

TESIS DOCTORAL

2016

**APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA CLIL EN
EDUCACIÓN PRIMARIA.**

**ORGANIZACIÓN Y FORMACIÓN DE LOS EQUIPOS
DOCENTES.**

MARTA SAN ROMÁN LÓPEZ

LICENCIADA EN GEOGRAFÍA E HISTORIA.

DIPLOMADA EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

**PROGRAMA DE DOCTORADO
EN EDUCACIÓN**

DIRECTORA:

DRA. D^a. MARÍA DOLORES FERNÁNDEZ PÉREZ

CO-DIRECTOR:

DR. D. MANUEL RUBÉN CHACÓN BELTRÁN

**PROGRAMA DE DOCTORADO
EN EDUCACIÓN**

**APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA CLIL EN
EDUCACIÓN PRIMARIA.**

**ORGANIZACIÓN Y FORMACIÓN DE LOS EQUIPOS
DOCENTES.**

Marta San Román López

Licenciada en Geografía e Historia

Diplomada en Magisterio en Educación Primaria

Directora:

Dra. D^a. María Dolores Fernandez Pérez

Co-director:

Dr. D. Manuel Rubén Chacón Beltrán

AGRADECIMIENTOS

La realización de este trabajo es fruto de un largo recorrido. Si bien mi carrera profesional se inscribe en el ejercicio de la actividad docente, la investigación ha sido inspiración y motor para el desarrollo de mi vocación por la enseñanza. Los más de veinticinco años dedicados a la educación, dentro de las aulas, describen la ruta más segura, gratificante y enriquecedora que pueda diseñarse para llegar a este punto y definen mi gran pasión y mi mayor orgullo.

Proporcional a este dilatado camino, es el número de personas e instituciones a las que tengo que agradecer su ayuda y colaboración durante todos estos años. En los inicios, ocupa un lugar preferente el Centro Villanueva, adscrito a la Universidad Complutense, mi primera experiencia universitaria, y al que debo mi formación como maestra; el colegio *Joaquín Moraga Intermediate School* (San Francisco, CA), que me abrió sus puertas para realizar las prácticas de Magisterio, y donde despertó mi entusiasmo por los idiomas y la enseñanza del inglés; también, una enorme gratitud a mis maestros de la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad Complutense de Madrid, donde realicé los estudios superiores.

Mi realidad laboral y la línea de investigación y formación personal me llevaron a solicitar la admisión en los cursos de doctorado del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, a cuyos profesores debo mi preparación y la oportunidad de enfrentar el reto de la investigación.

Quiero citar a la profesora María García Amilburu, por su apoyo, indicaciones y sugerencias cuando este trabajo era sólo un proyecto sin diseño; a la profesora Elena San Román, por su fraterno y sabio consejo, y dar las gracias al profesor Manuel Rubén Chacón Beltrán por la co-dirección de la investigación.

De forma muy especial, deseo expresar mi agradecimiento a la profesora María Dolores Fernández Pérez, directora de esta Tesis Doctoral. Destacar mi admiración por su saber profesional y su vocación docente; su dedicación, su infinita paciencia y su amistad, apoyándome en cada paso de este recorrido, como el maestro que hace fácil lo difícil y mira siempre con optimismo a sus alumnos, para que sus deficiencias personales no les impidan avanzar en el camino.

Debo reconocer una enorme deuda de gratitud hacia mi colegio, sus directivos, el personal docente y no docente y hacia mis alumnos. Todo el tiempo compartido dentro de las aulas, despachos y en cada rincón del centro me ha aportado un bagaje privilegiado de experiencias de aprendizaje y enriquecimiento personal y ha constituido una auténtica escuela de vida.

Por último, aclarar que esta investigación ha sido posible gracias a la colaboración, la altura profesional y la calidad personal del profesorado del Equipo Técnico de Inglés de Primaria. Estos docentes son los verdaderos protagonistas del proyecto que se presenta a continuación; su dedicación explica y justifica todo el esfuerzo vertido a lo largo de estas páginas.

Quiero dedicar este trabajo a mi familia, en su más amplia expresión. A mis padres, que apoyaron mi vocación docente cuando no muchos lo hacían y para quienes mi admiración y cariño no encuentra espacio suficiente en estas líneas. A mis hermanos, hermanas y cuñados, grandes profesionales y mejores personas, tesoro del que disfruto cada día. Al profesor Ordás y su mujer Pilar, los primeros en alentar la realización de este proyecto y que ocupan un lugar preferente en mi vida.

Pido disculpas por alargar esta dedicación: mi gran familia me obliga a ocupar unas líneas más para dar las gracias a mis hijos Marta, Felipe, Pablo, Juan Carlos, Javier y Carmen, por permitirme crecer y aprender a su lado, por el regalo de su cariño y su apoyo incondicional, a pesar del tiempo que la redacción de estas páginas ha robado a nuestro día a día. Gracias también a los abuelos Carmen, Juanma y Marisa, por su inmenso cariño y por permitirnos disfrutar de su compañía.

A mi marido Juan Carlos, el mejor compañero que jamás pudiera imaginarse para recorrer este apasionante camino de trabajo y de vida.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	18
PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	26
CAPÍTULO I. Fundamentos de la educación bilingüe.....	27
I.1. Reflexiones sobre el lenguaje: las posibilidades del bilingüismo.....	27
I.2 El factor edad como punto de partida: argumentos neurológicos.....	31
I.3. Cómo se comportan niños y adultos ante el bilingüismo.....	33
I.3.1. El modo natural de aprender.....	33
I.3.2. El logro de la competencia lingüística.....	35
I.3.3. Las destrezas comunicativas.....	37
I.3.4. Las fuentes de motivación.....	38
I.3.5. El dominio de la pronunciación.....	39
I.3.6. Conclusiones.....	40
I.4. El bilingüismo en el entorno escolar: tipos de enseñanza bilingüe.....	42
I.4.1. Análisis de algunos modelos de bilingüismo.....	45
I.5. Teorías sobre el aprendizaje bilingüe: cómo se aprende una segunda lengua.....	48
I.6. Consecuencias para la aplicación de planes de bilingüismo: estrategias de enseñanza.....	52
I.7. Peculiaridades del caso español.....	54
I.7.1.Evolución del perfil del profesor.....	57
I.7.2. La enseñanza de idiomas y las primeras experiencias bilingües.....	60

CAPÍTULO II. Marco europeo para el bilingüismo: el programa CLIL.....	62
II.1. Principios metodológicos.....	63
II.2. Pautas para la los primeros años de escolarización.....	65
II.3. El marco de competencias del profesor.....	67
II.4. Principales críticas a la enseñanza CLIL.....	70
II.5. Implantación CLIL en España: un reto para la investigación.....	76
CAPÍTULO III. El contexto de la enseñanza en Educación Primaria.....	79
III.1. La educación como realidad universal.....	79
III.2. La inclusión de las competencias básicas en el currículo.....	80
III.3. La formación del docente de Educación Primaria.....	81
III.4. La atención al alumnado en las aulas de Primaria.....	83
III.4.1. Los riesgos de algunos tipos de apoyo y agrupaciones de alumnos.....	86
III.4.2. Ventajas de la colaboración en el aula.....	89
III.4.3. La necesidad de cuestionar los niveles en el aula bilingüe de Primaria.....	91
CAPÍTULO IV. Formación y organización de equipos docentes en centros.....	94
IV.1. Introducción.....	94
IV.2. La adaptación del docente a los nuevos estilos de trabajo.....	95
IV.3. Condicionantes para la creación de equipos docentes en los centros.....	96
IV.4. De la teoría a la práctica: aprender a colaborar desarrollando un proyecto común.....	97
IV.5. Los equipos docentes como instrumentos para la mejora escolar del centro: etapas y procesos.....	99

SEGUNDA PARTE: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....104

1. El contexto del centro educativo.....	105
2. Descripción de la situación previa.....	110
2.1 Primeras prácticas de enseñanza temprana del inglés.....	111
2.2 Implementación del proyecto en Educación Primaria.....	114
2.3 Segunda fase de desarrollo y trabajo del Equipo Técnico de Inglés.....	120
2.4 Los últimos años de trabajo del ETI.....	124
2.5 Necesidades de formación.....	129
3. Identificación del problema.....	131
4. Objetivos de la investigación.....	136
4.1 Estudiar y profundizar sobre los principios del bilingüismo y el programa CLIL.....	136
4.2 Adaptar la metodología CLIL a la práctica educativa, adecuándola al contexto del centro y estableciendo las modificaciones necesarias.....	138
4.3 Mejorar la práctica pedagógica de los profesores del ETI para lograr su implicación en el desarrollo de procesos y estrategias de aprendizaje, adaptadas a la Etapa de Educación Primaria.....	140
4.4 Incrementar el nivel de utilización y dominio del idioma por parte del personal docente.....	143
5. Metodología y descripción del plan de acción.....	146
5.1 Oportunidades que ofrece la investigación-acción.....	148
5.2 Técnicas e instrumentos de recogida de datos.....	149

TERCERA PARTE: DESARROLLO DEL PLAN DE ACCIÓN..... 153

A. Puesta en marcha del plan (junio 2013)..... 154

A.1. Reunión con el Comité Directivo.....	154
A.1.1 Cómo se concretan las medidas.....	156
A.2. Jornada de puertas abiertas.....	159
A.3. Organización de materiales para el próximo curso.....	160
A.4. Boletín de información a los padres y carta de verano del Departamento de Inglés.....	162

B. Aplicación del primer cuestionario (junio 2013)..... 163

B.1. Descripción del contexto, las variables y la muestra.....	163
B.2. Análisis de los datos.....	166
B.2.1 Perfil docente del profesor del ETI.....	166
B.2.2 Implicación en el proyecto: cuestiones sobre metodología y didáctica.....	178
B.2.3 Sobre formación docente.....	187
B.2.4 Sobre aspectos prácticos del desarrollo del programa.....	193
B.2.5 Opiniones personales sobre el equipo y sugerencias.....	198
B.3. Conclusiones.....	204

C. Jornadas finales del curso (junio 2013)..... 208

C.1. Primera sesión de formación del ETI.....	208
C.2. Organización del próximo curso.....	210

D. Iniciativas para la mejora del idioma..... 213

D.1. Curso de verano en Irlanda.....	213
D.2. Contratación de un segundo auxiliar de conversación.....	214
D.2.1 Organización de las sesiones de conversación para los alumnos.....	215
D.2.2. Planteamiento sobre la contratación.....	216

E. Presentación del plan de acción a los profesores del ETI: septiembre, 2013.....	218
F. Jornadas iniciales de curso: segunda sesión de formación: septiembre, 2013.....	221
G. Reunión de principio de curso con los padres de Primaria.....	223
G.1. Los deberes del colegio y el papel de los padres.....	223
G.2. El nuevo modo de trabajar dentro del aula.....	225
G.3. La necesidad de mejora en la comunicación.....	226
H. Segunda sesión de trabajo con el Comité Directivo: noviembre, 2013.....	228
I. Grupos de discusión semanales: reuniones del ETI.....	237
I.1. Introducción.....	237
I.2. Análisis de correos electrónicos y resúmenes sobre las reuniones.....	240
I.2.1 Primer trimestre.....	240
I.2.2 Segundo trimestre.....	260
I.2.3 Tercer trimestre.....	287
J. Diario del investigador.....	289
J.1. Introducción: jornadas anteriores al inicio de las clases.....	289
J.2. Valoraciones sobre la falta de tiempo y personal.....	291
J.3. Problemas de gestión.....	292
J.4. El papel del coordinador del proyecto.....	294
J.4.1. Perfil del coordinador.....	294
J.4.2. Respecto a la aplicación del proyecto.....	296
J.5. La mejora docente no se consigue en un curso académico.....	299
J.6. La colaboración del auxiliar de conversación.....	302
J.7. La organización del profesorado por ciclos.....	303

J.8. Dificultades de coordinación con el resto de las Etapas educativas.....	309
J.9. Colaboración con el Departamento de Orientación del colegio.....	312
J.10. La revista digital del ETI.....	317
J.11. Dificultades con la asignatura de <i>Arts</i>	317
K. Tercera sesión de formación: abril, 2014.....	321
L. Aplicación de las pruebas externas de evaluación y celebración del <i>English Day</i>.....	323
L.1. Exámenes de Cambridge.....	323
L.2. Celebración del <i>English Day</i>	325
M. Observación en el aula y entrevistas con docentes del ETI.....	327
M.1. Introducción.....	327
M.2. Primer caso.....	329
M.2.1 Observación en el aula.....	329
M.2.2 Entrevista.....	331
M.3. Segundo caso.....	334
M.3.1 Observación en el aula.....	334
M.3.2 Entrevista.....	337
M.4. Tercer caso.....	341
M.4.1 Observación en el aula.....	341
M.4.2 Entrevista.....	345
N. Aplicación del segundo cuestionario: junio, 2014.....	348
N.1. Descripción del contexto, las variables y la muestra.....	348
N.2. Análisis de los datos.....	350
N.2.1 Integración en el ETI y aspectos organizativos.....	350
N.2.2 Mejora respecto al dominio del idioma y a la práctica docente.....	360
N.2.3 Sobre el funcionamiento del Equipo Técnico de Inglés.....	368
N.2.4 Comentarios y sugerencias del profesorado.....	375

1. Introducción.....	380
2. Evaluación global del plan de acción y propuesta de un modelo de formación docente, en el marco de la enseñanza bilingüe.....	382
2.1. Planteamiento inicial: presentación de la idea del proyecto.....	382
2.2 Análisis de la situación de partida y planificación.....	383
2.3 Procesos desarrollados durante la implementación del plan de formación.....	384
2.4 Procesos de evaluación del proyecto.....	388
2.5 Conclusiones sobre la creación y formación de equipos docentes.....	390
3. Evaluación de los objetivos y conclusiones sobre el modelo aplicado para la enseñanza bilingüe.....	394
3.1 Primer objetivo.....	395
3.2 Segundo y Tercer objetivo.....	397
3.3 Cuarto objetivo.....	407
BIBLIOGRAFÍA.....	409
REFERENCIAS WEBGRÁFICAS.....	416
ANEXOS.....	417
Anexo 1: Documento: Plan de implementación del programa CLIL en el centro....	418
Anexo 2: Carta a las familias del colegio.....	424
Anexo 3: Cuestionario Junio 2013.....	427
Anexo 4: Programa del curso de formación CLIL.....	439

Anexo 5: Resultados exámenes externos de 2013.....	450
Anexo 6: Programa del curso sobre fonética y pronunciación.....	451
Anexo 7: Programa del III Congreso Internacional de Bilingüismo.....	472
Anexo 8: Documentos adjuntos A y B: Cursos de formación propuestos por las editoriales.....	477
Anexo 9: Correo para solicitar un curso de especialización en el método de lectura <i>through phonics</i>	478
Anexo 10: Programa del curso <i>Synthetic Phonics</i>	479
Anexo 11: Resultados de las pruebas externas: KET 2014.....	483
Anexo 12: Programa del <i>English Day</i>	484
Anexo 13: Guión para las entrevistas con los profesores del ETI.....	487
Anexo 14: Cuestionario Junio 2014.....	488

LISTA DE SÍMBOLOS, ABREVIATURAS Y SIGLAS

- 4C:** Símbolo de los cuatro elementos o conceptos, según el modelo de Coyle (*Communication, Content, Cognition, Culture*).
- A1:** Nivel de iniciación en el dominio de una lengua, según la clasificación del Consejo de Europa. Se define como: **Acceso**.
- A2:** Nivel básico en el dominio de una lengua, según la clasificación del Consejo de Europa. Se define como: **Plataforma**.
- AC:** Asistente de Conversación.
- ANECA:** Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- AICOLE:** Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras.
- B2:** Nivel intermedio-alto, de dominio operativo limitado de una lengua, según la clasificación del Consejo de Europa. Se define como: **Avanzado**.
- BBC:** *British Broadcasting Corporation* (Corporación de Radiodifusión Británica)
- BICS:** *Basic Interpersonal Communicative Skills* (*Destrezas Básicas de la Comunicación Interpersonal*).
- C1:** Nivel avanzado de competencia en el dominio de una lengua, según la clasificación del Consejo de Europa. Se define como: **Dominio operativo eficaz**.
- C2:** Nivel superior en el dominio de una lengua, según la clasificación del Consejo de Europa. Se define como: **Maestría**.
- CALP:** *Cognitive Academic Language Proficiency* (*proficiencia cognitiva en los usos académicos de la lengua*)
- CBI:** *Content-Based Instruction* (instrucción basada en los contenidos)
- CDI:** Conocimientos y Destrezas Indispensables.
- C.I.D.E.:** *Cambridge International Dictionary of English* (Diccionario Internacional de Inglés de Cambridge).
- CLIL:** *Content and Language Integrated Learning* (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras).
- EPC:** Educación Para la Ciudadanía.
- ESE:** Estudios Sobre Educación.
- ESO:** Educación Secundaria Obligatoria.
- ET:** *Education and Training* (Educación y Formación).

- ETI:** Equipo Técnico de Inglés.
- KET:** *Key English Test (Examen Elemental de Inglés, nivel A2).*
- L1 :** Primera lengua o lengua materna.
- L2:** Segunda lengua o lengua extranjera.
- LOE:** Ley Orgánica de Educación.
- LOMCE:** Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.
- PDF:** *Portable Document Format* (Formato de Documento Portátil).
- PEC:** Profesor encargado de curso.
- PET:** *Preliminary English Test* (Examen Preliminar de Inglés, nivel B1).
- PISA:** *Programme for International Student Assessment* (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Procesos formativos para la cooperación docente.....	103
Figura 2: Cuadro de las técnicas de investigación utilizadas y su correlación con los distintos apartados del plan de acción.....	152
Figura 3: Viñeta reflexión sobre la cita de Albert Einstein.....	231
Figura 4: Modelo de aplicación del Plan de Formación Docente.....	389
Figura 5: Diseño de “maestro CLIL”	406

LISTA DE GRÁFICOS

Primer cuestionario:

Gráfico N°1.1: Porcentajes de las respuestas a la cuestión 1.....	165
Gráfico N°1.2: Análisis comparativo entre las respuestas a las cuestiones 1 y 2.....	165
Gráfico N°1.3: Variables individuales de las respuestas a la cuestión 3.....	168
Gráfico N°1.4.1: Variables individuales de las respuestas a la cuestión 4a y 4b.....	170
Gráfico N°1.4.2 Porcentajes de las respuestas a la cuestión 4a.....	172
Gráfico N°1.5: Variables individuales en el análisis comparativo entre las respuestas a las cuestiones 4a y 5.....	172
Gráfico N°1.6.1: Porcentajes de las respuestas a la cuestión 6.....	174
Gráfico N°1.6.2: Variables individuales de las respuestas a la cuestión 6.....	174
Gráfico N°1.7: Porcentajes de las respuestas a la cuestión 7.....	176
Gráfico N°1. 8: Porcentajes de las respuestas a la cuestión 8.....	177
Gráfico N°1.9: Porcentajes de las respuestas a las cuestiones 9 y 10.....	178
Gráfico N°1.10: Porcentajes de las respuestas a la cuestión 11.....	180
Gráfico N°1.11: Porcentajes de las respuestas a la cuestión 12.....	181
Gráfico N°1.12: Porcentajes de las respuestas a la cuestión 13.....	182

Gráfico N°1.13: Porcentajes de las respuestas a la cuestión 14.....	183
Gráfico N°1.14: Porcentajes sobre las variables de la cuestión 15.....	185
Gráfico N°1.15: Porcentajes de las respuestas a la cuestión 16.....	187
Gráfico N°1.16: Porcentajes de las respuestas a la cuestión 17.....	188
Gráfico N°1.17 Porcentajes de las respuestas a la cuestión 18.....	189
Gráfico N°1.18: Porcentajes sobre respuestas a las cuestiones 19, 20, 21 y 22.....	190
Gráfico N°1.19: Datos sobre respuestas a las cuestiones 23 y 24.....	191
Gráfico N°1.20: Porcentajes de las respuestas a la cuestión 25.....	192
Gráfico N°1.21: Porcentajes de las respuestas a la cuestión 26.....	193
Gráfico N°1.22: Porcentajes de las respuestas a la cuestión 27.....	194
Gráfico N°1.23: Porcentajes de las respuestas a la cuestión 28.....	195
Gráfico N°1.24: Porcentajes de las respuestas a la cuestión 29.....	196
Gráfico N°1.25: Porcentajes de las respuestas a la cuestión 30.....	197
Gráfico N°1.26: Porcentajes de las respuestas a la cuestión 31.....	198

Segundo cuestionario:

Gráfico N°2.1: Porcentajes de las respuestas a la cuestión 1.....	350
Gráfico N°2.2: Variables individuales de las respuestas a la cuestión 2.....	352
Gráfico N°2.3: Variables individuales de las respuestas a la cuestión 3.....	353
Gráfico N°2.4: Porcentajes de las respuestas a la cuestión 4.....	356
Gráfico N°2.5: Porcentajes de las respuestas a la cuestión 5.....	357
Gráfico N°2.6.1: Porcentajes de las respuestas a la cuestión 6a.....	360
Gráfico N°2.6.2: Porcentajes de las respuestas a la cuestión 6b.....	360
Gráfico N°2.7: Porcentajes de las respuestas a las cuestiones 7 y 8.....	362
Gráfico N°2.8: Variables individuales de las respuestas a la cuestión 9.....	365
Gráfico N°2.9: Porcentajes de las respuestas a la cuestión 10.....	365
Gráfico N°2.10: Porcentajes de las respuestas a la cuestión 11.....	367
Gráfico N°2.11: Porcentajes de las respuestas a las cuestiones 12, 13 y 14.....	368

Gráfico N°2.12: Porcentajes de las respuestas a la cuestiones 15,16 y 17.....	370
Gráfico N°2.13: Porcentajes de las respuestas a la cuestión 18.....	372
Cuadro N°2.1: Listado de las respuestas a la cuestión 19.....	373
Cuadro N°2.2: Listado de comentarios y sugerencias del profesorado.....	375

Informe Final

Gráfico N°3.1: Resultados de Pruebas Externas al final de la etapa. Año 2013.....	402
Gráfico N°3.2: Resultados de Pruebas Externas al final de la etapa. Año 2014.....	402
Gráfico N°3.3: Resultados de Pruebas Externas al final de la etapa. Año 2015.....	403

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Este proyecto de investigación-acción se desarrolla y define dentro del programa de enseñanza bilingüe de un centro educativo de la Comunidad de Madrid. Sitúa el foco de atención y estudio en el equipo docente encargado de implementar dicho programa, a lo largo de la Etapa de Educación Primaria, aunque la reflexión y las actuaciones afectan a toda la escuela, desde el comité directivo hasta el resto del personal docente, las familias y los alumnos.

