: una investigación descriptiva*. (Trabajo fin de Máster). UNED, Madrid
- San Isidro, X. (2009). CLIL, un nuevo horizonte en la formación del profesorado. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 2(1), 51-54.
- Sapir, E. (2001). *Language, an Introduction to Speech*. New York: Harcourt, Brace and Company.
- Serratrice, L. (2013). The Bilingual Child. En Bhatia, T. K.; Ritchie, W.C. (Eds) *The Handbook of Bilingualism* (pp. 91-113). Malden (USA): Blackwell.
- Siguán, M. (1992) *España plurilingüe*. Madrid: Alianza.
- Soltero, S.W. (2004). *Dual Language: Teaching and Learning in Two Languages*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Spolsky, B. (2012). What is Language Policy? En Spolsky, B. (Eds) *The Cambridge Handbook of Language Policy* (pp. 3-15). Oxford: Oxford University Press
- Starkey, L., Yates, A., Meyer, L. H., Hall, C., Taylor, M., Stevens, S., et al. (2009). Professional development design: Embedding educational reform in New Zealand. *Teaching and Teacher Education*, 25 (1), 181-189.
- Tollefson, J.W. (2006). Critical theory in language policy. En: Ricento, T. (Eds) *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (pp. 42-59). Oxford: Blackwell.

- Trask, R. L. (2003). *A Student's Dictionary of Language and Linguistics*. New York: Routledge.
- Tsuda, Y. (2008). The Hegemony of English and Strategies for Linguistic Pluralism: Proposing the Ecology of Language Paradigm. Recuperado de <http://miresperanto.com/en/english_as_intern/hegemony_of_english.html> [Consultado el 8/04/16]
- Tsui, A. B.M. y Tollefson, J.W. (2008). The Centrality of Medium of Instruction Policy in Sociopolitical Processes. En Tollefson, J.W. y Tsui, A.B. (Eds) *Medium of Instruction Policies. Which Agenda? Whose Agenda?*(pp. 1-18) Mahwah (USA): Lawrence Erlbaum.
- Wright, S. (2004). *Language Policy and Language Planning: From Nationalism to Globalisation*. Hampshire: Palgrave MacMillan.
- Wolff, D. (2005). Approaching CLIL. En Marsh, D. et al (Eds) (2005) *Project D3 – CLIL Matrix. The CLIL quality matrix. Central Workshop Report 6/2005*. Recuperado de http://archive.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/pdf/wsrepD3E2005_6.pdf [Consultado el 12/05/16]

14.- APÉNDICES

APÉNDICE I El PAI en Navarra Formación del profesorado CUESTIONARIO

1. Edad *

*Obligatorio

- | | | |
|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 20-25 | <input type="checkbox"/> 36-40 | <input type="checkbox"/> 51-55 |
| <input type="checkbox"/> 26-30 | <input type="checkbox"/> 41-45 | <input type="checkbox"/> 56-60 |
| <input type="checkbox"/> 31-35 | <input type="checkbox"/> 46-50 | <input type="checkbox"/> +60 |

2. Sexo *

- Mujer Hombre

3. Estudios cursados (marque el más alto obtenido) *

- FP
- Grado universitario (diplomatura/licenciatura)
- Máster o Postgrado
- Doctorado
- Otro: _____

4. Tipo de centro en el que imparte docencia *

- Público Privado/concertado

5. Nivel(es) en el que imparte o ha impartido en inglés como lengua vehicular *

- Infantil Primaria Secundaria FP
- Bachillerato Conservatorio/escuela de música

6. Años de experiencia docente *

- | | | |
|-------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 0-5 | <input type="checkbox"/> 11-15 | <input type="checkbox"/> 20-25 |
| <input type="checkbox"/> 6-10 | <input type="checkbox"/> 16-20 | <input type="checkbox"/> +25 |

6. ¿Comprende alguno de estos idiomas?