La implementación de programas bilingües en los colegios produce cambios significativos que afectan directamente al perfil de los profesores de inglés. Se hace necesario generar procesos de formación y adaptación, dentro del centro, que necesitan la implicación activa de toda la comunidad educativa. La preparación y actualización del profesorado de segunda lengua, a quienes va dirigido este proyecto, ha de tener también su lógica repercusión en el progreso de los alumnos. Por tanto, la formación de equipos docentes es considerada como instrumento de mejora para la escuela, concretando ésta última en el marco de la enseñanza bilingüe.

- Primera parte:

La fundamentación teórica se apoya en tres pilares fundamentales. En primer lugar, la profundización sobre los principios básicos del bilingüismo y el estudio del programa CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), que define el marco europeo para el desarrollo de los proyectos bilingües. Ambas cuestiones ocupan los dos primeros capítulos.

En el primero de ellos, se reflexiona sobre las posibilidades y ventajas del bilingüismo, desde varias perspectivas. El aprendizaje de dos o más lenguas debería considerarse una fuente de enriquecimiento personal y colectivo, independientemente de cuestiones sobre necesidades o conveniencias impuestas por la sociedad. Superar prejuicios sobre los posibles efectos negativos de aprender dos idiomas a un mismo tiempo es fundamental para abordar los programas bilingües en las escuelas. La investigación destaca las ventajas de la educación bilingüe respecto al desarrollo de procesos lingüísticos de control cognitivo, la sensibilidad social y comunicativa, y la potenciación de las capacidades de ambos hemisferios cerebrales. Por otra parte, considerando los principales estadios del lenguaje, las etapas del desarrollo cognitivo y los modos específicos de aprender en cada una de ellas, los niños se presentan mucho mejor preparados que los adultos para afrontar el reto del bilingüismo.

A continuación, el estudio de los diferentes planes de educación bilingüe en el mundo y las peculiaridades del caso español nos llevan hasta la propuesta europea para la aplicación de este tipo de enseñanza: la metodología CLIL. Este modelo responde a las necesidades del contexto de nuestros colegios en la Comunidad de Madrid, donde la ausencia de apoyo externo por parte de una sociedad eminentemente monolingüe, provoca una situación de evidente falta de equilibrio entre la lengua castellana y la lengua inglesa, considerada ésta última como lengua objetivo en nuestro caso.

En el tercer capítulo, la fundamentación teórica aborda el contexto de la enseñanza bilingüe en la Etapa de Educación Primaria, marco en el que se aplica este proyecto de investigación. La atención al alumnado por parte de los equipos docentes de segunda lengua merece una consideración especial. Se plantea la importancia de que los profesores de inglés trabajen con el objetivo de convertir la educación bilingüe en una realidad para todos, evitando prácticas educativas como la división de los grupos de clase por niveles: el profesorado se ve condicionado por la presión de las pruebas de evaluación externa que se aplican en los colegios, para valorar el rendimiento de los programas bilingües. Se analizan también dos modelos de perfil docente, el maestro generalista frente al profesor especialista, y la influencia que esta cuestión tiene sobre el estudio de las competencias que deben caracterizar a los profesores de segunda lengua.

Por último, el capítulo cuarto profundiza sobre la capacidad de los programas de formación docente para implicar al profesorado en proyectos de mejora, dentro del

centro educativo. La práctica de la colaboración entre profesores se basa en la existencia de un objetivo común que dependa de la labor de cada maestro, dentro del aula, para lograr el éxito. Se establece en este capítulo un diseño de procesos formativos encaminados a la cooperación docente, como base para el desarrollo del posterior plan de acción.

- Segunda parte:

El diseño de la investigación comienza con la descripción del contexto educativo del centro y un análisis detallado de la situación previa. Los programas de formación docente no pueden elaborarse e implementarse de manera automática, obviando el camino ya recorrido por los docentes o las necesidades concretas del profesorado. Si así lo hiciéramos, correríamos el peligro de subestimar logros ya superados y de diseñar un programa inadecuado que, probablemente, ofrecería soluciones para demandas no realizadas y pasaría por alto las que responden a la situación concreta de cada colegio.

Por este motivo, los dos primeros capítulos del diseño se extienden en consideraciones sobre el trabajo desempeñado por los profesores de inglés del centro, a lo largo de los años, con el objetivo de establecer el perfil del profesorado al que afecta este proyecto: su formación docente y el estilo de enseñanza; su relación con el resto del equipo de profesores y con la dirección del centro; su experiencia previa en la aplicación de distintos modelos de aprendizaje de la lengua extranjera, dentro del centro; los logros y los fracasos, la utilización de diferentes materiales y libros de texto, la adaptación a las nuevas tecnologías, los esfuerzos de mejora o las resistencias a los cambios; el aumento del número de docentes implicados en la enseñanza bilingüe y su modo de trabajar dentro del equipo; la transformación de la enseñanza temprana del idioma en proyectos bilingües que afectan a todos los cursos de la Etapa de Primaria; la irrupción de un nuevo currículo que plantea impartir determinadas materias en inglés; la evolución en la composición del alumnado o la presión de las familias y el entorno social sobre los resultados. Todo esto forma parte de la historia previa de un equipo docente y determina el diseño del planteamiento sobre su formación.

Una vez realizado este análisis, se establecen las necesidades actuales del profesorado y se aborda la identificación del problema, dentro del tercer capítulo del diseño de la investigación. El desconocimiento de los principios básicos del bilingüismo y la enseñanza CLIL, impiden que la teoría educativa se adapte a la realidad de las aulas y se

establezcan las modificaciones necesarias, según el contexto del centro. La mejora de la formación de los profesores respecto al dominio del idioma y a la práctica pedagógica resultan urgentes para la creación de un equipo docente cohesionado y comprometido en un determinado estilo de enseñanza bilingüe.

El capítulo cuarto define los objetivos del proyecto y los articula en cuatro bloques: primero, el estudio y profundización sobre los principios de la enseñanza bilingüe y el programa CLIL; a continuación, la necesaria adaptación de esta metodología a la práctica docente, dentro del contexto particular de nuestro centro educativo; en tercer lugar, la preparación pedagógica indispensable para desarrollar nuevos procesos y estrategias de aprendizaje, a nivel de equipo docente. Por último, la mejora del profesorado sobre su propio dominio del idioma extranjero.

En el capítulo quinto del diseño se propone el enfoque metodológico de la investigación-acción para conseguir los cambios y mejoras. Esta metodología permite desarrollar los procesos de reflexión sobre la teoría, su aplicación a la práctica docente y su adaptación al contexto de las aulas; propicia la discusión crítica sobre los resultados y las progresivas adaptaciones curriculares y reelaboración de planteamientos y objetivos, propios de la espiral de este tipo de investigación.

La presentación del diseño finaliza con un cuadro que resume las técnicas e instrumentos utilizados. Las actuaciones se clasifican según estas técnicas, estableciendo su correlación con los distintos pasos descritos a continuación, dentro del desarrollo del plan de acción.

- Tercera parte:

En contraposición a esta clasificación por técnicas de trabajo, la tercera parte del proyecto, que articula y describe los procesos de la investigación, presenta los distintos pasos del plan de acción en orden cronológico, desde finales del curso 2012-2013, cuando se plantea el proyecto, hasta su desarrollo pleno durante el año académico 2013-2014.

Se aportan datos sobre todas las actuaciones realizadas a nivel de centro educativo y que implican no sólo al profesorado, sino al equipo directivo y a todos los docentes y familias del colegio. Se incluyen las reuniones con la dirección del centro o las sesiones informativas con las familias del colegio.

Los cuestionarios presentados en esta parte de la investigación reflejan dos momentos fundamentales del proyecto: las opiniones y actitud de los docentes del equipo de inglés de Primaria, antes de la aplicación del plan de formación y al final del curso durante el que se implementa. Estos cuestionarios analizan también la valoración del profesorado sobre algunas modificaciones respecto a la organización y distribución de la carga docente, basadas en decisiones tomadas con anterioridad a la aplicación de plan de formación. Se contrasta la evaluación de los profesores sobre dichas medidas, una vez que se generalizan como modelo y estilo de trabajo para todo el profesorado de inglés de la Etapa de Primaria.

Esta parte de la investigación incluye también las medidas de apoyo externo y de formación dentro del centro, concretadas en los cursos y sesiones de actualización docente y la organización de grupos de clases de inglés para profesores, encaminados a la mejora de su dominio del idioma.

El seguimiento de todo el plan de acción se centra en los grupos de discusión, representados en las reuniones del Equipo Técnico de Inglés de Primaria (ETI). La presentación de la información sobre el transcurso de estas reuniones simula un formato de correo electrónico o *e-mail*. Los resúmenes del trabajo realizado en estas sesiones, avisos, intercambio de opiniones, resistencias o dificultades, conclusiones, y demás aspectos de lo acontecido durante las mismas, se refleja con claridad en los textos de los correos enviados a todo el equipo docente, durante la aplicación del plan de formación.

El diario del investigador aporta mi interpretación personal, como encargada del Equipo Técnico de Inglés de Primaria, sobre distintos aspectos del proceso de implementación del proyecto. Se trata de un registro de variables o sucesos que influyen o intervienen durante su aplicación.

Se aportan datos sobre las pruebas de evaluación externa realizadas por los alumnos, como medida de valoración sobre la mejora de su rendimiento, ya que todo proceso de formación docente ha de traducirse en un progreso paralelo del alumnado.

Por último, la aplicación práctica de las estrategias y metodología de la enseñanza bilingüe, que forman uno de los objetivos de mejora de este proyecto, sólo puede asegurarse a partir de la observación dentro del aula. Por este motivo, una de las propuestas del plan de formación es la visita a las aulas de los docentes implicados en el

proyecto y las entrevistas personales del encargado del ETI, con cada uno de ellos. Se incorporan datos sobre tres ejemplos de la aplicación de esta medida, cuyo objetivo añadido es la consecución de un estilo de trabajo cooperativo entre los profesores, que permita el intercambio de experiencias, incorporando el hábito de visitar las aulas de los compañeros del equipo docente.

El informe final y la evaluación de la investigación aportan datos obtenidos con posterioridad a la aplicación del plan de formación docente, puesto que la redacción del proyecto se realiza durante el siguiente año académico. Esto permite ampliar el marco de observación sobre los resultados y apreciar la continuidad y permanencia de los mismos, con la perspectiva de un plazo mayor.

Las conclusiones de este informe se concretan presentando un modelo de formación y organización de equipos docentes para la enseñanza bilingüe, que describe los pasos realizados durante la investigación, desde el planteamiento del proyecto y análisis del punto de partida de la situación del centro educativo, hasta los procesos implementados durante el desarrollo del plan de formación y los medios utilizados para su evaluación. Se trata de una sugerencia general, basada en el proyecto aplicado y en sus conclusiones, que pretende identificar cuestiones fundamentales a tener en cuenta para el desarrollo de programas de formación de este tipo.

Sin embargo, las medidas adoptadas sobre organización docente, unificando en un mismo docente la enseñanza del inglés y asignaturas en esta lengua, aumentando el tiempo de permanencia en el aula del profesor de idioma y otras transformaciones respecto al horario y distribución de las clases, ha generado, de forma paralela al proceso de formación, un modelo docente alejado del perfil tradicional de profesor especialista y que refuerza la presencia de dos agentes educativos en el aula: el maestro de castellano y el “maestro CLIL”.

Este proyecto finaliza por tanto con la presentación de este tipo de perfil docente, que sólo puede mostrar su validez cuando los profesores implicados en el desarrollo del programa bilingüe, asumen su idoneidad y eficacia, tal y como se refleja en los datos del último cuestionario.

El compromiso del equipo de profesores de segunda lengua en la investigación dentro del aula, introduciendo estos cambios y evaluando los resultados, ha sido indispensable para generar este modelo: la creación y formación de equipos docentes que trabajan de forma cohesionada y coherente, a lo largo de toda la Etapa de Primaria, es el auténtico reto de este proyecto.

PRIMERA PARTE:
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I. Fundamentos de la educación bilingüe.

I.1. Reflexiones sobre el lenguaje: las posibilidades del bilingüismo

Nos encontramos en un momento apasionante y esperanzador en lo que se refiere a la enseñanza de las lenguas. Los cambios sociales, económicos y políticos, el panorama internacional y los medios de comunicación, las nuevas tecnologías y, al final, las propias comunidades educativas nos empujan hacia una inevitable y necesaria redefinición de lo que se debe aprender en la escuela. Como organismo vivo que crece y se adapta a su entorno, la escuela asume al fin su papel como facilitadora de los instrumentos del lenguaje; lenguaje que nos permite relacionarnos con nuestro entorno; lenguaje, no sólo en su vertiente más socializadora, sino como necesidad del hombre para pensar y aprender (Von Humboldt, 1990). Una concepción de la lengua mucho más profunda, como potencia que trasciende el término *idioma*.

El complejo proceso de adquisición del lenguaje influye en la manera en la que cada individuo acciona y se relaciona con el medio en el que vive; determina sus comportamientos y define muchas de las manifestaciones de su conducta; condiciona, en definitiva, su acceso a las múltiples posibilidades del pensamiento.

El estudio del lenguaje y su aprendizaje no es tarea sencilla y, muy frecuentemente, nos obliga a hacer uso de la especulación, dada la dificultad de probar experimentalmente muchos de sus procesos y misterios (Belinchón, Rivière, y Igoa, 1992) . Sin embargo, sí podemos analizar y observar estos procesos y a partir del *product* del lenguaje, acercarnos a la comprensión de algunos de los mecanismos que ilustran aspectos importantes de esta potencia.

Observamos, en primera instancia, cómo se adquiere: existe un dispositivo innato para el aprendizaje de la lengua, pero hay que contar con la necesaria colaboración del ambiente, incluyendo determinadas características que provoquen y hagan posible su desarrollo (Bruner, Goodnow, y George, 1956). Todos los mecanismos se ponen en marcha para que los individuos aprendan una lengua, y todos tienen lugar en un momento muy concreto de sus vidas: durante los primeros años. La interacción adulto-niño durante este periodo y la observación diaria sobre cómo el niño interactúa, imita y aprende, nos proporciona muchos datos. Sin embargo, no elaboramos complicados

métodos, planes de acción o diseños curriculares para estos primeros años en los que se desarrolla el lenguaje. La mayoría de las veces, simplemente, permitimos que ocurra.

El proceso se complica cuando entra en juego un segundo y diferente código lingüístico. El fenómeno de la adquisición simultánea de dos idiomas, en niños criados por padres que les hablan en lenguas distintas, desarrolla un bilingüismo equilibrado que, en ningún caso, provoca conflictos desde el punto de vista social o educativo. También ocurre cuando, en zonas donde conviven lenguas autóctonas con otras oficiales, los niños son educados en sus casas en una lengua, pero se ven equilibradamente expuestos a una segunda por las condiciones del entorno, la escuela y los amigos. Este tipo de bilingüismo ha existido siempre y se ha desarrollado históricamente de forma natural. Es lo que sociólogos y sociolingüistas denominan diglosia, como término aplicado tanto a dos lenguas que coexisten y son habladas por la mayoría de la población, incluyendo por tanto un bilingüismo individual por parte de los hablantes (Fishman, 1967), como al bilingüismo que se produce en hogares donde los padres utilizan dos idiomas distintos en la comunicación con sus hijos, aunque el entorno no apoye uno de ellos específicamente.

En estos casos de niños que crecen desde el inicio bajo dos lenguas, se observan varios estadios (Saunders, 1982): el primero, comprendería hasta los dos años aproximadamente. Durante este tiempo, el niño no diferencia entre los dos códigos y el vocabulario es tratado como parte de un sistema global. En el segundo estadio, todavía pueden mezclarse los códigos, pero el niño sabe qué lengua hablar a qué persona y qué lengua hablar en qué situaciones. La edad en la que el niño diferencia completamente las dos lenguas, y rara vez las confunde, tercer estadio, puede variar de un individuo a otro, según la exposición a las mismas, la actitud de los padres o las capacidades lingüísticas de los niños.

A pesar del significado e importancia de los fenómenos de bilingüismo equilibrado, la investigación sobre las posibles ventajas o desventajas de esta situación es bastante reciente. De hecho, ha existido, y existe todavía, cierta preocupación sobre los efectos negativos que el aprendizaje de dos lenguas a un mismo tiempo pueda tener sobre las destrezas cognitivas de los individuos.

Así, durante la primera mitad del siglo XX, algunos estudios otorgaban cierta superioridad a los individuos monolingües sobre los bilingües, en los test de

inteligencia. Datos que han sido ampliamente refutados con posterioridad, por defectos en la selección de muestras y la utilización de métodos de análisis poco contrastados. Baker (1997) establece tres fases en la investigación y denomina a la primera como el *periodo de los efectos perjudiciales*, precisamente por las conclusiones a las que llegaron.

Posteriormente, se abre paso una segunda etapa, el *periodo de los efectos neutrales*, en el que los autores concluyen que no existen diferencias entre monolingües y bilingües y aportan estudios que contribuyen a desterrar la creencia de que el bilingüismo podía crear algún tipo de *confusión cerebral*.

Por último, *el periodo de los efectos aditivos* agrupa investigaciones que superan las deficiencias metodológicas anteriores y definen ventajas en los individuos bilingües, como una mayor flexibilidad mental o una capacidad de pensamiento más abstracta e independiente de las palabras, otorgándoles niveles superiores respecto a la formación de conceptos. Se habla ya de las transferencias positivas de una lengua a otra y de determinadas áreas de la actividad mental que se desarrollan más eficazmente en los individuos bilingües.

Se investigan también las distintas formas de almacenamiento de las lenguas en el cerebro. Paivio y Desrochers (1980) explican dos sistemas separados de lenguaje verbal para cada lengua, sistemas lingüísticos, y un sistema conceptual compartido por ambas, además de la existencia de canales fuertes y directos de comunicación entre ellos, que facilitan la traducción y la asociación y comparten imágenes comunes.

Algunos estudios hablan de un mayor desarrollo del pensamiento divergente o creativo en los individuos bilingües, de un estilo más imaginativo, elástico, abierto y libre del pensamiento (Cummins, 1983). Ben-Zeev (1977) les adjudica incluso notable superioridad respecto a la *conciencia metalingüística*, esto es, la capacidad de inspeccionar y analizar una lengua: la propia necesidad de los bilingües de separar entre dos lenguas y evitar interferencias, les ayuda a desarrollar una mayor capacidad de análisis y reflexión sobre el lenguaje.

Bialystok (1987) halló que los niños bilingües eran superiores a los monolingües en medidas de procesos lingüísticos de control cognitivo. Que los que poseían un

bilingüismo equilibrado, mostraban una mayor capacidad para analizar su conocimiento de la lengua y un mayor control del procesamiento interno del lenguaje.

A esto habría que añadir otro tipo de ventajas relacionadas con la necesidad de los individuos bilingües de saber qué lengua utilizar en cada ocasión. Esta situación obliga a desarrollar una fuerte sensibilidad social y comunicativa, una firme conciencia de las necesidades del oyente, superior en comparación con la de los individuos monolingües.

Parece indudable que las experiencias de los bilingües resultan, como mínimo, más amplias y variadas: el necesario desarrollo de un mecanismo de alternancia de códigos lingüísticos aporta una considerable flexibilidad a su forma de pensamiento; aprenden a contrastar y comparar dos lenguas; aprecian un mayor número de matices de significado y formas gramaticales. Forzosamente, han de adaptarse a diferentes ambientes y entornos a causa de su experiencia en ambientes lingüísticos separados (Sternberg, 1998) ; hay un aumento natural de vivencias y llevan a cabo procesos de ejecución, control y detección a los que los monolingües no tienen necesidad de enfrentarse.

Aunque algunos autores critican las limitaciones metodológicas sobre los grupos seleccionados en la investigación, de modo que factores como la actitud de los padres o la motivación de los niños, podrían alterar los resultados, lo cierto es que la única variable de peso que puede poner en duda la situación ventajosa del bilingüismo respecto al monolingüismo, es si realmente estamos hablando de bilingües equilibrados, esto es, competentes por igual en las dos lenguas.

Este punto afecta de lleno al tema de la enseñanza de un segundo idioma en las escuelas, puesto que no partimos de una situación de equilibrio: la lengua nativa o materna se aprende antes y se sitúa con ventaja respecto al tiempo; las circunstancias de situación y entorno favorecerán siempre su desarrollo por delante del segundo idioma.

En todo caso, resulta fundamental tomar, como punto de referencia, la riqueza y el valor añadido, no sólo del bilingüismo, sino del mundo plurilingüe (Fishman, 1967); olvidar prejuicios sobre confusión, dificultades o efectos perjudiciales que han sido ampliamente superados por la investigación.

A la luz de los estudios mencionados, y de otros muchos que no aparecen por razones obvias de extensión de este proyecto, el bilingüismo, lejos de ser un problema,

constituye un modelo de desarrollo a todos los niveles, tanto en lo referente a las capacidades cognitivas, como a las habilidades sociales y personales.

El aprendizaje y la enseñanza de dos o más lenguas deben considerarse una fuente de enriquecimiento personal y colectivo, independientemente de reflexiones sobre necesidad o conveniencia, de los requerimientos del mercado de trabajo actual o de la situación socio-económica de globalización e internacionalización, que nos empujan en esta dirección.

No podemos extender indefinidamente el debate sobre las razones y el porqué del bilingüismo. Urge centrarse en otras cuestiones como son: quién asume la tarea, qué papel juega la escuela, cuándo empezar o a quiénes va dirigido.

En definitiva: cómo afrontar el reto del bilingüismo.

I.2. El factor edad como punto de partida: argumentos neurológicos

Considerando los procesos que intervienen en la adquisición de las lenguas, sorprende que no se haya insistido antes en la importancia de comenzar este aprendizaje en las escuelas, durante los primeros años de vida. Es precisamente en ese periodo cuando todos los mecanismos que producen el lenguaje deben activarse y potenciarse.

Bajo el principio universalmente aceptado: *una persona, una lengua* (Ronjat y Escudé, 1913), los niños se muestran preparados para el aprendizaje exitoso de dos o más lenguas sin gran esfuerzo y sin confusiones ni transferencias negativas de uno a otro idioma. El ambiente familiar de bilingüismo equilibrado, durante los primeros años de vida, parece fundamental desde el punto de vista técnico y afectivo para el desarrollo de ambas lenguas. Cuando la escuela recibe a los niños, con tres o cuatro años de edad, ya estamos llegando tarde.

Los argumentos neurológicos son los primeros a considerar respecto a este *factor edad*. Birgit Harley (1986) cita en su investigación a Penfield y Roberts, que ya en el año 1959 advierten sobre la pérdida de plasticidad del cerebro humano a partir de la edad de nueve años, lo cual afectaría al proceso de adquisición del habla en otro idioma. Estos autores basan su estudio, por un lado, en experiencias sobre la diferente rapidez de recuperación en pacientes que sufren situaciones traumáticas de afasia, comparando

niños y adultos, y constatando ventajas siempre a favor de los primeros. Por otra parte, añaden una experiencia personal, dentro de sus propios hogares, observando el aprendizaje de dos lenguas, de forma simultánea, por parte de sus hijos.

Autores como Lenneberg (1967), Chomsky (1965) y McNeill (1966) destacan la innata facultad de los niños para las lenguas. Atendiendo al argumento de la lateralización del cerebro, apuntan la edad de los dos años como el momento en que ambos hemisferios cerebrales se muestran equipotenciales cara al desarrollo del lenguaje. Según su investigación, esta situación se mantiene hasta la pubertad, en la que el proceso de lateralización se considera completado.

Krashen (1975) y Kinsbourne (1975) sitúan la conclusión del proceso de lateralización en la edad de los cinco años y Scovel (1969) y Seliger (1978) sostienen que la pubertad cierra el periodo crítico de adquisición de una segunda lengua.

Diferentes argumentos neurológicos son analizados por Cohen (1983). Esta autora alude a las investigaciones de Luria, R.W. Sperry, J.E. Bogen o M.S. Gazzaniga sobre estructuras y funciones de las distintas zonas del cerebro humano. Los dos hemisferios cerebrales, lóbulo derecho y lóbulo izquierdo, se reparten la tarea de codificar y ordenar la información. Para todos los individuos diestros, el hemisferio izquierdo es el encargado de los procesos lógicos, análisis, razonamientos lineales y secuenciales y, en general, de todos los procesos matemáticos y lingüísticos. El hemisferio derecho comprende, por otro lado, las relaciones espaciales, musicales, artísticas y la comprensión global e intuitiva de los problemas.

Vaid (1991) añade que los individuos bilingües utilizan el hemisferio derecho más que los monolingües para el procesamiento de la primera y segunda lengua. El hemisferio izquierdo se ocupa de aspectos analíticos del lenguaje, como la sintaxis o las reglas gramaticales, e interviene más adelante. Si el bilingüismo se da de forma natural, durante los primeros años de vida, se favorece el desarrollo y preeminencia del hemisferio derecho, mientras que un aprendizaje formal, involucraría más el izquierdo.

Hoy sabemos que una misma tarea puede ser aprendida de formas totalmente diferentes, según la manera de trabajar de cada hemisferio cerebral. Desde el punto de vista educativo, se abre un debate que pone en tela de juicio la organización y las bases del propio sistema escolar. Históricamente, aunque con más virulencia en países con

tradición educativa semejante a la nuestra, la escuela ha ignorado las potencias del hemisferio derecho, estableciendo una línea de trabajo que, probablemente, haya limitado el desarrollo de la capacidad general de conocimiento de muchos individuos.

El estudio de las potencias del cerebro contiene numerosas implicaciones metodológicas, entre las que resulta fundamental destacar el papel del aprendizaje de una segunda lengua sobre el desarrollo de procesos en el hemisferio derecho, cuando este aprendizaje tiene lugar en edades tempranas.

Instalar el bilingüismo durante los primeros años de vida, no es la única vía, pero sí la más enriquecedora, ya que la adquisición precoz de dos lenguas desarrollaría capacidades del hemisferio derecho de nuestro cerebro, que de otra manera, quedarían adormecidas.

Dentro de la literatura sobre estimulación temprana, el bilingüismo ha de tener un papel prominente, basado no sólo en el éxito del aprendizaje eficaz de los idiomas, sino en las ventajas para el desarrollo del cerebro y las posibilidades de mejora del rendimiento escolar y personal.

El mejor sistema para aprender una lengua debe fomentar por igual las capacidades de ambos hemisferios cerebrales, con un enfoque metodológico a la vez analítico y global. Es uno de los fundamentos del aprendizaje activo, que permite al niño desenvolverse y desarrollar a un tiempo su capacidad analítica y creativa, aumentando el poder de resolución. Todo ello conecta además con los principios básicos para la educación infantil: motivación, juego y actividad.

I.3. Cómo se comportan niños y adultos ante el bilingüismo

I.3.1. El modo natural de aprender

Las ventajas innatas de los niños para aprender dos lenguas a un mismo tiempo no sólo tienen que ver con la configuración del cerebro y los beneficios para el desarrollo del mismo. Su modo de aprender, estrechamente relacionado con los periodos cognitivos y ciertos factores ambientales, diseñan una ruta diferente a la de los adultos en el camino hacia el bilingüismo.

Arnau (1994) insiste en la importancia de definir los modos de aprender que se perfilan más eficaces para la adquisición de una segunda lengua. Lo que resulta determinante, es si los niños están mejor preparados para adecuarse a estos métodos.

Martín Molero (1999) resume los requisitos necesarios para que el niño aprenda una lengua: una madurez evolutiva que alcance el periodo crítico del lenguaje y el empleo del idioma en cuestión en su entorno. Deduce que la enseñanza de una segunda lengua podría y debería iniciarse tan pronto como el niño rompe a hablar, en torno promedio a los tres años. Cuando alcanza los cuatro años, presenta unas características excepcionales para aprender un segundo idioma: “su plasticidad y su capacidad fonética le permite adquirir una pronunciación al estilo nativo. Pero, con una ventaja, que si más tarde abandonara temporalmente esta enseñanza de la L2, al volver a retomar su aprendizaje, se retomaría la capacidad lingüística desarrollada” (Martín, 1999: 763).

Además de estas cuestiones sobre los principales estadios en el desarrollo del lenguaje, hay que considerar también los principios básicos para su enseñanza: el principio de la motivación, el principio lúdico y el principio de la actividad. Los tres nos recuerdan el modo natural de aprender de los niños: aprendizaje de contenidos interesantes y cercanos a su entorno, a partir del juego y basados en la actividad: aprender haciendo. La creación de situaciones y experiencias significativas, que figuran una realidad cercana y estimulan la comunicación, resultan más cercanas para los niños en la escuela que para los adultos en su entorno.

El adulto que quiere aprender un idioma, planifica su estudio de forma consciente. Krashen (1975) afirma que es el mismo pensamiento formal y operativo, propio de edad adulta, lo que inhibe y dificulta un desarrollo completo del aprendizaje de otra lengua; que los factores afectivos y psicológicos, propios de la pubertad, también tienen su papel, añadiendo dificultades al proceso; distingue entre *acquisition*, como el aprendizaje natural e inconsciente de los niños y *learning*, como el aprendizaje consciente propio de los adultos.

No podemos retomar características de un periodo cognitivo que ya ha finalizado, una vez que crecemos. No se puede recuperar el modo natural y específico de aprender durante ese periodo. El hecho de que algunos adultos logren el objetivo del bilingüismo durante periodos cognitivos más tardíos, no es un argumento válido para el proceso en general. Sería necesario evaluar al mismo individuo y su competencia en ambas

lenguas, si el aprendizaje hubiera comenzado en edad temprana, y no es posible establecer este estudio para un mismo individuo.

I.3.2. El logro de la competencia lingüística

Krashen, Long y Scarcella (1979) afirman que, aunque adolescentes y adultos pueden aprender rápidamente en un periodo de tiempo más corto, los niños siempre se comportan mejor en términos de competencia lingüística, respecto al resultado final al llegar a la edad adulta: *younger is better in the long run* (Krashen et al., 1979: 574). Los adultos asimilan aspectos formales y estructurales del lenguaje con más rapidez que los niños, porque tienen una mayor madurez cognitiva. La pubertad es el momento en el que el niño se halla especialmente predispuesto a un aprendizaje de vocabulario y sintaxis. Esto explica los buenos resultados de los cursos intensivos de idiomas que se imparten en estas edades. No obstante, la asimilación de estructuras formales y aspectos gramaticales del lenguaje, no siempre se desarrolla en consonancia con un aumento real y constatable de la competencia lingüística del individuo; sólo afecta al conocimiento formal de una lengua.

Se explica así el poco uniforme éxito de los adultos para la adquisición de un segundo idioma. Inicialmente, sus ventajas respecto a los niños se manifiestan en la rápida adquisición de sintaxis y vocabulario, mientras que las desventajas son claras en cuanto a las destrezas comunicativas (Taylor, 1974). La madurez cognitiva de los adultos es uno de los factores que posibilita en ellos unos resultados mejores a corto plazo, porque se muestran capaces de entender la naturaleza abstracta del lenguaje. Sin embargo, las motivaciones afectivas o de actitud y cultura tienen una enorme influencia en el desigual desarrollo del proceso entre adultos (Taylor, 1974: 32-33).

Dentro de la escuela, la llegada de un alumno nuevo a cursos avanzados supondría, en principio, efectos negativos para su aprendizaje, si consideramos que el resto de sus compañeros lleva años de ventaja con el estudio del nuevo idioma. Sin embargo, en muchas ocasiones, clases intensivas de lengua durante uno o dos años consiguen que estos alumnos mejoren notablemente e incluso puedan, al cabo de un tiempo, incorporarse a la clase de idioma con el resto del grupo. Dado que en estos casos ya no contamos con las ventajas de la edad temprana, otro tipo de factores cobran una mayor

relevancia en el desarrollo del aprendizaje como, por ejemplo, las aptitudes académicas: un alumno brillante logra con mayor facilidad alcanzar el nivel del resto de sus compañeros, que otro que presenta dificultades en su trayectoria escolar anterior. La madurez cognitiva de los alumnos de estas edades facilita la recuperación en este tipo de situaciones, lo cual refuerza la tesis de la existencia de un periodo sensitivo concreto para la adquisición de la sintaxis de una segunda lengua.

Los resultados positivos de un aprendizaje intensivo en la pubertad no pueden ignorar que el dominio de una lengua no se reduce a la adquisición de la sintaxis y la gramática; la competencia comunicativa contempla muchas más variables, aunque la pubertad sí nos delimita el inicio del periodo óptimo para el aprendizaje de los aspectos gramaticales del lenguaje.

En la misma línea de estudio, se sitúa la investigación de Fathman (1975). Su trabajo analiza la producción de morfología y sintaxis en diferentes grupos de edad. El grupo de seis a diez años se desmarca como el mejor en pronunciación; el grupo de once a quince años muestra una clara ventaja en morfología y sintaxis. Esto refuerza la teoría de que el aprendizaje de ciertas funciones del lenguaje parece relacionado con una franja de edad determinada. Fathman defiende la existencia de varios periodos críticos, para varios aspectos del lenguaje.

Las diferencias entre adultos y niños se manifiestan también respecto a la lectura y la escritura, aspectos fundamentales de la competencia lingüística. Actualmente, se considera la edad de los seis o siete años, incluso antes, como el periodo óptimo para trabajar estas destrezas. Este criterio que aplicamos a la lengua materna, es el mismo a tener en cuenta para el adecuado desarrollo de la segunda.

El periodo cognitivo óptimo para el aprendizaje de la lectura es igual para todas las lenguas. Como reminiscencia de las ya obsoletas teorías sobre la interferencia entre idiomas y el miedo a generar confusión, se retrasa la instrucción de la lectura y escritura en la segunda lengua, ocasionando efectos muy perjudiciales para la adquisición de una adecuada competencia lingüística en estas destrezas del lenguaje. No significa que no se pueda aprender a leer y a escribir más tarde en un segundo idioma, pero sí que dejamos pasar el momento adecuado para comenzar con este tipo de instrucción. Una vez más, lograr el objetivo de la lectura durante un periodo cognitivo posterior no es un argumento válido: habría que evaluar la competencia lectora que el mismo individuo

habría adquirido, de comenzar este aprendizaje mucho antes. Como anécdota, basta considerar que todos enviamos a nuestros hijos desde pequeños a la escuela y nos preocupamos de que aprendan a leer y a escribir, aunque sabemos que podrían hacerlo igual años más tarde. No hay excusa para retrasar aprendizajes que son más sencillos cuanto más jóvenes comenzamos y que, a la larga, propiciarán un mayor desarrollo de nuestras habilidades lingüísticas.

Otro asunto a revisar desde las escuelas sería el modo en que se aborda la adquisición de las destrezas de la lectura y escritura en una segunda lengua. En nuestro caso particular, cuando la lengua materna es el castellano y el segundo idioma, el inglés, se observan asimilaciones muy perjudiciales respecto al método de enseñanza. En castellano, el aprendizaje de la lectura combina actualmente el sistema de lectura global con el sistema tradicional de lectura silábica, ambos, atendiendo a aspectos morfológicos de nuestra lengua. Sin embargo, durante mucho tiempo se ha pretendido enseñar a leer en inglés con el mismo modelo que utilizamos para el castellano: si no el silábico, por las características propias de la lengua inglesa, sí el método de lectura global.

Existe un modo específico de aprender a leer para cada lengua. Los fonemas y grafemas varían de un idioma a otro, y los sistemas de lectura no son igualmente válidos para todos ellos. Hay lenguas que ni siquiera comparten el mismo alfabeto. El principio: *una persona, una lengua* es de obligada consideración también en lo referente al método adecuado para leer y escribir en cada idioma. Los niños pueden dominar estas destrezas en dos lenguas diferentes y comenzando a un tiempo, pero siempre respetando el modo natural de aprendizaje para cada una de ellas. Por esto sorprende que, actualmente, haya todavía pocas escuelas que comiencen, desde los primeros años, con métodos de lectura a partir de los sonidos, cuando la lectura *through phonics* es uno de los sistemas más extendidos de aprendizaje lector en cualquier país de habla inglesa.

I.3.3. Las destrezas comunicativas

Respecto a la comunicación real, adultos y niños muestran también notables diferencias. Algunos autores son reticentes a admitir que la edad sea único factor a tener en cuenta y ponen mayor énfasis en la necesidad de establecer situaciones eficaces de comunicación, e incidir en ellas más que en el aspecto formal del aprendizaje de un idioma. Sin embargo, estos argumentos no explican el desigual resultado de adultos que se ven inmersos en entornos reales de comunicación, cuando emigran a otros países y

no logran una competencia lingüística como cabría esperar, dada la idoneidad de la situación respecto al número de ocasiones para practicar una comunicación real. Basta comparar los resultados de estos inmigrantes con los de sus propios hijos, que acceden a las mismas situaciones a una edad más temprana y parecen siempre superar a sus progenitores. Las experiencias de adultos en tierras extranjeras confirman que, a pesar de los muchos años de residencia en entornos bilingües, los más jóvenes se desenvuelven mejor que sus mayores y en un periodo de tiempo más corto. Los niños se muestran siempre más eficaces, no tanto en las destrezas cognitivas, como en las comunicativas. Manifiestan una capacidad de interacción mayor que en edades tardías: la comunicación les resulta natural, mientras que para el adulto supone un esfuerzo añadido.