	NO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
CASTELLANO				
INGLÉS				
EUSKERA				
ALEMÁN				
FRANCÉS				
OTRO				
OTRO				

7. Títulos de idiomas obtenidos (marque el nivel más alto)

	A1/A2	B1	B2	C1	C2
CASTELLANO					
INGLÉS					
EUSKERA					
ALEMÁN					
FRANCÉS					
OTRO1					
OTRO2					
OTRO3					

SOBRE LA CONSECUCIÓN DE OBJETIVOS PEDAGÓGICOS

9. Marque las que sean ciertas para usted.

- El programa PAI es adecuado en términos de objetivos
- En general, los objetivos pedagógicos del programa PAI se han cumplido
- La implementación del PAI ha sido adecuada en la forma
- Hay diferencias en la adquisición de competencias en las asignaturas impartidas en inglés con respecto a otros grupos en lengua 1 (castellano o euskera)

10. El programa PAI necesita modificaciones en el diseño

- No, es adecuado
- Sí

11. En caso afirmativo, especifique cuál _____

12. El programa PAI necesita modificaciones en la implementación

- No, es adecuado
- Sí

13. En caso afirmativo, especifique cuál _____

14. El PAI necesita alguna modificación en formación del profesorado

- No, es adecuado
- Sí

15. En caso afirmativo, especifique cuál _____

16. El PAI necesita alguna modificación en los materiales utilizados en el aula

- No, es adecuado
- Sí

17. En caso afirmativo, especifique cuál _____

18. El PAI necesita alguna modificación en la metodología aplicada

- No, es adecuado
- Sí

19. En caso afirmativo, especifique cuál _____

SOBRE EL GRADO DE DIFICULTAD EN CUANTO AL DESARROLLO

CURRICULAR

20. Se ha contado con el profesorado en la implementación del plan.

- 1
- 2
- 3
- 4

1 Nada

4 Completamente

21. El PAI ha planteado dificultades en la práctica docente.

- No Sí

22. En caso afirmativo, especifique cuál _____

23. El PAI ha planteado dificultades en la elaboración de materiales

- No Sí

24. En caso afirmativo, especifique cuál _____

25. El PAI ha planteado dificultades en el uso de la lengua vehicular

- No Sí

26. En caso afirmativo, especifique cuál _____

27. El PAI ha presentado dificultades en la evaluación de los alumnos

- No Sí

28. En caso afirmativo, especifique cuál _____

RESULTADOS Y RENDIMIENTO DEL ALUMNADO

29. Marque las afirmaciones que sean ciertas para usted.

- El alumnado PAI obtiene buenos resultados en lengua extranjera

- El alumnado PAI obtiene buenos resultados en lengua materna

(castellano/euskera)

- En general, el alumnado PAI obtiene buenos resultados en asignatura en lengua extranjera

- La motivación del alumnado del PAI hacia la lengua extranjera ha aumentado

- El alumnado PAI utiliza la lengua extranjera en las clases en las que es vehicular

- El programa PAI respeta la igualdad de oportunidades

- Los alumnos del programa PAI vienen de entornos socioeconómicos variados

- El PAI es positivo para la integración del alumnado con necesidades especiales

- El PAI repercute en la segregación del alumnado por capacidades

30. El alumnado PAI ha mejorado/desarrollado (marque las afirmaciones que sean ciertas para usted)...

- la producción y recepción oral en lengua extranjera.
- la producción y comprensión escritas en lengua extranjera.
- mayor interés por otras culturas.
- estrategias compensatorias de comunicación.
- estrategias de aprendizaje.
- Otro: _____

31. Si el alumnado ha desarrollado estrategias compensatorias de comunicación, especifique cuáles _____

32. Si el alumnado ha desarrollado estrategias de aprendizaje, especifique cuáles _____

SOBRE LAS NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESORADO

33. Respecto a las actividades de formación ofrecidas por el Departamento de Educación (marque las que sean ciertas para usted).

- Son suficientes
- Son insuficientes
- Se adecuan a las necesidades del profesorado
- No se adecuan a las necesidades del profesorado

34. El Departamento de Educación debería (marque las que sean ciertas para usted)...

- promover publicaciones sobre metodología AICLE/CLIL.
- promover la investigación sobre AICLE/CLIL y plurilingüismo.
- facilitar talleres de elaboración de materiales.
- facilitar formación en la lengua extranjeras.
- facilitar formación en competencia intercultural.
- adaptar la formación en lengua extranjera al contexto de aula.

- facilitar la titulación de docentes en lengua extranjera.
- dar más tiempo para obtener el título en lengua extranjera.
- Otro: _____

35. Si ha participado en alguna actividad de formación del Gobierno de Navarra, haga una valoración

- 1 2 3 4

1 Muy negativamente 4 Muy positivamente

36. Si no ha realizado ninguna actividad de formación ofrecida por el Departamento de Educación, especifique el/los motivo(s) Seleccione todos los que correspondan.

- Falta de tiempo.
- Falta de energía.
- La oferta es suficiente pero no interesante.
- La oferta es insuficiente.