De aquí que todos los postulados sobre métodos de aprendizaje de idiomas para adultos nos resulten familiares: se trata de imitar los métodos de los niños; de figurar situaciones como aquéllas en las que el niño aprende su propio idioma; de reproducir ocasiones de comunicación que los adultos han perdido con el paso del tiempo y tienen que recrear de modo más o menos ficticio. Cuando la comunicación no surge de forma espontánea y natural, como ocurre entre los niños, otros factores entran en juego y determinan la mayor o menor eficacia del proceso para cada individuo; factores como las habilidades sociales, la ansiedad, la extroversión o la motivación particular en el aprendizaje.

Arnau (1994) señala que los programas de inmersión temprana han tenido éxito, precisamente, porque se han instalado en los primeros niveles del sistema escolar, donde privan una interacción y una comunicación mayores que en el resto del sistema educativo. Por el mismo motivo, los entornos de enseñanza temprana superan en eficacia a cualquier contexto de aprendizaje para adultos.

I.3.4. Las fuentes de motivación

La actitud de niños y adultos ante los idiomas difiere en la misma medida que sus intereses. McCombs (1997) la define como una reacción natural a las oportunidades de aprendizaje, enriquecida por todas las condiciones favorables para auto-motivarse y que se ponen en funcionamiento con el objetivo de aprender. Esta auto-motivación tiene lugar cuando el niño percibe un ambiente interesante, divertido, que tiene un significado personal y relevante. Sin embargo, en muchos casos, no reconoce exactamente lo que le

induce a aprender: se interesa por situaciones que le entretienen, donde los maestros le ofrecen una recompensa positiva. El juego es su forma natural de adquirir una lengua (Cohen y Arribas, 1983).

Para un adulto, la motivación puede venir de la necesidad de aprender un idioma o por el gusto o convencimiento personal sobre las ventajas del bilingüismo. Su éxito en el proceso dependerá, en mayor medida, de sus aptitudes lingüísticas y del empeño que ponga.

Actitud, motivación y habilidades comunicativas van de la mano en el aprendizaje bilingüe de los niños. Salvo excepciones, basadas en el esfuerzo personal o necesidad urgente por motivos de trabajo o integración social, el adulto encuentra una mayor dificultad para crear situaciones naturales de comunicación a su alrededor. Sus resultados se ven condicionados por múltiples factores de personalidad y factores de situación, que a veces implican cierta presión social: su capacidad de motivación se tambalea a menudo debido a ello. Para el niño, toda situación comunicativa entra dentro de su *modo natural de aprender*. Su actitud es siempre favorable a intervenir activamente a través del juego o de tareas significativas y su motivación es fácilmente incrementable desde fuera. Las características propias del desarrollo y evolución de los niños perfilan su potencial aptitud para aprender un nuevo idioma.

I.3.5. El dominio de la pronunciación

La mayoría de las investigaciones manifiestan la evidente superioridad de los niños sobre los adultos en este aspecto concreto del lenguaje: todos los autores coinciden en afirmar la clara ventaja de los más jóvenes para adquirir un acento prácticamente igual al de un nativo. Una correcta pronunciación no es lo más importante en el aprendizaje de un segundo idioma, pero no hay duda de que es un factor que enriquece y posibilita una alta competencia comunicativa.

La mejor pronunciación en los más pequeños viene dada por la evolución del propio aparato articulatorio, que se desarrolla con la edad y, lógicamente, favorecerá siempre al niño frente al adulto.

Por otra parte, es fundamental considerar las peculiaridades de cada idioma, ya que retrasando el aprendizaje, podemos obstaculizar la asimilación de determinados aspectos fonéticos, que son difíciles de incorporar más tarde al nuevo código lingüístico. Para los niños de habla castellana, la lengua inglesa ofrece más de veinte sonidos vocálicos diferentes y más del doble consonánticos, muchos de los cuales ni siquiera aparecen en su lengua materna. La exposición a estos fonemas y su asimilación, incluye un adiestramiento a nivel fonológico que no es fácilmente recuperable en edades tardías. Cada sonido requiere una determinada articulación que necesitamos incorporar a nuestro propio registro. Imitar y adquirir la capacidad de reproducir estos sonidos que no se encuentran en la primera lengua es un aprendizaje directamente ligado a la edad en la que comenzamos a identificarlos, diferenciarlos y producirlos. Los adultos se muestran a veces incapaces de establecer diferencias entre algunos sonidos, asimilándolos a los de su lengua materna y dificultando, por tanto, una comunicación eficaz.

I.3.6. Conclusiones

Sobre el comportamiento de adultos y niños ante la adquisición de una segunda lengua, podemos establecer lo siguiente:

- a. En un entorno de aprendizaje natural, los niños superan siempre a los adultos: factores afectivos, psicológicos y otros derivados del pensamiento formal y operativo, propios de la edad adulta, dificultan la tarea una vez superada la etapa infantil. Las características del modo *inconsciente* de aprender de los niños coinciden con las de los métodos más eficaces para la adquisición de un segundo idioma: independientemente del tipo de *input* que se utilice en la enseñanza, los más pequeños se muestran superiores en ambientes naturales de aprendizaje.
- b. Existen periodos críticos para el desarrollo de diferentes aspectos del lenguaje, relacionados con determinadas franjas de edad: no se pueden retomar las características propias de un determinado periodo cognitivo, una vez que crecemos.

- c. Los adultos y adolescentes son más rápidos que los niños en morfología y sintaxis, sobre todo a corto plazo: en un entorno de aprendizaje formal, los mayores superan a los niños en aspectos que requieren una mayor madurez cognitiva.
- d. Existe relación entre factores de inteligencia y algunos aspectos del lenguaje, pero las aptitudes académicas sólo cobran una relevancia significativa cuando se plantea, de forma tardía, el aprendizaje de una segunda lengua.
- e. Los que comienzan con la exposición a un segundo idioma desde la infancia consiguen un mejor nivel en la L2 a largo plazo y logran una mayor competencia comunicativa: *younger is better in the long run* (Krashen et al., 1979).
- f. La comunicación resulta natural y surge de forma espontánea para los niños, que muestran además una elevada capacidad de interacción; para el adulto, supone un esfuerzo añadido en el proceso de aprendizaje.
- g. La motivación en los más pequeños es una respuesta natural ante cualquier experiencia significativa interesante; la capacidad de auto-motivación disminuye con la edad y se ve afectada por muchos condicionantes.
- h. La habilidad para imitar a nivel audio-oral es superior en los primeros años de vida (Donoghue, 1965). Los niños pueden conseguir una pronunciación prácticamente igual a la de un nativo; para los adultos, resulta difícil incorporar determinados aspectos fonéticos de una segunda lengua y reproducir sonidos ausentes en el código lingüístico de su lengua materna.

I.4. El bilingüismo en el entorno escolar: tipos de enseñanza bilingüe

En la educación bilingüe simultánea, desde los primeros meses de vida hasta los tres o cuatro años, el niño recibe en su hogar todos los estímulos adecuados, con garantía de equidad en la cantidad y calidad de los *inputs* correspondientes a cada una de ellas.

La situación que nos ocupa es la de afecta a la generalidad de muchas escuelas: el nivel de adquisición previa de la segunda lengua, cuando los alumnos cuando comienzan la escolarización, no guarda semejanza alguna con la de aquéllos que han tenido la oportunidad de crecer inmersos en un entorno bilingüe. El punto de partida, en la mayoría de los casos, consiste en niños educados en su lengua materna, que se enfrentan a un aprendizaje bilingüe, en unas condiciones de evidente desequilibrio entre los dos idiomas.

Esta realidad que comparten tantas escuelas nos ofrece la oportunidad de contemplar y analizar experiencias y planes bilingües de otros países, dentro y fuera de nuestro entorno más cercano.

Resulta indispensable realizar un análisis histórico sobre los diferentes modelos de enseñanza bilingüe: conocer el contexto y desarrollo de otros programas para poder analizar nuestra propia situación, aplicar principios demostrados eficaces y superar vías probadamente equivocadas. Cualquier política educativa que se plantee el objetivo del bilingüismo no puede obviar la investigación previa y empezar a construir sobre las peculiaridades de una situación educativa particular y doméstica, sin tener en cuenta el camino que otros han recorrido con anterioridad. Un análisis informado de la situación es la base para un ahorro importante de tiempo, recursos y esfuerzos estériles. Contemplar el panorama global de experiencias bilingües para entender nuestro propio contexto, nos ayudará a construir eficazmente.

De forma muy breve, podemos resumir los modelos bilingües de mayor incidencia a nivel internacional. Existen múltiples clasificaciones, pero analizamos como referencia la que establece Baker (1997).

En su estudio sobre los distintos tipos de enseñanza bilingüe, introduce los siguientes factores identificativos: el tipo de programa, el tipo general de alumno, la lengua que se utiliza en la clase, el objetivo social y educativo (asimilación, apartheid, enriquecimiento, separación, pluralismo) y el objetivo en cuanto al resultado lingüístico: monolingüismo, cuando se busca la asimilación a una lengua mayoritaria, o bilingüismo, con resultados limitados o bien equilibrado en ambas lenguas. Baker establece dos grandes grupos: las formas débiles y las formas fuertes de enseñanza para el bilingüismo.

Dentro de cada uno, describe las siguientes tipologías (Baker, 1997: 217-239):

Formas débiles de bilingüismo:

1. Enseñanza por sumersión, en la que los alumnos aprenden sólo en la lengua de la mayoría. Tanto alumnos como profesores utilizan esta lengua durante toda la instrucción. El objetivo es la asimilación de los hablantes de lengua minoritaria.
2. Enseñanza por sumersión con clases de retirada, que ofrece sesiones de apoyo fuera del aula, como recurso para integrar a los niños de lengua minoritaria en la escolarización general. Las clases de apoyo deben tener como objetivo final la auténtica incorporación de estos alumnos en el aula. En caso contrario, puede darse un estigma por ausencia, esto es, una conciencia de desventaja o discapacidad en los alumnos que salen del aula, de forma que se imposibilita, al final, una auténtica integración.
3. Enseñanza segregacionista, impartida únicamente en lengua minoritaria y que busca mantener el apartheid y la subordinación o segregación.
4. Enseñanza bilingüe transitoria, que difiere de la sumersión en que a los niños se les permite utilizar temporalmente su lengua materna hasta que adquieren la suficiente competencia en la mayoritaria.
5. Enseñanza general con enseñanza de una lengua extranjera, o *alimentación por goteo*, que incluye clases diarias de lengua extranjera, de escasa duración en general, y con resultados limitados.
6. Enseñanza separatista, propuesta por los que pretenden fomentar el monolingüismo en la lengua minoritaria.

Formas fuertes de enseñanza bilingüe:

1. Enseñanza por inmersión, que contiene el bilingüismo como objetivo y meta en las escuelas. Este modelo deriva de los experimentos educativos canadienses, reseñados por Lambert y Tucker en 1972, pero que tuvieron sus inicios en 1965. Bajo ciertas variables, observamos varios subtipos: según la edad en la que comienza el niño la experiencia, se produce una inmersión temprana, media o tardía. Dependiendo de la cantidad de tiempo dedicado a la enseñanza en L2 en un día, se da un tipo de inmersión total o parcial. En la primera, el aprendizaje se inicia con el 100% de inmersión en la segunda lengua, para terminar la educación primaria con un 50%. En la inmersión parcial, se ofrece un 50% del tiempo en la segunda lengua, durante la educación infantil y primaria.

El modelo más popular es el de inmersión temprana total.

La inmersión canadiense ha tenido un amplio desarrollo y se caracteriza por un bilingüismo entre dos lenguas de prestigio y mayoritarias y por ser un tipo de enseñanza optativa y no obligatoria. Se permite a los alumnos utilizar su lengua materna en situaciones de comunicación de clase o entre el grupo de amigos, pero los profesores de segunda lengua utilizan sólo la L2 para dirigirse a sus alumnos, aunque se muestran capaces de entender ambas. Los estudiantes comienzan la escolarización con una carencia similar de experiencia en el segundo idioma.

2. Mantenimiento de la enseñanza bilingüe en lengua patrimonial, cuando el grupo de alumnos de lengua minoritaria emplea su lengua materna como medio de instrucción. La lengua mayoritaria se enseña desde lecciones de segunda lengua o como lengua de enseñanza para determinadas asignaturas dentro del plan de estudios. Cuando tienen suficiente competencia, los niños transfieren los conceptos aprendidos de una lengua a otra. Este tipo de enseñanza justifica su desarrollo alegando que la lengua minoritaria puede perderse fácilmente, mientras que la lengua mayoritaria se gana sin dificultad, al encontrar los alumnos un entorno social y unos medios de comunicación que refuerzan siempre la lengua mayoritaria, por encima de su lengua nativa.
3. Enseñanza bilingüe de doble dirección o en dos lenguas, en la que aproximadamente un número igual de estudiantes de lengua mayoritaria y minoritaria forman la misma clase. Las dos lenguas comparten el tiempo de instrucción en un 50% y en cada periodo se utiliza sólo una de ellas.
4. Enseñanza bilingüe general, que propone también el uso conjunto de dos lenguas mayoritarias en la escuela, como ocurre en el caso de Luxemburgo, donde la oferta de enseñanza incluye hasta una tercera lengua. Los idiomas se trabajan como asignaturas y se utilizan además como medio de instrucción. El movimiento de las escuelas europeas propone a principios de los 90 la L2 como lengua *vehicular*, pero este tipo de enseñanza se reduce, en sus inicios, a escuelas que acogen estudiantes de diferentes nacionalidades. Suelen ser alumnos que gozan de un ambiente plurilingüe en su entorno más cercano y que cuentan con recursos económicos y sociales que facilitan su integración en el multiculturalismo, por lo que la escolaridad no es el único factor a tener en cuenta en su instrucción. Más adelante, veremos cómo las escuelas europeas

apuestan por extender el bilingüismo a todos los centros educativos del marco europeo, a través de los programas de enseñanza CLIL.

Después de considerar estos distintos tipos de educación bilingüe, la reflexión vuelve sobre cuestiones de eficacia y sobre la búsqueda del éxito en los resultados: qué modelo aplicar y para qué tipo de niños. El estudio de las limitaciones, deficiencias, entornos de aprendizaje y críticas a estos modelos nos puede ayudar a anticipar dificultades y definir adecuadamente el diseño de cualquier programa bilingüe.

I.4.1. Análisis de algunos modelos de bilingüismo

Por su repercusión a nivel internacional o por el significado que pueden tener para las escuelas de nuestro entorno, vamos a resumir solamente algunas consideraciones sobre el modelo de inmersión canadiense, la educación en lengua patrimonial y el caso americano.

Respecto a los resultados del sistema canadiense, Swain, Lapkin, o Genesse, (citados en Baker, 1997), entre otros, plantean algunas objeciones. Por una parte, se discute que la capacidad comunicativa que los alumnos logran en ambas lenguas no significa, en todos los casos, que puedan considerarse funcionalmente bilingües y a veces se constata cierta imprecisión gramatical en la segunda lengua. Por otro lado, los resultados tanto de los estudiantes de inmersión total temprana como los de inmersión parcial y tardía, no muestran efectos perjudiciales respecto a la primera lengua y tampoco sobre las áreas del plan de estudios que aprenden a través de la L2. La clave parece estar en conseguir que sus destrezas lingüísticas evolucionen suficientemente para poder trabajar el plan de estudios a través de esta segunda lengua. Sin embargo, estos autores atribuyen parte del éxito de la inmersión a otros factores ajenos a la instrucción escolar, como los valores transmitidos por las familias o el ambiente del hogar, que favorece las actitudes, motivación y destrezas en el estudio de los hijos. También consideran que otras variables como las técnicas de enseñanza, la intensidad del aprendizaje, el número de horas dedicado a la enseñanza de la L2, el perfil de los profesores, o la distribución de alumnos en el aula, pueden tener mucho que ver con el éxito del plan.

Resulta interesante que muchas de estas críticas sobre las limitaciones del modelo de inmersión, coinciden con las que algunos años más tarde se realizan respecto a las

primeras experiencias de los programas CLIL, y que analizaremos más adelante. En ambos casos, la conclusión es la misma: estas críticas no hacen sino apuntar la necesidad de controlar las limitaciones propias de cualquier proyecto educativo, y colaboran a establecer las condiciones eficaces para la aplicación y diseño de un plan bilingüe. Entre otras, podemos señalar las siguientes: establecer la no obligatoriedad del mismo, refuerza su eficacia, porque favorece la convicción y el compromiso con el proyecto; conviene comenzar con grupos homogéneos que presenten un nivel similar en cuanto a destrezas lingüísticas; resulta fundamental procurar el respeto a la lengua y cultura maternas de los niños; el profesorado debe estar absolutamente implicado en el proyecto y contar con un apoyo político, social y cultural importantes.

En cuanto a la educación en lengua patrimonial, Cummins (1983) y Cummins y Danesi (1990) ofrecen algunos análisis críticos. Los resultados indican que, bajo este tipo de enseñanza, los niños mantienen su lengua materna y no se observan efectos negativos respecto a su rendimiento curricular; tienden a mostrar una actitud positiva, debido a que la utilización de la lengua materna en la escuela favorece su autoestima. La evaluación de estos alumnos respecto a la lengua mayoritaria es comparable a la del resto de los niños que estudian bajo un tipo de enseñanza general. Sin embargo, estos autores consideran los resultados aplicables sólo a grupos minoritarios que se integran en una sociedad en la que todos los refuerzos a nivel social y cultural, incluidos medios de comunicación, potencian la lengua mayoritaria.

En España, la enseñanza en catalán o euskera ha desarrollado este tipo de programas de inmersión con excelentes resultados cara al objetivo del bilingüismo. Los estudios de Artigal (1993) y Sierra y Olaziregi (1989) arrojan evaluaciones muy positivas sobre la adquisición de la competencia bilingüe en ambas lenguas, la patrimonial y el castellano. No obstante, este modelo de inmersión tendría que ser revisado actualmente, dado que los refuerzos a nivel social, cultural o de los medios de comunicación que menciona Cummings en su análisis, han sufrido enormes variaciones a lo largo de las últimas décadas: hoy en día, en algunas comunidades autónomas, como la catalana, el entorno no potencia la lengua mayoritaria, sino la lengua patrimonial, lo cual podría alterar, en alguna medida, los resultados de las primeras experiencias de inmersión.

Por último, el examen crítico del caso estadounidense aparece fuertemente condicionado por el contexto político. La necesidad de incorporar a los ciudadanos de

habla hispana a la sociedad y mercado de trabajo americanos, ha dado lugar a múltiples planes educativos. En un principio, los proyectos bilingües se plantean con la intención de salvaguardar la riqueza cultural del idioma nativo y facilitar, a un tiempo, la integración en una nueva cultura. Se establece un tipo de educación en dos idiomas, tratando de mantener la equidad de tiempos dedicados a cada una de las dos lenguas.

Sin embargo, el entorno familiar no apoya el desarrollo de los dos idiomas de forma equitativa. Influyen, en gran medida, las amistades de los niños en los colegios y en los barrios: los planes de estudio no consiguen un auténtico equilibrio en el aprendizaje bilingüe de estos alumnos, dificultando su acceso a la educación en igualdad de oportunidades.

Tras la aplicación infructuosa y con desiguales resultados de varios programas de bilingüismo, Estados Unidos implanta una nueva política educativa a principios de este siglo, decididos a equilibrar el peso entre las lenguas, para conseguir un auténtico bilingüismo entre los alumnos hispanos que acceden al sistema educativo americano. La distribución de tiempos en la escuela, dedicados a aprender en ambas lenguas, no había producido los efectos deseados y se plantea una educación basada en el principio *English Only*, dentro de las escuelas. Esta política ha suscitado grandes polémicas sobre el futuro de la educación bilingüe de los niños hispanos, tal y como estaba planteada hasta entonces. Sectores que temen por la supervivencia del castellano entre la sociedad americana, protestan por la eliminación del bilingüismo en sus escuelas.

La comunidad educativa norteamericana intenta definir lo que significa ser bilingüe: el reparto equitativo del tiempo entre la lengua inglesa y el castellano en las escuelas no produce, por sí sólo, un resultado de bilingüismo real en los alumnos, esto es, un dominio de ambas lenguas desde el punto de vista de la comunicación oral y escrita.

La filosofía del *English Only* plantea la necesidad de reforzar el equilibrio entre los dos idiomas, a pesar de lo paradójico del nombre. Propone apoyar de forma rotunda y exhaustiva aquella lengua que no tiene un respaldo fuerte desde la familia, sobre todo durante los primeros años de la vida escolar. Si el entorno familiar es básicamente hispano-hablante, la escuela debe proporcionar toda la enseñanza en la segunda lengua, en este caso, el inglés. Otra preocupación educativa, pero también política y cultural, sería la protección de la lengua y costumbres nativas de los niños integrados en el entorno norteamericano. Dicha protección no debería entrar en conflicto con una

escolarización únicamente en inglés, que parece dar buenos resultados respecto al aprendizaje y dominio equilibrado de las dos lenguas.

Las críticas a este sistema de enseñanza bilingüe inciden en la devaluación de la lengua y cultura maternas del niño: denuncian a las autoridades educativas por buscar sólo un mejor rendimiento en inglés para los alumnos y comparan el programa con formas débiles de bilingüismo, como la sumersión. Los estudios que defienden la utilización de la lengua nativa en la enseñanza (Ramírez, Yuen, y Ramey, 1991) proponen otros modelos de inmersión de salida tardía.

I.5. Teorías sobre el aprendizaje bilingüe: cómo se aprende una segunda lengua

La historia del bilingüismo en las escuelas centra la cuestión en un contexto formal de aprendizaje. En la evaluación de los tipos de bilingüismo vemos que los resultados no sólo dependen del número de horas que se dedica a la enseñanza de la segunda lengua: el entorno que rodea al niño durante la instrucción, dentro y fuera de la escuela, juega un papel fundamental. Otras causas afectan el desarrollo de los programas bilingües: reflexionar sobre el proceso de adquisición de una lengua y los factores que lo condicionan, tanto en contextos de aprendizaje formal como informal, tiene importantes implicaciones metodológicas para las escuelas.

A modo de resumen, podemos citar las principales teorías que han influido en la elaboración de proyectos de bilingüismo.

La investigación de Ellis (1985) describe tres momentos importantes a tener en cuenta en el proceso de aprendizaje de un segundo idioma. En primer lugar, una secuencia de desarrollo natural y, casi invariable, del vocabulario simple a la sintaxis básica, de las oraciones sencillas a la formación de oraciones complejas. A continuación, el orden en que se aprende depende de los rasgos detallados de cada lengua: conocimientos gramaticales concretos o vocabulario específico. Por último, tiene lugar el desarrollo propiamente dicho del idioma: el nivel de competencia que se adquiere, varía en función de aspectos como la actitud, motivación, situación, estrategias de aprendizaje o personalidad de cada individuo que aprende.

Baker (1997: 125-140) clasifica los aspectos que influyen en la adquisición de una segunda lengua en cinco apartados:

Primero, los factores de situación, que diferencian entornos formales o informales de aprendizaje, como contraposición entre lo que se aprende en la escuela y lo que se practica en el entorno familiar y social.

Segundo, el *input* lingüístico, es decir, el modo como se presenta la segunda lengua, que influye en el estilo de aprendizaje y en el tipo de clases de lengua extranjera: las que se centran en la forma y gramática o las que inciden más en el significado. El estilo de enseñar y la composición del alumnado son dos aspectos que interaccionan con el *input* del idioma extranjero: cuando ninguno de los estudiantes domina la segunda lengua, este *input* lo controla el profesor, mientras que en clases donde se mezcla alumnado bilingüe y monolingüe, se da una organización más abierta.

Tercero, las diferencias individuales entre los que aprenden. Especifica, entre otros, aspectos como la extroversión, cualidad que ayuda a conectarse de forma positiva con el proceso de adquisición de un segundo idioma; la ansiedad, la autoestima, la competitividad en la clase, la independencia o las destrezas sociales.

Cuarto, los procesos en el discente, que según la tipología de Tarone (1980, citado en Baker, 1997) se clasificarían en: estrategias de aprendizaje, como formas en las que el estudiante procesa consciente y subconscientemente el *input*, como por ejemplo, la memorización; estrategias de producción, que engloban los recursos para utilizar el saber lingüístico de forma eficiente; y, por último, estrategias de comunicación, que nos ayudan a intercambiar información cuando existe una carencia de competencia lingüística.

Quinto, el *output* de la segunda lengua, que mejora en cuanto los alumnos tienen oportunidades para entablar intercambios orales significativos.

Spolsky (1989) clasifica de otra manera estos factores, estableciendo dos grupos principales: primero, las actitudes lingüísticas y las oportunidades de aprendizaje, que varían de nuevo entre la enseñanza formal o el aprendizaje informal dentro de la comunidad. En segundo lugar, las características personales que, unidas al contexto social, influyen en el uso que un individuo hace de esas oportunidades.

Respecto a otro tipo de factores, como la capacidad personal o la aptitud, Baker (1997) aporta la siguiente conclusión: en líneas generales, la capacidad general escolar puede relacionarse con la adquisición de una segunda lengua en un escenario formal de clase. Sin embargo, no podemos decir lo mismo respecto a las destrezas interpersonales básicas (BICS): las cualidades requeridas para la fluidez oral y la conversación contextualizada pueden depender menos de esta capacidad general escolar. De la misma manera, la aptitud lingüística se relaciona más con el aprendizaje formal, e influye en menor medida cuando la adquisición de una lengua tiene lugar en un contexto informal o se aprende de forma natural.

Esta revisión general de factores que influyen en la adquisición de una segunda lengua se completa con algunas teorías o modelos sobre los procesos de aprendizaje bilingüe.

En el modelo de Lambert (1974), actitudes y aptitudes se consideran dos influencias principales y separadas; ambas inciden directamente sobre la segunda parte del modelo: la motivación. La tercera parte comprende la competencia bilingüe, que a su vez tiene efectos sobre la autoestima y el auto-concepto. El resultado final puede dar lugar a dos tipos de bilingüismo: el aditivo y el sustractivo, éste último, cuando ambas lenguas aparecen sub-desarrolladas.

El modelo socio-educativo de Gardner (1985) contempla cuatro estadios: el primero, comienza con el aprendizaje social y cultural del contexto de la lengua, su influencia y prestigio. El segundo, se refiere a las diferencias individuales: inteligencia, aptitud para la lengua, motivación-actitud y ansiedad de situación. El tercer estadio es el contexto o ambiente en el que se aprende el idioma: entornos formales o informales. El cuarto y último, son los resultados, que se refieren, no sólo a la competencia bilingüe, sino también a resultados no lingüísticos, como el cambio en las actitudes, el desarrollo del auto-concepto o los valores culturales.

El modelo de aculturación del aprendizaje de la segunda lengua (Schumann, 1978) se refiere más al aprendizaje natural que al formal; prima la importancia de los factores sociales sobre los individuales y destaca tres funciones amplias del lenguaje: la comunicativa, como transmisión de información; la integradora, que se refiere a la afiliación y pertenencia a un particular grupo social; y la expresiva, que permite la presentación de sentimientos e ideas y de la personalidad individual.

El modelo de Monitor de Krashen (1981) presenta cinco hipótesis: la primera, la hipótesis de Adquisición-Aprendizaje, que diferencia estos dos conceptos definiendo el primero como un proceso inconsciente, que resulta de la comunicación natural, mientras que el aprendizaje ocurre en un entorno formal. Esta distinción tiene consecuencias importantes en la teoría de la enseñanza y ha ayudado al desarrollo líneas de trabajo que favorecen el enfoque comunicativo, impulsando la adquisición informal de la lengua dentro del aula. La hipótesis del Orden Natural sugiere que las estructuras gramaticales se adquieren en un orden predecible, tanto para adultos como para niños.

Las hipótesis del Monitor, del *Input* y del Filtro Afectivo, aplicadas a la escuela, establecen las guías metodológicas para el docente: en primer lugar, un buen profesor tiene que ofrecer a sus alumnos un *input* inteligible, al nivel del hablante de la segunda lengua. Segundo, la enseñanza tiene que preparar al alumno para situaciones reales comunicación. Tercero, los profesores tienen que asegurar que los discentes no desarrollen una actitud defensiva o de ansiedad ante el aprendizaje de la lengua: es necesario fomentar la confianza del alumno en el proceso. Cuarto, la enseñanza formal de la gramática tiene un valor limitado, porque contribuye al aprendizaje más que a la adquisición: sólo deberían aprenderse reglas simples. Quinto, los errores no deben corregirse cuando ocurre la adquisición: la corrección sólo resulta valiosa en determinadas situaciones de aprendizaje formal de reglas gramaticales; de lo contrario, podría convertirse en un factor de ansiedad. Para Krashen, el principio fundamental para la adquisición de un segundo idioma consiste en incidir más en la comunicación que en el código.

Otras teorías sobre el modo en que se aprende una segunda lengua, apoyada en los argumentos de Wode (1981) y Cook (1973) sostienen que existe un orden predeterminado para la adquisición de las estructuras lingüísticas de cada lengua y todos, niños y adultos, se comportan igual en este proceso. Este punto es decisivo para los planteamientos de los diseños curriculares sobre la enseñanza de la L2. Incluso cuando no se plantea un tipo de enseñanza bilingüe, sino solamente la enseñanza formal de un segundo idioma en la escuela, conviene tener en cuenta la necesidad de estructurar los contenidos gramaticales con coherencia y continuidad desde los primeros cursos hasta los últimos.

I.6. Consecuencias para la aplicación de planes de bilingüismo: estrategias de enseñanza

Estas teorías y modelos sobre cómo aprendemos una segunda contienen implícitas la proposición de métodos y estrategias para su consecución. En general, el modo de aproximarse al segundo idioma ha pasado por varios estadios y todas las escuelas integran aspectos de los distintos enfoques.

El enfoque estructural busca el dominio del sistema de la lengua, por lo que históricamente se ha desarrollado en las escuelas bajo las premisas de la gramática y la traducción. Más tarde, evoluciona hacia la adquisición de un conjunto de hábitos lingüísticos del nuevo idioma, a partir de la repetición, los ejercicios y la memorización de diálogos y estructuras gramaticales, estrechando lazos con los principios de la psicología conductista.

El enfoque funcional aparece más tarde para completar al anterior: el lenguaje tiene que ver esencialmente con la expresión del significado: la lengua no es sólo precisión gramatical o fluidez en la conversación, sino también capacidad para comunicar el significado con efectividad. Se trata de ser competente en la comunicación, más que en las estructuras lingüísticas. Los fundamentos del enfoque comunicativo determinan que el aprendizaje debe ser controlado por el alumno más que por el profesor, que la segunda lengua se puede adquirir de forma similar a la primera, y que ésta no interfiere en el proceso. Otorga mucha menos importancia al aprendizaje gramatical sistemático y considera que los errores lingüísticos y la interferencia o transferencia son parte natural del proceso de aprendizaje. Los niños no sólo imitan la lengua del adulto, como defienden posturas conductistas, sino que son capaces de producir espontáneamente expresiones únicas y necesitan descubrir sus propios errores en lugar de ser continuamente corregidos por el profesor.

En un esfuerzo por concretar los contextos apropiados para desarrollar la comunicación, se han realizado numerosas propuestas sobre áreas temáticas que abarcan las funciones básicas de la lengua, para poder utilizarla con significado en diferentes situaciones. Son listas de procedimientos semejantes a las que inundan los libros de texto escolares: cada tema o lección recrea un contexto determinado como marco para el desarrollo de funciones como saludar, despedirse, agradecer, elegir, solicitar información, expresar deseos o gustos, ... Sin embargo, todo esto se puede enseñar todavía de un modo formal

mediante ejercicios y repetición, donde el profesor controla y los estudiantes responden. He aquí la diferencia con el siguiente modelo.

El enfoque interactivo renuncia al control de la autoridad por parte de los profesores; se centra en los alumnos y en la comunicación social activa en la clase: el profesor se convierte en una ayuda para el aprendizaje y los alumnos se organizan en parejas y grupos. Se cimentan las bases del trabajo cooperativo y colaborativo.

Integrando elementos de estos tres enfoques a la hora de abordar la enseñanza de una segunda lengua, los programas de idiomas distribuyen el tiempo de instrucción entre actividades de comunicación y experiencias, actividades propiamente lingüísticas y, por último, un segmento dedicado a la cultura y contenidos inter-disciplinares. Esta distribución del tiempo se refleja con claridad en el diseño de las unidades didácticas en la mayoría de los libros de texto actuales.

Por otro lado, se plantea de forma alternativa o complementaria, dentro del programa de muchas escuelas, la utilización de la segunda lengua como vehículo de instrucción: un aprendizaje lingüístico a través del plan de estudios, asignando al programa en segunda lengua determinadas áreas curriculares.

Estos programas, que incluyen la enseñanza de un segundo idioma y la enseñanza de determinados contenidos a través de la segunda lengua, comparten ciertos rasgos característicos: aseguran un tiempo mínimo para la competencia receptiva, escuchar y leer, desde los primeros años de escolarización; diseñan un conjunto independiente de materias para cada lengua; adjudican un mínimo del 50% de la jornada escolar a la enseñanza en lengua extranjera, con ciertas variaciones en función del entorno lingüístico de los niños; cuentan con clases relativamente homogéneas en las que todos los alumnos comparten una situación de partida semejante; declaran la importancia de la motivación y compromiso por parte de padres y profesores y abogan por la necesaria preparación del profesor de inmersión para atender al rendimiento en el plan de estudios y asegurar la competencia en la segunda lengua.

Son las bases sobre las que se construye, desde las escuelas europeas, una declaración de principios sobre el modelo plurilingüe; un marco de desarrollo propio que perfila los inicios de la enseñanza CLIL.

I.7. Peculiaridades del caso español

Actualmente, alumnos catalanes, gallegos o vascos pueden cursar sus estudios en la lengua propia de su comunidad autónoma. Hacia el último tercio del siglo XX, estas lenguas se incorporaban sólo como una asignatura más del currículo escolar y, más atrás en el tiempo, ni siquiera ocupaban un lugar en la escuela. Sin embargo, gracias a la influencia del entorno y la educación en las familias, han estado presentes en todas las situaciones de comunicación cotidiana: los niños nacidos en estas comunidades las aprendían al mismo tiempo que el castellano. Se desarrollaban así las únicas experiencias en nuestro país del denominado bilingüismo simultáneo, ausente en las demás comunidades.

En el resto del territorio español no ha existido una tradición bilingüe. La composición demográfica del país tampoco ha favorecido la creación de un entorno adecuado, dado que la mayoría de los emigrantes procedían de países de habla hispana y, el resto, pasaban a formar parte de una minoría de lengua extranjera, que rápidamente eran asimilados a la cultura y habla del país de destino. La expansión de la lengua castellana, su riqueza y reconocimiento como una de las primeras lenguas del panorama internacional, y su prestigio dentro de la literatura universal, nos han asegurado la posesión de un gran tesoro en términos lingüísticos.

En otras áreas de difusión de la cultura, como el cine, la televisión o la producción escrita, hemos contado siempre con una excelente y potente industria del doblaje y la traducción a nuestra entera disposición. Incluso la historia nacional ha contribuido, durante gran parte del siglo XX, a atrincherarnos alrededor de nuestra cultura y nuestra lengua, siendo más bien necesidad de otros el aprenderla. El ejercicio responsable de la defensa de los valores culturales propios ha alimentado, a un mismo tiempo, una actitud de indiferencia y comodidad ante otras culturas: durante décadas, hemos ignorado la importancia del aprendizaje de otros idiomas; no hemos considerado el bilingüismo como una preocupación educativa, hasta hoy.

En un entorno fuertemente monolingüe, es difícil desarrollar las condiciones ambientales necesarias para el aprendizaje de un segundo idioma. A mediados del siglo XX, la oferta educativa se limitaba a lecciones de francés en algunos cursos superiores. A causa de los cambios en el panorama político y económico y de ciertos procesos de internacionalización en nuestro país, los intereses por las lenguas extranjeras se

desviaron de la lengua francesa a la inglesa. Solamente una minoría que sale a estudiar o trabajar fuera de España, comienza a descubrir las ventajas y la riqueza del aprendizaje de otros idiomas.

En la década de los 80, el inglés todavía no formaba parte del currículum español, excepto en la enseñanza no obligatoria. Cuando jóvenes y adultos, por motivos laborales o inquietud intelectual abordaban la ardua tarea de aprender inglés, lo hacían en condiciones mermadas por el comienzo en una edad ya tardía. Las enormes diferencias fonéticas entre dos lenguas como el inglés y el castellano, generaban impotencia para pronunciar con corrección y establecer una comunicación eficaz. Tampoco ayudaba la ausencia total de apoyo por parte del entorno, con una televisión siempre en castellano; la prensa y los libros, los programas culturales y hasta musicales se versionaban en nuestra lengua. Sólo la música popular, los artistas internacionales, introducían pequeñas dosis de inglés en nuestras vidas. En muchas zonas de España hemos vivido inmersos en un ambiente de monolingüismo absoluto y, lo que es más peligroso, asumido con naturalidad por todos.

En este contexto, el temperamento español, tan extrovertido en otros aspectos, se ha mostrado siempre proclive a la vergüenza y timidez para establecer una comunicación en otro idioma. Esclavos del sentido del ridículo ante la falta de competencia comunicativa en inglés o la adecuada pronunciación, hemos desarrollado un temor exacerbado a provocar comentarios irrisorios por parte de los oyentes. Esto sigue siendo hoy un defecto difícil de superar. La inseguridad mezclada con una falsa actitud de orgullo por nuestra lengua, ha retrasado considerablemente el descubrimiento de la riqueza, los beneficios y las ventajas de las mentes bilingües, de la apertura a otras culturas y de las posibilidades del bilingüismo como característica de una sociedad.

Hemos carecido, por tradición, de valores que los investigadores consideran fundamentales para el adecuado desarrollo de una mentalidad bilingüe, a nivel colectivo: la cultura de la comunidad tiene un papel decisivo. Gardner (1979) afirma que la dificultad para implantar programas bilingües en países como el Reino Unido reside en la creencia de que, siendo el inglés es una lengua universal, el bilingüismo resulta innecesario. Lo mismo puede aplicarse a nuestra valoración sobre el castellano. Autores y escritores de prestigio han visto en el bilingüismo una amenaza para nuestra

lengua. Incluso, actualmente, muchos culpabilizan a la introducción del inglés en las aulas, de los errores del sistema educativo español sobre la enseñanza del castellano.

Las actitudes, la personalidad o la ansiedad de situación (Gardner, 1979, 1983, 1985) juegan un papel fundamental y que han influido negativamente en el caso de España, contribuyendo a ralentizar el desarrollo de una vocación bilingüe. Sin embargo, como sugiere Gardner, el modelo para este aprendizaje no es algo estático sino cíclico: la adquisición de un segundo idioma y el logro de una competencia bilingüe, pueden a su vez transformar las actitudes, incrementar la motivación, fortalecer las creencias en la riqueza del bilingüismo y disminuir, por tanto, la ansiedad de situación. Esto está ocurriendo hoy día en nuestro país, a medida que los programas bilingües comienzan a dar sus frutos.

El panorama actual muestra, por tanto, un cambio radical, tanto en la valoración de la formación bilingüe en sí, como en el interés y la preocupación de la sociedad y las autoridades educativas. El creciente sentimiento de pertenencia a una sociedad europea, que traspasa nuestras fronteras, ha favorecido la integración en las corrientes culturales que promueven el bilingüismo y sus beneficios dentro del entorno europeo. La demanda de programas de aprendizaje de segundas lenguas es urgente y ocurre, con frecuencia, que la mayor dificultad estriba en el diseño de los propios planes o en la ausencia de los mismos.

Carecemos de un entorno bilingüe castellano-inglés en la mayoría del territorio español. Con esta particularidad de ausencia de apoyo externo por parte de una sociedad eminentemente monolingüe, hay que trabajar: asumir esta realidad lingüística de gran parte del territorio nacional es el punto de partida para el diseño de nuestros planes de bilingüismo, que forzosamente requerirán medidas de refuerzo por parte de la sociedad y las escuelas, para compensar la situación de falta de equilibrio entre las dos lenguas.