Otro: _____

37. Añada cualquier comentario que quiera hacer al respecto de la formación del profesorado para el PAI

38. Por favor, valore la calidad de esta encuesta

- 1 2 3 4

1 Muy negativamente 4 Muy positivamente

https://docs.google.com/forms/d/1legHLMQbM_WX2mFoHt_5MMysquHvRAmVsfGiw4UgfuU/edit#responses

APÉNDICE II



MEMORIA AVALIATIVA- PLAN DE SECCIÓN BILINGÜES EDUCACIÓN SECUNDARIA/FORMACIÓN PROFESIONAL

Nota:

Cada centro achegará tantas memorias como seccións: unha sección é a impartición dunha materia, área ou módulo nunha aula nun curso determinado. Cada materia en cada grupo constitúe unha sección, que implica a participación de dous/dúas profesores/as—o/a profesor/a CLIL e o/a profesor/a coordinador/a—. Cada parella de profesores cubrirá a súa memoria correspondente á súa materia por nivel e aula.

CÓDIGO DE CENTRO:

CENTRO:

CONCELLO:

PROVINCIA:

Tipo de centro: 1urbano 1rural

DATOS DA SECCIÓN NO PRESENTE CURSO

Sección (materia nun aula)	Curso	Lingua	Profesor/a CLIL	Profesor/a Coordinador/a	Nº alumnos na sección/aula divididos por xénero	
					Rapaces	Rapazas

Nivel de lingua estranxeira do/a profesor/a CLIL segundo o Marco Común Europeo de Referencia:
1B1 1B2 1C1 1C2

O/a profesor/a CLIL participou no programa PALE nos últimos tres anos:
1 si 1non

O alumnado da sección bilingüe participa no programa CUALE:
1 si 1non

O parella de profesores/as responsables da sección bilingüe debe completar a seguinte enquisa:

Códigos da valoración	Significado da valoración
1	NADA / NINGÚN
2	POUCO
3	SUFICIENTE / ALGÚN
4	BASTANTE
5	POR COMPLETO / MOITO

A. VALORACIÓN DA CONSECUCIÓN DOS OBXECTIVOS E FUNCIONAMENTO DO PLAN DE SECCIÓN BILINGÜES (marque cunha cruz)

		1	2	3	4	5
A.1	Acadáronse os obxectivos formulados?					
A.2	Existiu coherencia entre o modelo de Sección Bilingüe proposto pola Administración Educativa e o funcionamento real do programa?					
A.3	Foi racional a distribución horaria do profesorado de idioma con respecto ao programa?					
A.4	Sería interesante, considerando os resultados, estender a experiencia a máis centros?					

B. VALORACIÓN DO GRAO DE DIFICULTADE ATOPADO NA ADAPTACIÓN CURRICULAR (a marcar polo/a profesor/a CLIL)

		1	2	3	4	5
B.1	Tivo que ampliar a programación de área?					
B.2	Atopou dificultade para anticipar os contidos lingüísticos que apoian os contidos de área impartida en idioma?					
B.3	Atopou dificultade para incorporar prácticas innovadoras?					
B.4	Atopou dificultade para a selección, adaptación e/ou produción de materiais?					
B.5	Atopou dificultade para converter a lingua estranxeira en lingua vehicular?					
B.6	Atopou dificultade para avaliar o alumnado?					

D. RENDEMENTO DO ALUMNADO

		1	2	3	4	5
D.1	Aumentou o nivel de motivación do alumnado involucrado no programa?					
D.2	Produciuse mellora substancial no desenvolvemento das habilidades cognitivas ligadas á aprendizaxe lingüística?					
D.3	Produciuse incremento no desenvolvemento doutras habilidades?					
D.4	Melloraron as competencias lingüísticas do alumnado, concretamente na comprensión e expresión oral?					
D.5	Melloraron as competencias lingüísticas do alumnado, concretamente na comprensión e expresión escrita?					
D.6.	Desenvolvéronse estratexias compensatorias para comunicar?					
D.7.	Producíronse melloras lingüísticas na(s) lingua(s) materna(s)?					
D.8.	Incrementouse o interese do alumnado por outras culturas?					
D.9.	Fortaleceuse, no alumnado, o sentimento de pertenza á Unión Europea?					
D.10	Mellorou o rendemento do alumnado nas áreas ou materias impartidas en idioma?					
D.11	Produciuse unha mellora real na adquisición das competencias lingüísticas ao servizo da área ou materia?					