A nivel educativo, la tarea se presenta compleja. Existe una alarmante disparidad de programas de aprendizaje del inglés, no sólo en la comparativa respecto a centros escolares internacionales, en los que el bilingüismo ha tenido un desarrollo independiente, ligado a sistemas educativos de otros países y con tradición propia. También existe una gran heterogeneidad en los centros privados, concertados y públicos.

I.7.1. Evolución del perfil del profesor

Las décadas de enseñanza del inglés, como una asignatura más, en cursos avanzados han tenido efectos muy perjudiciales a la hora de entender la diferencia entre estudiar los aspectos formales de un idioma y utilizar esa lengua como instrumento de comunicación. El profesorado carecía de una auténtica formación en la teoría y principios del bilingüismo.

Las primeras aproximaciones se basaban más en las intuiciones y en la motivación de docentes autodidactas, que en una reflexión seria sobre los fundamentos para este tipo de enseñanza. A principios de los 80, en colegios donde el inglés se impartía en los cursos superiores como asignatura obligatoria, se introdujo la enseñanza del idioma en los primeros años de escolaridad, considerando que no requería una formación lingüística ni pedagógica exhaustiva por parte del profesorado: se trataba de un primer contacto con la lengua inglesa: vocabulario, canciones y algunos juegos didácticos en el aula. A causa de las escasas expectativas sobre este aprendizaje precoz y la falta de docentes cualificados, las primeras experiencias no tuvieron mucho éxito: la traducción y los obsoletos e inadecuados métodos de enseñanza tradicional del idioma extranjero, se alejaban de los principios básicos para el aprendizaje y uso del lenguaje.

Otras escuelas, más audaces en sus planteamientos, buscaron personal nativo o con una elevada competencia lingüística, pero sin experiencia educativa ni formación pedagógica para la enseñanza en las primeras etapas educativas.

En ambos casos los resultados fueron muy pobres: o bien los niños se limitaban a repetir canciones y vocabulario memorizado sin ningún propósito concreto, o bien la clase de inglés se convertía en un rato de expansión sin control, ante la incapacidad del profesor para establecer un mínimo de orden en el aula. Excelentes profesores de inglés, con gran experiencia en cursos superiores, han sufrido la impotencia de enfrentarse con alumnos que requerían otro tipo de preparación docente.

Las escuelas de formación del profesorado y las universidades distinguían entre la especialidad de Educación Infantil y Educación Primaria y los requerimientos académicos para ejercer la docencia en secundaria. Sin embargo, durante algún tiempo, el profesor de idiomas fue considerado un comodín que lo mismo podía enseñar a alumnos de tres años que a adolescentes: las cualidades y formación que la escuela

demanda para un profesor de educación infantil o primaria no se contemplaron, en un principio, para la selección de los profesores de inglés y, en muchas ocasiones, se evaluó exclusivamente la competencia lingüística.

El marco legal sobre la cualificación del profesorado implicado en los programas de bilingüismo ha evolucionado notablemente y, sin embargo, la doble vertiente sobre la formación pedagógica y la cualificación a nivel lingüístico, sigue vigente y constituye una de las grandes preocupaciones en la implantación de los proyectos bilingües actuales.

A pesar de la falta de recursos materiales y personales, algunas experiencias de aprendizaje del inglés en infantil y primaria, cuando esta asignatura no formaba parte del currículo obligatorio, introdujeron un estilo de enseñanza conectado con muchos de los principios básicos del bilingüismo, alejándose de los patrones clásicos del inglés como asignatura.

En cursos superiores, se sufría con equilibrios y economías entre el tiempo de clase y la longitud de los programas de algunas asignaturas: el profesor de inglés contaba con muy pocas horas de clase para su asignatura. En cambio, la Educación infantil ofrecía un entorno más flexible a nivel de horarios y muchos docentes encontraron en esta etapa un marco apropiado para incrementar el tiempo de exposición a una segunda lengua. Se aborda así, en algunos centros, la enseñanza temprana del inglés, de la mano de profesores con formación pedagógica adecuada a las edades de los alumnos y con una gran motivación por el uso y dominio de las lenguas.

La dificultad para mantener la atención durante las diferentes actividades en el aula de infantil aumenta cuando se trata de enseñar utilizando un idioma diferente a la lengua nativa de los alumnos. Lo mismo ocurre en Primaria y Secundaria, cuando los profesores comienzan a trabajar el idioma desde una perspectiva diferente al método tradicional de instrucción en los aspectos formales del lenguaje. La introducción del enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés lleva a los profesores de segunda lengua a buscar tareas significativas y eficaces, a multiplicar las ocasiones para la escucha y producción del lenguaje, a elaborar todo tipo de recursos materiales que contribuyan a un ambiente de inmersión en el aula, teniendo en cuenta la falta de apoyo externo para el aprendizaje del inglés, por parte del entorno y las familias.

La propia comunidad de docentes dedicados a la enseñanza de los idiomas, lidera una renovación pedagógica que se traduce en las primeras colaboraciones entre profesores de las distintas comunidades autónomas. Se convocan congresos y seminarios dedicados exclusivamente al aprendizaje del inglés o al plurilingüismo. Los profesores de idiomas atesoran una experiencia única en el aprendizaje de destrezas encaminadas a fomentar la motivación, mantener el interés, provocar la participación de los alumnos, atender a la diversidad y dominar las actividades por equipos dentro del aula, como respuesta a la necesidad de trabajar con grupos de clase muy heterogéneos, en cuanto a aptitudes lingüísticas.

La figura del profesor de inglés comienza a perfilarse según los principios fundamentales de la enseñanza de inmersión: los docentes aplican muchas de las técnicas que Snow (1990) reseña como guía para profesores eficaces:

1. Aportar una gran cantidad de apoyo contextual para la lengua, incluyendo todos los recursos del lenguaje corporal, como gestos y expresiones faciales.
2. Proporcionar intencionadamente apoyo extra para la comprensión y organización de las tareas: diseñar rutinas y explicaciones exhaustivas.
3. Conectar lo conocido y desconocido para el niño: adaptar y acercar lo nuevo a los conocimientos actuales de los alumnos.
4. Utilizar material audio-visual, ofreciendo siempre la oportunidad de manipular y ejercitar todos los sentidos.
5. Buscar la retroalimentación constante, evaluar la comprensión y adaptar los contenidos.
6. Emplear la repetición en las explicaciones para asegurar que los alumnos entienden las tareas e instrucciones de clase.
7. Convertir al profesor en un modelo lingüístico atractivo y estimulante para el niño.
8. Permitir los errores en la producción del lenguaje corrigiendo de forma indirecta, para que los alumnos interioricen el modelo correcto.
9. Procurar la mayor variedad posible en las tareas de aprendizaje.
10. Emplear múltiples métodos para evaluar la comprensión y progreso de los alumnos.

I.7.2. La enseñanza de idiomas y las primeras experiencias bilingües

A pesar de la evolución del perfil de algunos docentes, las diferencias seguían siendo notables entre los distintos centros educativos. Entre otras variables, la presión e intereses de las familias, las posibilidades del cuerpo docente de cada escuela, o las experiencias previas de aprendizaje bilingüe temprano en infantil, influyen en los diseños de cada escuela. Las primeras prácticas bilingües reportan gran variedad de resultados, incluyendo proyectos con auténtica vocación bilingüe y otros que se mantienen muy alejados todavía de los principios fundamentales del bilingüismo, aunque todos comienzan a utilizar el término con gran flexibilidad.

La disparidad de tiempos dedicados a la enseñanza de la segunda lengua, de la edad en la que se comienza, de la cualificación del profesorado, de la continuidad o no del proyecto en etapas superiores o de la filosofía subyacente en los programas de idiomas de cada escuela, ofrecía un panorama muy heterogéneo dentro del entramado de la comunidad educativa española, a nivel nacional.

La evaluación de resultados resultaba también compleja: se aplican entonces exámenes que analizan el conocimiento formal de la lengua o inciden exclusivamente en la traducción, frente a otro tipo de pruebas que miden competencias comunicativas. Los baremos a la hora de decidir sobre el nivel de adquisición de la segunda lengua se muestran tan poco uniformes como los proyectos aplicados en los centros.

Una vez que las calificaciones escolares sobre la asignatura de inglés no reflejaban el nivel de adquisición y uso del idioma, se buscan evaluaciones externas que incluyan otras variables. En este sentido, las pruebas externas, que en su diseño incluían aspectos relacionados con las competencias comunicativas en las cuatro destrezas básicas del lenguaje, han colaborado en el replanteamiento de los objetivos de la enseñanza del inglés y en la corrección del diseño de muchos programas: cuando alumnos con probadas aptitudes académicas se mostraban incapaces de lograr la misma excelencia en exámenes que medían sus destrezas comunicativas, se constata la necesidad de un cambio y una reflexión profunda sobre el desarrollo de los programas; la práctica educativa busca respuestas en los fundamentos de la educación bilingüe para dar sentido a este cambio e identificar las herramientas para llevarlo a cabo.

Frecuentemente, la iniciativa para la renovación del diseño de las clases de idiomas ha sido protagonizada por propio profesorado: la lucha por un aumento de horas para la enseñanza del inglés y la introducción de metodologías y didácticas apropiadas han venido de la mano de docentes con una alta motivación y compromiso respecto a la importancia del aprendizaje de los idiomas. Sin embargo, la transformación a nivel de centro escolar, necesita la implicación de todos los agentes educativos en una misma filosofía de trabajo y en unos principios sólidos sobre lo que significa la vocación bilingüe.

Los éxitos aislados a nivel de aula o escuela han preparado el camino para las experiencias bilingües actuales. Las dificultades a las que se han enfrentado muchos profesores de L2 ponen de manifiesto que, sin la colaboración del resto del personal docente, del centro y autoridades educativas, no es posible una transformación a nivel global. Las reticencias y resistencias, incluso por parte de algunos profesores de idiomas, demuestran que la implantación de cualquier proyecto bilingüe debe comenzar por la formación y preparación del profesorado en los principios y prácticas de esta enseñanza: un profesor puede transformar un aula; un equipo de profesores, comprometidos con un proyecto y colaborando en el mismo, pueden lograr un cambio sustancial a nivel de centro. Pero sólo cuando las autoridades y agentes de la comunidad educativa apoyan y refuerzan el cambio, se prepara el camino para un auténtico desarrollo del aprendizaje bilingüe.

CAPÍTULO II. Marco europeo para el bilingüismo: el programa CLIL

La reflexión y el estudio sobre el bilingüismo, sus ventajas y posibilidades, y las diferentes rutas desarrolladas lo largo de la historia, que se han presentado al inicio de este trabajo, conforman la base de aproximación a este reto educativo, por parte de las escuelas europeas. Previo a la presentación de sus conclusiones, el grupo de expertos encargado de la tarea realiza una investigación exhaustiva a través de encuestas, estadísticas y bibliografía. Los Estados miembros del Consejo Europeo aportan experiencias y prácticas de bilingüismo y multilingüismo, para identificar características de eficacia aplicables a las escuelas de los diferentes países.

El Consejo Europeo hace entonces un llamamiento para “mejorar el dominio de las competencias básicas, en particular, mediante la enseñanza de, al menos, dos lenguas extranjeras desde una edad muy temprana”(Consejo de la Unión Europea, 2002). Presenta varias recomendaciones incidiendo en la relación entre competencias interculturales y competencias en la comunicación en diferentes idiomas, declarando abiertamente una estrategia europea a favor del multilingüismo (Consejo de Europa, 2008). El marco diseñado para consolidar las competencias lingüísticas, como uno de los requisitos para conseguir unos sistemas educativos de alta calidad, eficaces y justos, se publica en 2009.

Estos documentos introducen algunas modificaciones en la terminología: el primer idioma o lengua materna sigue refiriéndose a la lengua que adquiere un niño en primer lugar. La *lengua de enseñanza* es la que se utiliza de forma predominante en la instrucción, que cuando es diferente a la lengua materna del niño, coincide con la denominación: *segundo idioma*. Se reduce la utilización del término: *idioma extranjero* a cualquier lengua utilizada en el contexto escolar, diferente de la lengua materna o del segundo idioma. El concepto: *lengua objetivo*, puede referirse tanto al segundo idioma como al idioma extranjero.

Los documentos del Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020, Bruselas, 2011) declaran los beneficios del aprendizaje temprano de idiomas: resumen la investigación previa sobre el bilingüismo, para construir un modelo que reconozca las ventajas personales y colectivas de incluir la

adquisición de idiomas dentro de los sistemas educativos, como parte fundamental y permanente de la instrucción escolar.

Entre otras necesidades, destaca la urgencia de personal cualificado, material pedagógico adecuado y cantidad de tiempo suficiente dedicado a la exposición a la segunda lengua.

II.1. Principios metodológicos

Las recomendaciones de estos documentos forman parte de los principios y metodología del “aprendizaje integrado de contenidos e idioma”: AICOLE-CLIL. Estas siglas comprenden todos aquellos contextos en los que una lengua desempeña un papel facilitador o de “vehículo” para el aprendizaje de cualquier contenido o para la realización de actividades, dentro de un entorno de enseñanza. Los contenidos y el idioma se unen para dar respuesta a determinados objetivos educativos. Aunque el acrónimo CLIL es relativamente actual (las primeras citas aparecen en la década de los 90) existen numerosas experiencias bilingües asociadas a este tipo de metodología, como las que se han reseñado dentro del estudio de algunos modelos de inmersión.

Las fórmulas responden, en sus inicios, a los problemas suscitados por la educación plurilingüe: no es posible plantear un aumento del número de horas dedicadas a la enseñanza de idiomas, debido, fundamentalmente, a las limitaciones de tiempo dentro del currículo. Como solución, surgen prácticas de enseñanza de contenidos a través de otra lengua que no sea la materna para los alumnos. La diversidad entre los países europeos da lugar al desarrollo de múltiples metodologías aplicadas al contexto específico de cada comunidad educativa y, muchas de ellas, se pueden enmarcar dentro de lo que consideramos un programa CLIL.

La competencia en la lengua objetivo incide más en capacitar para su uso que en los aspectos formales de la misma, aunque la enseñanza de contenidos a través de un segundo idioma, incluye también un aprendizaje paralelo de tipo lingüístico. Tiene, por tanto, gran afinidad con la corriente funcional o enfoque comunicativo de la enseñanza de idiomas, de forma que “el hecho de que el CLIL ofrezca la oportunidad de utilizar el idioma como una herramienta para el aprendizaje de la L2 en lugar de actuar como el

verdadero objetivo del contexto de aprendizaje, ha resultado ser una de sus características más prometedoras” (March, 2009, p.5).

March (2009) destaca otras aportaciones importantes de estos programas: en primer lugar, la posibilidad de una elevada exposición a la lengua extranjera o lengua objetivo, condición para el aprendizaje eficaz de un segundo idioma; ofrece oportunidades de producción a los alumnos, para realizar numerosas aportaciones durante el transcurso de las clases o la realización de cualesquiera actividades; reduce la artificialidad propia de algunas situaciones creadas con el propósito de que los alumnos utilicen el idioma con sentido, dentro de la clase de lengua extranjera: al ser utilizada como instrumento para aprender contenidos, las producciones por parte de los alumnos tienen mayor sentido en el contexto de este tipo de lecciones.

CLIL asume el modelo de las 4C: Contenidos, Comunicación, Cognición y Cultura (Coyle et al 2010) integrando los cuatro conceptos: se aproxima a una enseñanza basada en el aprendizaje progresivo de conocimientos y el desarrollo de habilidades de comprensión de los contenidos; fomenta la interacción de los diferentes procesos cognitivos, estableciendo un adecuado contexto para el perfeccionamiento de las habilidades comunicativas y la adquisición de una auténtica sensibilidad intercultural.

Esta metodología puede ser aplicada tanto por profesores de lengua extranjera como por profesores de una asignatura no vinculada a los idiomas, siempre que todos ellos entiendan que el objetivo es integrar idioma y contenidos, con la consiguiente mejora de los distintos aspectos de la adquisición de una segunda lengua. Su aplicación ha cobrado gran popularidad y se ha convertido en ayuda eficaz para las escuelas en su misión de ofrecer una visión global y amplia del entorno cultural, desarrollando un espíritu abierto, de aceptación de la diversidad.

CLIL comparte, como ya hemos mencionado, puntos en común con las experiencias de inmersión bilingüe o la denominada *Content-Based Instruction (CBI)*. Sin embargo, se adapta mejor a la situación actual de muchos países europeos: en la mayoría de los programas de inmersión, como en el modelo canadiense o americano, la segunda lengua se encuentra presente en el entorno familiar o social. Ocurre así en Canadá entre dos lenguas de prestigio, la inglesa y la francesa, que comparten presencia y protagonismo por igual en el contexto social, educativo y en los medios de comunicación. También en el caso americano: aunque la convivencia entre la lengua inglesa y el castellano presente

un claro desequilibrio a favor del inglés, existe un auténtico entorno de inmersión en castellano dentro de los hogares cuyos miembros son de habla hispana. La coexistencia de dos lenguas, con mayor o menor peso específico de cada una de ellas, se da también en lugares muy concretos de Europa y dentro de algunos países en los que la lengua oficial convive con una lengua autóctona, como es el caso del gaélico en Irlanda o del catalán, gallego y euskera en algunas de nuestras Comunidades Autónomas.

Por el contrario, en los programas CLIL, la segunda lengua o L2 se utiliza casi exclusivamente dentro del entorno educativo: el idioma extranjero designado para la instrucción o enseñanza de determinados contenidos no está presente en la sociedad de una forma equilibrada respecto a la lengua nativa. Esto conlleva otras dos circunstancias asimiladas: por un lado, la mayoría de los profesores de segunda lengua no son personal nativo, sino profesionales de la educación dedicados a la enseñanza de una lengua extranjera; por otro lado, los contenidos de instrucción en la L2 son parte del currículo escolar y se necesita el apoyo paralelo de la enseñanza de esta segunda lengua como asignatura, para asegurar el dominio de la misma y la adquisición de competencias que permitan a los alumnos asimilar los contenidos de las clases en L2.

II.2. Pautas para la los primeros años de escolarización

El “Manual de orientación sobre aprendizaje de lenguas en la enseñanza preescolar: eficiencia y sostenibilidad” (Bruselas, 2011) elabora propuestas para la implantación de estos programas en los primeros cursos de las escuelas. Insiste en la adaptación de los procesos de aprendizaje a la edad de los niños: la adquisición temprana de las lenguas debe estructurar las actividades fomentando la comunicación y en contextos significativos para los alumnos, esto es, recordando en todo momento los principios básicos de la enseñanza preescolar y su enfoque lúdico del aprendizaje infantil. Destaca el papel del bilingüismo en el desarrollo cognitivo de los niños, en la mejora de su capacidad de concentración y en la manera en que favorece la flexibilidad de pensamiento, puntos todos ellos recogidos en la primera parte de este trabajo, dentro del capítulo dedicado a las ventajas del bilingüismo.

Introduce para esta etapa educativa el concepto *construcción* contrapuesto al de enseñanza, de forma que la lengua y el plan de estudios aparezcan integrados en el

aprendizaje: no se trata de “aprender” una lengua sino de adquirir, de manera natural y espontánea, un idioma, para utilizarlo en todo tipo de circunstancias y actividades. El Aprendizaje Integrado de Contenidos e Idiomas (CLIL) no está dirigido exclusivamente a la enseñanza primaria y secundaria, sino que se debe implementar desde los primeros años de escolarización, a través de un enfoque adaptado a la edad de los alumnos y al tipo de actividades propias de la misma.

La exposición bilingüe en educación infantil se propone bajo el principio: *una persona, una lengua*, aplicando los fundamentos del bilingüismo (Ronjat y Escudé, 1913). Esto hace necesaria la colaboración de varios docentes en el aula, dividiendo las tareas o los tiempos de clase entre los dos idiomas y estableciendo una separación clara entre los mismos, por parte de los profesores. El docente de la segunda lengua debe permitir al niño expresarse en su idioma materno, pero animándole, en todo momento, a utilizar la lengua objetivo.

La influencia del entorno es tan importante en cualquier proceso bilingüe, que se plantea la necesidad absoluta de cooperación por parte de los padres y las familias. Se aportan, incluso, fuentes de distintos medios de comunicación, televisión e internet, para que, desde casa, los alumnos tengan acceso a información y tiempo de exposición a la segunda lengua. El compromiso de las familias ocupa una parte importante dentro de estas recomendaciones: impulsa la participación de los padres en diversas actividades escolares, ofreciéndoles la oportunidad de observar el aprendizaje bilingüe de los niños, lo cual revertirá en una mayor sensibilización intercultural por parte de toda la familia; propone el apoyo para la mejora de los propios padres en el dominio y aprendizaje de la lengua objetivo de sus hijos. La influencia de las familias sobre los responsables políticos, a la hora de ofertar un aprendizaje bilingüe en las escuelas, es enorme, por lo que su implicación resulta imprescindible para el éxito del proyecto.

Por último, este documento identifica el principal obstáculo para aplicar los principios recogidos en el Marco Europeo sobre Enseñanza de las Lenguas (2009): la falta de personal docente disponible, con suficientes competencias lingüísticas, problema que se intenta abordar también desde la redacción de esta tesis: lograr la adecuada cualificación por parte del profesorado que desarrolla estos programas, tanto en Educación Infantil, como en el resto de las etapas educativas.

Por un lado, existen profesores con grandes aptitudes pedagógicas pero escaso conocimiento de la lengua objetivo; o bien, personal bilingüe, con alta capacitación lingüística, pero escasa formación pedagógica. Cuando la carencia tiene que ver con la aptitud en la segunda lengua, se proponen cursos de formación continuada dentro del lugar de trabajo: los niños han de tener un contacto verdadero y natural con la lengua objetivo y esto implica un esfuerzo importante de mejora por parte de los docentes que tienen a su cargo esta tarea. También los centros y las autoridades educativas deben asumir una urgente y necesaria oferta de formación.

Por otro lado, la aptitud pedagógica de los profesores implicados es crucial para que no se limiten a una “enseñanza de idiomas”. Por ello, todos los docentes tienen que conocer y profundizar sobre los principios pedagógicos del bilingüismo, el aprendizaje de las lenguas y las características propias de las edades a las que va dirigido el programa de educación bilingüe.

Para lograr la adecuada conciencia y comprensión de las culturas que debe caracterizar a los profesores, se proponen iniciativas de intercambios entre profesionales de diferentes países, proyectos de movilidad a cargo del Programa de Aprendizaje Permanente y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional.

La colaboración de personal nativo, dentro de los programas de bilingüismo de las escuelas, se presenta como una experiencia enriquecedora, tanto para profesores como para alumnos, cara al desarrollo de aptitudes orales y auditivas. En España, esta colaboración tiene su aplicación en los *auxiliares de conversación*.

Los programas de formación del personal docente se concretan así en la mejora del dominio de la lengua, la formación pedagógica y didáctica y las experiencias de movilidad a países extranjeros.

II.3. El marco de competencias del profesor

El documento que establece el marco de competencias para la enseñanza CLIL (Mehisto et al, 2012) define las aptitudes y destrezas que el profesorado implicado debe trabajar para la aplicación del programa. Se organizan alrededor de ocho puntos clave:

Primero, la capacidad de reflexionar sobre el personal desarrollo cognitivo, social y afectivo para poder trabajar también estos procesos con los alumnos; reconocer la necesidad de cooperar con el resto de los docentes, elevar el nivel de competencia respecto a la lengua objetivo y los contenidos y mantener el compromiso con la mejora profesional.

Segundo, el conocimiento de las características y fundamentos CLIL y la capacidad de contextualizarlos en un centro escolar o situación educativa concreta.

Tercero, el estudio y concienciación sobre la teoría del contenido y el lenguaje para ser capaces de realizar las siguientes funciones: elegir contenidos; introducir una perspectiva cultural; desarrollar el sentido crítico; profundizar en el proceso de aprendizaje de una lengua; dominar las estrategias necesarias para el desarrollo del bilingüismo; analizar la importancia del factor edad; conocer los procesos cognitivos; fomentar estrategias para la enseñanza de la L2; construir el lenguaje durante la clase de contenidos; crear oportunidades para reforzar el aprendizaje; unir las experiencias personales de los alumnos a la utilización del idioma. En definitiva, trabajar en la construcción del lenguaje frente a la mera instrucción en el mismo.

Cuarto, la metodología y asesoramiento del alumnado, concretado en los siguientes aspectos: apoyar al alumno en la construcción de su propio proceso de aprendizaje, colaborando en el desarrollo a la auto-motivación, la autonomía de trabajo, la reflexión y el trabajo con sus compañeros y con el profesor; cooperar con el resto de miembros del equipo docente en la obtención de recursos adecuados y el intercambio de experiencias que funcionan en el aula; aplicar estrategias que fomenten el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico, el constante crecimiento del lenguaje a través del adecuado tratamiento de los errores en la utilización de la lengua y la mejora didáctica en general; diseñar un programa que preserve la triple aproximación hacia los contenidos, el desarrollo del lenguaje y las destrezas de aprendizaje, siendo capaces de elaborar auténticas lecciones CLIL que se adapten a la diversidad y necesidades del alumnado; encontrar experiencias significativas de aprendizaje que favorezcan el uso del lenguaje para establecer una auténtica comunicación; evaluar y contrastar teniendo en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes y detectar problemas para realizar una constante readaptación de la programación al contexto del aula.

Quinto, la investigación y la evaluación, para comparar experiencias relevantes sobre la enseñanza CLIL, discutir y analizar resultados, autoevaluar prácticas e interpretar, de modo crítico, los avances y limitaciones en cada caso.

Sexto, la utilización de recursos y entornos de aprendizaje adecuados para la aplicación del programa; la búsqueda de apoyos disponibles para los alumnos, uso de los recursos multimedia, creación, diseño y adaptación de materiales.

Séptimo, el desarrollo de capacidades referentes al manejo del aula, con el estudio y puesta en práctica de todo lo relacionado con el aprendizaje cooperativo y el dominio de grupos, promoviendo la participación del alumnado y atendiendo a la diversidad y a las necesidades especiales de todos los estudiantes.

Octavo, la administración de todos los elementos implicados en el desarrollo del programa CLIL: la relación con los padres, los profesores implicados en el proyecto y los que no lo están, los alumnos y todos los miembros de la comunidad educativa y medios externos que juegan un papel importante en la evolución y éxito de este tipo de enseñanza.

El documento presenta un listado de los elementos básicos para el desarrollo profesional (Mehisto et al, 2012: 31) y que se conectan con cada uno de los grupos de competencias descritos anteriormente:

1. Conocer y situar la metodología CLIL.
2. Adoptar una actitud de investigación-acción durante su aplicación.
3. Estudiar las teorías pedagógicas relacionadas con CLIL y el bilingüismo.
4. Analizar CLIL en el contexto de la escuela y en el marco legislativo correspondiente.
5. Diseñar el currículo para la implementación del programa.
6. Aplicar CLIL en el aula, bajo los principios pedagógicos que lo fundamentan, implicando lenguaje, contenidos y desarrollo de procesos cognitivos.
7. Conectar las vertientes pedagógica y psicológica de la práctica CLIL en las clases, atendiendo a la diversidad y al estilo, aptitudes y actitudes que encontramos entre los estudiantes, fomentando el trabajo cooperativo.
8. Adaptar CLIL a los recursos y entorno del centro escolar.

9. Establecer análisis y decisiones basadas en la evidencia de la práctica y sus resultados.
10. Evaluar constantemente el rendimiento del programa para incrementar el aprendizaje y la formación de las personas implicadas en el mismo.
11. Formar parte de la red local, nacional e internacional para el desarrollo del proyecto.
12. Diagnosticar dificultades, analizar y evaluar la enseñanza CLIL: proponer soluciones de mejora.

II.4. Principales críticas a la enseñanza CLIL

A causa de la rápida difusión y popularidad de estos programas, no contamos todavía con muchos datos para su evaluación y la investigación resulta, por ahora, insuficiente. Sin embargo, tras el examen de las primeras experiencias, algunos autores apuntan ciertas limitaciones o deficiencias.

Se ha observado, por ejemplo, que en las escuelas primarias se incide más en el aprendizaje del idioma objetivo, mientras que su aplicación en Secundaria, se orienta en mayor medida al aprendizaje de la propia asignatura. La explicación lógica reside en el perfil de los docentes involucrados: la mayoría de los profesores de Primaria tienen una formación que abarca por igual los idiomas y las asignaturas, mientras que los profesionales de Secundaria suelen ser especialistas en su propia materia. En aquellas escuelas en las que se utiliza la metodología CLIL en Primaria, con el tiempo se tiende a continuar con alguna asignatura en cursos superiores, por la necesidad de ofrecer una continuidad al proyecto. No siempre, este proceso se está llevando a cabo con una adecuada previsión respecto a las necesidades de formación de los profesores de Secundaria, teniendo en cuenta, la mayor complejidad de los contenidos a impartir en L2.

Aunque el enfoque dual lengua-contenidos se refiere a cualquier lengua diferente a la materna, en la práctica, la mayoría de los proyectos CLIL en Europa se desarrollan en la integración contenidos-lengua inglesa, marco que se ajusta también a lo que ocurre en algunas Comunidades Autónomas de España, lo cual genera críticas sobre la auténtica vocación plurilingüe del proyecto.

La combinación de clases de lengua extranjera con lecciones de diferentes asignaturas impartidas en ese idioma lleva a algunos autores (Dalton-Puffer, 2011) a considerar esta metodología más como un programa enriquecido de enseñanza de lengua extranjera, que como una experiencia de inmersión bilingüe.

Por este motivo, aunque sus excelentes resultados parecen hasta el momento indiscutibles, algunos cuestionan que, en todos los aspectos, el éxito se pueda atribuir al programa. Dalton-Puffer (2011) considera, por ejemplo, que el impulso y apoyo de la Unión Europea a su desarrollo ha influido más en su buen rendimiento que la idoneidad del proyecto en sí. La renovación pedagógica que las lecciones CLIL han introducido dentro de las aulas tiene, en su opinión, mucho que ver con los buenos resultados: la implicación de los padres y familias; la motivación del profesorado a la hora de transformar el aula tradicional en un espacio de participación y cooperación entre los alumnos; la cesión del protagonismo del docente al estudiante, primando el desarrollo de competencias y habilidades; los programas de formación del profesorado y su mejora en el dominio de las técnicas de trabajo en equipo... Son factores que inevitablemente influyen en el incremento de la motivación y la mejora pedagógica en general.

Sin embargo, Dalton-Puffer también recoge en su estudio algunos resultados sobre las primeras experiencias CLIL, que tienen que ver esencialmente con el espíritu y principios de esta metodología. Los estudiantes bajo este tipo de enseñanza muestran ventajas respecto a los que continúan en el sistema tradicional, por ejemplo, en aspectos de expresión escrita: adquieren una mayor riqueza de vocabulario y estructuras gramaticales, a pesar de que la enseñanza se centra más en los contenidos que en los aspectos gramaticales de la lengua utilizada en la instrucción. Parece que, en aspectos de producción oral y fluidez en la comunicación, los alumnos CLIL son más eficaces que el resto: adquieren una mayor competencia y seguridad en la conversación y logran un alto dominio de recursos y estrategias comunicativas. Desarrollan un elevado nivel de confianza en la L2 y disminuye la ansiedad, ya que se desvía la atención sobre el correcto uso del idioma hacia la comprensión y asimilación de los contenidos de las lecciones. Debido a ello, el docente no penaliza los errores en la utilización del idioma y esto produce un incremento en la confianza de los estudiantes, posibilitando un variado y más amplio uso de la lengua. En contraposición a los sistemas tradicionales de enseñanza de idioma extranjero, los programas CLIL demuestran una alta capacidad para llegar a la totalidad de los alumnos, no sólo a aquéllos que, por sus particulares

motivaciones o habilidades concretas para el lenguaje, tenían éxito en las clases de idiomas.

Otras críticas frecuentes podrían resumirse en los siguientes puntos (Harrop, 2012):

En primer lugar, resaltan la falta de corrección gramatical y sintáctica en las producciones sobre los contenidos aprendidos en la L2; observan cierta tensión entre contenido y forma, que obliga a integrar la enseñanza de la segunda lengua como asignatura, para lograr una auténtica mejora de las destrezas en el idioma objetivo; cuestionan la idoneidad de determinados contenidos y asignaturas para ser impartidos en L2.

Estos problemas se plantean también en los documentos que recogen los principios CLIL: la coordinación entre las clases de segunda lengua como asignatura y los contenidos de instrucción, así como la selección de los contenidos empleados para aprender a través del idioma extranjero, forma parte de una tarea inacabada en la implantación de esta metodología. En ninguno de sus postulados, CLIL presenta una propuesta cerrada en estos dos puntos, sino que plantea la necesidad de la experimentación y recogida de resultados para perfilar aspectos que pueden y deben mejorar en eficacia, dependiendo de las características del entorno donde se implantan.

En segundo lugar, algunas experiencias señalan que la motivación es claramente mayor que en los programas de enseñanza de lengua extranjera, pero esta motivación parece disminuir en la etapa de educación secundaria y depende, en gran medida, del apoyo de toda la comunidad educativa en cada centro.

Estas consideraciones no se pueden definir exactamente como críticas, y no constituyen, en ningún caso, un defecto del programa. Por una parte, evidencian la necesidad de mejorar la solución de continuidad de CLIL, para su implementación en cursos superiores. Por otro lado, cualquier proyecto que no cuente con el apoyo del profesorado y de todos los miembros de la comunidad educativa, está abocado al fracaso, independientemente de sus cualidades.

En tercer lugar, se aduce que, si bien CLIL parece llegar de forma más homogénea a todos los alumnos y no sólo a los más cualificados para el aprendizaje de las lenguas, el grupo reducido de altas capacidades muestra cierta inferioridad respecto a los alumnos que no estudian bajo estos programas. Sin embargo, habría que comparar resultados de

estos grupos de excelencia, no sólo respecto al aprendizaje de contenidos, sino también respecto al nivel de competencia en la L2. Los defectos en la selección de muestras, en asuntos tan sensibles como el bilingüismo, son ciertamente frecuentes y, más aún, si consideramos que estamos ante una investigación sobre un proyecto tan reciente, que apenas supera una década de historia. Si durante este periodo tan breve, los resultados para la generalidad son superiores, a pesar de la falta de experiencia y las dificultades lógicas de la implementación de un nuevo programa a gran escala, esto constituiría más un punto de mejora que un fallo global del proyecto.

Una cuarta cuestión se refiere al personal docente del programa: la dificultad de los profesores de asignaturas diferentes a la lengua para reconocer en sus áreas un espacio idóneo también para el desarrollo del lenguaje. Es éste un defecto global dentro del cuerpo docente, que afecta por igual a todas las áreas y etapas educativas, ya que todo profesor debe ser, además, profesor de lengua, independientemente de la asignatura que imparta o del idioma que se utilice en la instrucción. Constituye una asignatura pendiente en la que todos tenemos que trabajar. De hecho, la implantación CLIL colabora en la concienciación sobre esta necesidad. Por otro lado, las críticas sobre la falta de competencia lingüística de los docentes involucrados podrían considerarse simplemente una llamada de atención sobre los postulados del propio proyecto CLIL acerca de la urgencia de formación del profesorado y la inversión necesaria para apoyar todo tipo de iniciativas en esta línea.

Por último, otro grupo de críticas señalan posibles efectos negativos en el aprendizaje de algunos contenidos, pero admitiendo a un tiempo que, para los alumnos CLIL, lidiar con la necesidad de aunar lengua extranjera y conocimientos, ha revertido en un alto desarrollo de habilidades y recursos, necesarios para comprender y ampliar contenidos, que los sitúan muy por encima de los alumnos que no trabajan bajo este tipo de programas, como señalan otros estudios (Suárez, 2005). Para muchos investigadores resulta cuestionable poner el énfasis exclusivamente en la evaluación de la cantidad de contenidos aprendidos por los alumnos, en un momento en el que todas las autoridades educativas insisten en la importancia del desarrollo de competencias: la cultura no puede basarse en la acumulación de conocimientos; tiene que proponer un aprendizaje que aúne el lenguaje y la interacción social y que promueva el trabajo colaborativo (Coyle, 2009).

Se cuestiona también la idoneidad de los contenidos seleccionados para la instrucción en L2, aduciendo que, los supuestos beneficios de CLIL en la creación de una conciencia multicultural, dependen en gran medida de esta selección.

Es este punto, conviene recordar que la filosofía y los principios fundamentales de este tipo de enseñanza son transmitidos por los docentes y necesitan el apoyo de toda la comunidad educativa para lograr su objetivo. CLIL ha conseguido, con esta doble vía, eficaces resultados promoviendo la reflexión sobre los beneficios de la coexistencia de las diferentes culturas (Carrió-Pastor, 2009). Por otro lado, la selección de las áreas de instrucción en la segunda lengua no se especifican en el programa CLIL, sino que se dejan a la elección de cada zona geográfica o centro escolar, de forma que la experiencia de la aplicación particular del proyecto es la que nos debe indicar cuáles son los contenidos más eficaces para este tipo de instrucción.

En general, la mayoría de objeciones sobre las limitaciones del programa CLIL tienen más en común con las dificultades derivadas de su implementación y de la falta de una experiencia acreditada a lo largo de los años, que con sus principios fundamentales. Cuando se rebate la consecución, por parte de este tipo de enseñanza, de los beneficios propios del bilingüismo, en contraposición a otros programas de inmersión tradicionales, no se está teniendo en cuenta que la juventud de los programas CLIL no permite realizar un estudio de resultados con la misma profundidad que los elaborados sobre otras experiencias de inmersión con más historia.

Por otra parte, estas críticas no se ajustan a la situación real de la mayoría de las escuelas europeas: hasta ahora, muchos países no se habían beneficiado en absoluto de las ventajas de la educación bilingüe, sencillamente porque muchos programas de inmersión no han encontrado su lugar en sociedades monolingües, sin ningún apoyo por parte del entorno hacia a la segunda lengua: durante décadas, en numerosas zonas de Europa, no han conseguido movilizar a las autoridades educativas ni concienciar a la sociedad de los beneficios del plurilingüismo o del bilingüismo. La aplicación de los programas de enseñanza CLIL ha logrado, en un brevísimo periodo de tiempo, un avance enormemente significativo en este sentido.

Tampoco se puede atribuir a la renovación pedagógica derivada de la formación del profesorado la completa responsabilidad del éxito de este tipo de clases de enseñanza bilingüe, como argumento para restar eficacia al programa. Esta renovación constituye,

precisamente, un valor añadido a su implementación. De hecho, CLIL logra aplicar principios básicos del bilingüismo que, hasta ahora, se abrían paso con mucha dificultad en el ámbito de las clases de lengua extranjera de algunas escuelas: la alta motivación del alumnado; la disminución de la ansiedad en el aula; la no penalización de los errores lingüísticos; la separación clara entre las dos lenguas, L1 y L2, para facilitar un ambiente de inmersión; el desarrollo del aprendizaje colaborativo; la formación docente; la implicación de las familias o la alta consideración, a nivel personal y social, de las ventajas del aprendizaje de los idiomas. Todos estos valores se están desarrollando con sorprendente rapidez. Si para ello se apoyan en las autoridades educativas o en una renovación pedagógica, significa que ha conseguido aunar ambas variables en la búsqueda de la consecución del objetivo del bilingüismo, con mayor eficacia que otros programas de inmersión o de enseñanza de lengua extranjera.

CLIL ha llenado un vacío importante en el desarrollo de la inmersión lingüística para muchos países de Europa. No es fácil equilibrar un ambiente de inmersión entre dos lenguas de prestigio en zonas donde no existe una convivencia bilingüe social y donde el desarrollo de la educación bilingüe se ha visto, a menudo, reducido a espacios educativos privados de escuelas internacionales, que impartían la instrucción por completo en L2 y bajo el sistema educativo y los diseños curriculares del país de origen de dicha lengua.