E. VALORACIÓN DO APOIO RECIBIDO DENTRO E FÓRA DOS CENTROS

		1	2	3	4	5
E.1	Existiu colaboración e diálogo entre o profesorado responsable do programa?					
E.2	De ser o caso, houbo colaboración e diálogo co/coa auxiliar de conversa?					
E.3	Houbo colaboración e diálogo coa comunidade educativa do centro?					
E.4	Existiu colaboración e diálogo con profesorado doutros centros acollidos tamén ao programa (dentro e/ou fóra da comunidade autónoma)?					
E.5	Existiu colaboración e diálogo coa Administración Educativa?					
E.6	Foi útil o portal de linguas estranxeiras para favorecer os intercambios de materiais?					
E.7	Contribuíu o programa á mellora das relacións e da convivencia entre os e as membros do claustro?					
E.8	Contribuíu o programa á mellora das relacións e da convivencia cos restantes membros da comunidade educativa?					
E.9	Foron eficaces as reunións de coordinación entre o profesorado CLIL e o profesorado de lingua estranxeira?					
E.10	Existiu colaboración entre o profesorado das distintas linguas para a elaboración do proxecto lingüístico do centro?					

F. FORMACIÓN E NECESIDADES FORMATIVAS

		1	2	3	4	5
F.1	As actividades formativas propostas (xornadas CLIL, PALE, etc.) foron idóneas?					
F.2	Serían de utilidade publicacións relacionadas con CLIL por parte da Administración?					
F.3	Sería de utilidade a realización de investigacións sobre a práctica didáctica e reflexións teóricas acerca do ensino plurilingüe?					
F.4	Considera necesaria a creación de grupos de traballo para elaborar e/ou adaptar materiais?					
F.5.	Participaron como responsables do programa CLIL do seu centro nalgún grupo de traballo para a elaboración de materiais?					
F.5	Foron eficaces, dende un punto de vista formativo, as axudas recibidas (económicas, web de linguas estranxeiras, licenzas de descarga, información directa, etc.) nos centros por parte da Administración Educativa?					

C. RESULTADOS

C.1. NA LINGUA ESTRANXEIRA OU ADICIONAL (este apartado deberá ser cuberto polo/a coordinador/a)

Resultados na lingua estranxeira ou adicional acadados polo alumnado CLIL (en número de alumnado):

Número de alumnado que acada as seguintes notas						
Menos de 5	5	6	7	8	9	10

De impartir—o/a coordinador/a—noutro/s grupo/s non-CLIL (é dicir, que non estea/n en sección bilingüe) do mesmo nivel, cubrir o resultado do mesmo (no caso de impartir en varios cubrir os datos só de un deles):

Número de alumnado que acada as seguintes notas						
Menos de 5	5	6	7	8	9	10

C.2. NAS LINGUAS AMBIENTAIS (este apartado deberá ser cuberto por ambos/as os/as profesores/as)

Resultados en lingua galega acadados polo alumnado CLIL (en número de alumnado):

Número de alumnado que acada as seguintes notas						
Menos de 5	5	6	7	8	9	10

Resultados en lingua galega acadados polo alumnado non-CLIL do grupo incluído no apartado C.1.

Número de alumnado que acada as seguintes notas						
Menos de 5	5	6	7	8	9	10

Resultados en lingua castelá acadados polo alumnado CLIL (en número de alumnado):

Número de alumnado que acada as seguintes notas						
Menos de 5	5	6	7	8	9	10

Resultados en lingua castelá acadados polo alumnado non-CLIL do grupo incluído no apartado C.1.

Número de alumnado que acada as seguintes notas						
Menos de 5	5	6	7	8	9	10

C.3. NA ÁREA, MATERIA OU MÓDULO NON LINGÜÍSTICOS (este apartado deberá ser cuberto polo/a profesor/a CLIL)

Resultados na área, materia ou módulo non lingüísticos acadados polo alumnado CLIL (en número de alumnado):

Número de alumnado que acada as seguintes notas						
Menos de 5	5	6	7	8	9	10

De impartir—o/a profesor/a CLIL—noutro/s grupo/s non-CLIL (é dicir, que non estea/n en sección bilingüe) do mesmo nivel, cubrir o resultado do mesmo (no caso de impartir en varios, cubrir os datos só de un deles):

Número de alumnado que acada as seguintes notas						
Menos de 5	5	6	7	8	9	10