La enseñanza del inglés como asignatura tiene una larga historia en el contexto educativo europeo, también en el español, y los resultados de estos programas han sido muy deficientes. En algunas zonas de Europa, ni siquiera se habían planteado la necesidad y beneficios del aprendizaje de un idioma extranjero, como ha ocurrido en Reino Unido o Irlanda, donde la lengua oficial es el inglés.

Incluso los autores que cuestionan algunos aspectos de los programas CLIL, reconocen que la elevada exposición a la segunda lengua, la utilización de la misma como herramienta y no como verdadero objetivo del aprendizaje y las oportunidades de producción en contextos de menor artificialidad, constituyen valores indiscutibles. Los puntos fundamentales de la mayoría de las críticas se refieren a aspectos que la propia metodología plantea en desarrollo: las experiencias CLIL y sus resultados, su implementación y evaluación, deben contribuir a elaborar pautas de mejora y adaptación de los mismos a los distintos espacios europeos.

II.5. Implantación CLIL en España: un reto para la investigación

Nuestro país aporta algunas peculiaridades previas a la introducción de este tipo de enseñanza: Europa comienza la aplicación CLIL, en la mayoría de sus regiones, utilizando una lengua franca como lengua objetivo. En España, por el contrario, las primeras experiencias CLIL comienzan con lenguas regionales: es el caso de la introducción en las escuelas de la instrucción en lenguas autóctonas como el gallego, el catalán o el euskera, programas de enseñanza en lengua patrimonial que hemos estudiado como ejemplo de un tipo de bilingüismo, y que se ajustan perfectamente a lo que se puede considerar como un programa CLIL.

En 2012, Frigols, que forma parte del grupo de los principales impulsores CLIL en Europa, analiza las peculiaridades de la implantación de este tipo de enseñanza en nuestro país (Megías, 2012) y aclara cuestiones relacionadas con las principales críticas o dificultades que se han mencionado anteriormente.

Establece tres escenarios diferentes: el primero, las regiones con experiencias multilingües; en segundo lugar, la enseñanza bilingüe derivada de los acuerdos entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el British Council (1996) para la integración de los dos currículos, el español y el británico, en algunas escuelas minoritarias; por último, la enseñanza monolingüe, con aspiración a ser bilingüe, en el resto de zonas geográficas de España. En este último escenario, la lengua inglesa se define casi siempre como la lengua objetivo, lo cual no corresponde necesariamente, como ya se ha apuntado, con la introducción CLIL (Suárez, 2005).

Para Frigols, este programa no sólo tiene aplicación para la segunda lengua: el impulso de renovación pedagógica que conlleva puede trasladarse a cualquier ámbito, incluido el de la lengua castellana. CLIL tiene más que ver con la forma de aprender que con la forma de enseñar: “aprender a usar y usar aprendiendo” (Megías, 2012: 9).

El desarrollo de las destrezas cognitivas resulta esencial pero requiere tiempo, tanto para la realización de tareas como para permitir a los alumnos pensar y reflexionar durante el aprendizaje. Por otro lado, la saturación de contenidos en el currículo puede ser contraproducente y no colabora a fomentar las competencias, que para Frigols constituyen la quinta “C”, y completan el modelo de las 4C de Coyle.

CLIL se basa no sólo en el aprendizaje de la lengua en el aula de contenido, sino en potenciar el aprendizaje de contenidos también en el aula de lengua, siempre bajo la doble vertiente del fomento de las destrezas comunicativas (BICS) y la consecución del adecuado lenguaje académico relacionado con los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje (CALP) (Cummins, 1979). El programa CLIL pone en juego dos tipos diferentes de lenguaje, el académico y la lengua de comunicación.

Sin embargo, no se trata sólo de la adquisición de vocabulario, sino de su integración en estructuras que den lugar a un auténtico uso de la lengua. Por ello, a la hora de elegir las asignaturas idóneas para establecer la instrucción CLIL, Frigols no se pronuncia por ninguna en concreto, pero apela al sentido común para la selección de aquéllos contenidos que realmente cumplan los requisitos para establecer situaciones eficaces de aprendizaje. En concreto, menciona la dificultad de utilizar algunos contenidos de geografía española, por su vocabulario sobre nombres castellanos de ríos y ciudades, en contraposición a otros temas acerca de Europa, que trascienden nuestra primera lengua y pueden relacionarse mejor con la L2 y con su contexto cultural.

Presenta la formación del profesorado como absoluta prioridad, alertando sobre los posibles efectos negativos que ocasionaría la falta de personal docente suficientemente preparado para aplicar este tipo de enseñanza: desde el punto de vista pedagógico, podríamos estar dando un paso atrás, enseñando con los mismos errores pero utilizando un idioma diferente. La calidad se asegura con esta formación.

Por este motivo, destaca que la reflexión constante y la evaluación son dos instrumentos fundamentales para garantizar la idoneidad del camino a seguir. La precipitación de algunos centros al introducir esta metodología antes de asegurar una formación adecuada ha obligado a muchos profesores a desarrollar su labor de forma completamente autodidacta. Resulta indispensable promover todo tipo de proyectos de investigación-acción para establecer un clima de ayuda y colaboración entre los docentes. Para Frigols, las tres palabras CLIL que resultan claves en el programa son: formación, integración y colaboración.

Sobre las competencias del profesorado, como condición necesaria para el éxito del programa, Frigols reconoce la dificultad de priorizar alguna sobre las demás: la decisión de trabajar unas antes que otras, depende en gran medida de la situación y

peculiaridades de cada centro escolar, si bien no hay que perder de vista el perfil global del auténtico profesor CLIL.

Este trabajo de investigación propone una experiencia de aproximación a este perfil, partiendo de la situación previa de un centro escolar que busca la adecuada implantación del programa, contando con el valor del factor humano implicado en la tarea, como fundamento y base para la eficaz aplicación de esta enseñanza en la Etapa de Educación Primaria.

El desarrollo de competencias por parte del profesorado es el paso previo para la adecuada evolución del programa. Muchos docentes de materias curriculares no identifican aspectos de la lengua necesarios para su adecuada utilización en el proceso de aprendizaje de contenidos, por parte de los alumnos. Esta dificultad se minimiza en Primaria, donde el profesorado de segunda lengua, a menudo, coincide con el profesorado de asignaturas a impartir en L2. Este hecho influye positivamente en la formación de los docentes como auténticos profesionales CLIL, ya que pueden aunar la práctica de la enseñanza del segundo idioma con la instrucción a través de esta lengua.

Las experiencias de los profesores CLIL en Primaria y la inversión en su capacitación profesional deben redundar en beneficio de todo el centro y establecer los principios de continuidad en etapas superiores. Como señala March (2000), el desplazamiento de CLIL hacia la educación superior supone una mayor complejidad cognitiva para los alumnos, a la hora de asimilar los conceptos, e implica también la necesidad de incrementar la aptitud lingüística por parte de docentes y estudiantes. Cuando se desarrolla correctamente la implementación del programa en Primaria, podemos extrapolar el proceso a Secundaria, aprovechando la experiencia de los profesores de esta primera Etapa para colaborar en la implicación y formación de los docentes de cursos superiores.

CAPÍTULO III. El contexto de la enseñanza en Educación Primaria

III.1. La educación como realidad universal

La educación encabeza todas las listas de prioridades, tanto a nivel político, como en las conversaciones diarias de cualquier ciudadano. Asumida por todos como un derecho universal, es analizada y estudiada por los investigadores, criticada por los medios de comunicación y cuestionada, en general, por todos.

Por un lado, se ha visto avocada a una necesaria reelaboración del marco de contenidos que forman la base del aprendizaje en los primeros años de vida: un currículo globalmente aceptado por la mayoría de las comunidades educativas, sobre el que los alumnos deben aprender en la Escuela Primaria. La investigación profundiza en los diseños curriculares y en los programas; los enriquece y modifica en un constante y responsable ejercicio por definir correctamente las bases del conocimiento, las destrezas, los valores y las necesidades de la sociedad actual.

Por otro lado, la preocupación por la ciencia y su ordenación en un conjunto de conocimientos a adquirir se completan con el desarrollo de la práctica educativa. El estudio del modo en el que el saber se transmite define otro campo de investigación pedagógica, centrada en el papel del profesor y en su relación con los alumnos.

Hemos abierto las puertas de las escuelas a todos y encontramos que, en cada una de ellas, se abre un escenario apasionante, donde tienen lugar acciones de aprendizaje que implican procesos variados y complejos. Todos ellos afectan de forma integral al desarrollo de cada persona.

La escuela se transforma y adapta en torno a estas dos vertientes: el currículo y conocimientos a transmitir y el modo de trabajar dentro del aula. Ambas líneas describen un nuevo marco de desarrollo de la Educación Primaria y afectan a las necesidades de formación de los docentes de esta Etapa.

III.2. La inclusión de las competencias básicas en el currículo

Definir el marco de contenidos no es una tarea fácil: las denominadas *enseñanzas mínimas* tienen, necesariamente, que contribuir a la unidad del proceso educativo, con una visión integradora del alumno, evitando disgregar conocimientos y aprendizajes y conectándolos con el entorno y las características individuales de la persona. En este sentido, la Unión Europea recomienda en 2006 la inclusión de las competencias básicas en el currículo de la Educación Primaria (Parlamento Europeo y Consejo, 2006). El Proyecto PISA se encarga de presentar los primeros resultados de la aplicación del concepto de las competencias básicas. En resumen, estas competencias afectan tres campos fundamentales: la capacidad para actuar con autonomía, definiendo planes y proyectos personales, intereses y necesidades; la habilidad para utilizar de forma interactiva la lengua, los conocimientos, la información y la tecnología; y la formación necesaria para interactuar en grupos heterogéneos, cooperando con los demás para resolver conflictos.

La LOE recoge esta recomendación sobre competencias clave y define el currículo como “el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas”(Ley Orgánica, 2006: artículo 6). Más adelante, se concreta y desarrolla en la regulación sobre las enseñanzas mínimas para Educación Primaria (Boletín Oficial del Estado, 2006).

Tiana (2011) define así la finalidad de incluir estas competencias: “permitir integrar los aprendizajes formales, realizados a través de las diversas áreas y materias, con los no formales e informales...debe permitir a los alumnos poner en relación e integrar unos conocimientos con otros y ponerlos en acción de forma conjunta cuando resulte necesario, en distintos contextos y situaciones”(Tiana, 2011:68).

Todas las áreas del conocimiento deben contribuir al logro de dichas competencias básicas. Los centros educativos y los docentes son los responsables de definir el modo en que este proceso ha de llevarse a cabo. Las diferentes materias, actividades, aprendizajes, recursos metodológicos, tecnología, tutorías...y en general, todos los acontecimientos que tienen lugar en cada colegio y en cada aula, tienen que colaborar a la consecución de este objetivo. Esto requiere la cooperación de docentes, alumnos y demás agentes educativos.

El proyecto curricular de centro tiene que definir este carácter global de la educación en Primaria y en cada ciclo y curso las decisiones y el trabajo de los profesores han de desarrollarse, necesariamente, de forma cooperativa y coordinada.

Es el primer reto al que han de enfrentarse todos los docentes de la etapa: romper con el aislamiento tradicional del profesor para formarse en el desarrollo de estrategias de trabajo colaborativo. No conseguiremos que nuestros alumnos logren adquirir este tipo de competencias, si no procuramos primero una transformación entre los propios docentes: “La cultura colaborativa supone una apuesta por romper el aislamiento de los profesores mediante la creación de un clima que facilite el trabajo compartido y que esté fundamentado en un acuerdo respecto de los valores y principios que ha de perseguir la escuela, y en una concepción de la escuela como el contexto básico para el desarrollo profesional”(Marcelo, 1996:23).

III.3. La formación del docente de Educación Primaria

El modelo de formación del profesor, vinculado a la etapa educativa en la que ha de ejercer la docencia, busca promover un tipo de maestro generalista, capacitado para impartir todas las materias. Habitualmente, su puesto coincide con el de tutor del curso. Sin embargo, la transformación del currículo de Primaria, provoca la aparición del modelo de profesor especialista para determinadas materias. Se presenta una dualidad enfrentada entre dos perfiles docentes: el generalista y el especialista.

Ambos modelos se fundamentan en razones igualmente válidas: “la posición pro-generalista asume como racionalidad que la educación es una sola cosa y que el niño es un todo único que se beneficia de la enseñanza en la medida que se le preste atención a su experiencia y se le ayude a progresar adecuadamente. Se necesita alguien que dé sentido a la experiencia global y asegure un desarrollo constante y equilibrado. El maestro-generalista...pasa más tiempo con los niños, los conoce mejor y sabe las necesidades de cada uno....la posición pro-especialista asume...un incremento del conocimiento y habilidades y no puede esperarse que ningún maestro pueda razonablemente saber y administrar todo lo que ahora le es requerido”(Serrano, Lera, y Contreras, 2007:536).

Descendiendo a la realidad de las aulas, observamos que el empleo de maestros-especialistas incrementa los resultados de un aprendizaje concreto, pero también arrastra algunas deficiencias, especialmente significativas por las edades de los alumnos de la Etapa de Primaria. Las pocas horas semanales que los profesores especialistas pasan con los niños, dificulta el seguimiento del rendimiento de cada uno y se resiente la vocación de educación personalizada que debe ofrecer todo docente. Es necesaria una buena coordinación entre los profesores que imparten materias en el mismo curso y no siempre la organización escolar facilita estos mecanismos.

Inevitablemente, por la distribución de los horarios en la jornada de los maestros especialistas, un solo profesor puede impartir una materia a varios grupos de clase, incrementándose, de forma alarmante, el número de alumnos a los que tiene que conocer, atender y tratar. Sólo identificar y aprender los nombres de cada uno, puede convertirse en una tarea que le lleve gran parte del tiempo del curso escolar.

Por otro lado, es cierto que el aumento de los contenidos de las materias en Educación Primaria y las propias habilidades personales de los docentes respecto a campos específicos, como la educación artística, la música, la educación física o el idioma, hacen difícil que un solo docente pueda abarcar una planificación adecuada o un desarrollo eficaz de competencias en todas estas vertientes.

Tampoco podemos obviar que la incorporación de un elevado número de maestros especialistas en un mismo curso o aula provoca una excesiva segmentación de la enseñanza por materias: es lo que se ha denominado como “el proceso de *secundarización* de la etapa de primaria”(Serrano et al., 2007:541).

La realidad nos muestra que ambos perfiles, maestro generalista y maestro especialista, pueden coexistir y así lo indican los estudios que se han realizado sobre este tema (ANECA, 2005). Sin embargo, es fundamental desarrollar los mecanismos necesarios para evitar los efectos negativos que, de la aplicación de cada modelo, se puedan derivar para la enseñanza y educación de los alumnos de Primaria.

Se trata de equilibrar la balanza entre la eficacia que requiere el aprendizaje de algunas materias concretas, como la educación física, la artística, o los idiomas, con la necesidad de mantener la figura del maestro-tutor, para lograr un desarrollo integral de las

capacidades de cada alumno, basado en el conocimiento y seguimiento personalizado del rendimiento de cada uno.

Este mismo debate se genera respecto a la enseñanza de los idiomas y el perfil del profesor de inglés en Educación Primaria. Cuando el docente de idioma extranjero imparte la asignatura de inglés y también otras materias en segunda lengua, se multiplica el tiempo de permanencia en el aula y las ocasiones para conocer a los alumnos e implicarse en el desarrollo individual de las competencias de cada uno.

La colaboración entre el maestro-tutor y el maestro especialista de segunda lengua resulta fundamental para ofrecer una enseñanza integral basada en competencias básicas: urge implantar mecanismos de cooperación entre docentes, para que la enseñanza bilingüe no contribuya a segmentar, todavía más, la educación primaria, sino que colabore a proporcionar coherencia al proceso educativo.

III.4. La atención al alumnado en las aulas de Primaria

Una vez definida la transformación del currículo, los cambios respecto al perfil docente y la necesidad de asumir una cultura de trabajo colaborativo entre profesores queda pendiente la tarea de afrontar la realidad de la enseñanza en cada una de nuestras aulas: la diversidad y las diferencias individuales entre el alumnado.

Resulta fácil comprobar que no todos los niños aprenden de la misma manera; que la transmisión de conocimientos no tiene lugar de forma uniforme y lineal, por definidos que establezcamos los objetivos y contenidos o por organizados que se presenten en cursos académicos o etapas educativas. Como reacción, se multiplican los métodos, didácticas y estudios en búsqueda de respuestas sobre el mejor modo de enseñar y las distintas formas de aprender, en un desesperado y necesario intento de llegar a todos, de responder a esa realidad universal que debe ser la educación: el acceso mayoritario a las escuelas en las sociedades actuales ha transformado la composición de nuestras aulas, evidenciando la diversidad, como expresión de una realidad social.

Ante la variedad de resultados, se han dedicado grandes esfuerzos a establecer los principios que expliquen el porqué del éxito de algunas escuelas y el aparente fracaso de

otras; a definir, si es que existe, un tipo de escuela susceptible de ser considerado como modelo; a describir sus características y explicar sus razones.

En esta línea de trabajo, el movimiento de Eficacia Escolar ha expresado así lo que debería ser la escuela: “Una escuela eficaz es aquella que promueve el progreso de todos los alumnos más allá de lo que sería esperado considerando su rendimiento inicial y su historial; asegura que cada alumno alcanza el mayor nivel posible; mejora todos los aspectos del rendimiento y el desarrollo de los alumnos; y continúa mejorando año tras año” (Stoll y Fink, 1996: 28). Una definición de escuela que menciona a cada alumno y tiene en cuenta el desarrollo personal de sus posibilidades; una escuela no reduccionista en cuanto a lo que el rendimiento significa, con una visión integradora del conocimiento, desafiante y valiente ante la necesidad constante de mejora. Se presenta una visión esperanzadora.

Para estos autores, las diferencias individuales no son un problema sino un reto: prepararnos para acertar con el mejor modo de enfrentarnos a ellas. Es ésta una de las tareas de la escuela y, también, una de sus grandes responsabilidades: llegar a cada persona, hacer que la educación universal, como principio, se haga realidad en las escuelas. Algunos autores hablan incluso de la ética de la equidad (F. J. Murillo, 2005).

Sin embargo, descendiendo a la realidad del aula de Primaria, observamos que muchos docentes anhelan encontrar un cierto grado de homogeneidad que facilite su labor. Este miedo o recelo ante las diferencias no sólo responde a la dificultad de atender a los distintos modos de aprender de cada uno; preocupa, sobre todo, constatar el desigual dominio de destrezas y conocimientos dentro del aula; preocupan los resultados, a veces por encima del desarrollo integral de cada uno de nuestros alumnos.

La respuesta ante esta doble fuente de diferencias, las destrezas y los conocimientos (por no mencionar otras muchas variables diferenciadoras), requiere una misma estrategia, o más bien un conjunto de ellas; todas encaminadas a transmitir conocimientos, utilizando procesos variados que atiendan a esas múltiples maneras de aprender, aplicando modos de trabajo grupal que respeten los ritmos de aprendizaje y se adapten al rendimiento inicial de cada alumno, cuando comienza el curso.

Contamos con múltiples posibilidades de apoyo para ayudar al docente a atender la diversidad. El apoyo externo es el proporcionado por expertos, no ligados

administrativamente al colegio, y que ofrecen asistencia y ayuda en situaciones concretas. Las modalidades de apoyo interno se organizan dentro del centro, con la colaboración entre los especialistas y los profesores. En este caso, Parrilla (1996) advierte del peligro de canalizar los problemas hacia fuera: cuando se producen salidas de algunos niños a clases de refuerzo, de alguna manera, se “libera” al profesor de la responsabilidad y se mantiene el *status quo* del aula. Incluso cuando el apoyo se realiza a través de un especialista que entra en la clase y trabaja con determinados alumnos al mismo tiempo que el profesor atiende al resto del grupo, seguimos poniendo el foco en los alumnos y no en las estrategias de trabajo, que forzosamente han de cambiar en la escuela: el aula es la que necesita adaptarse.

La forma inclusiva de responder a la diversidad es la que propone el aprendizaje cooperativo como modelo educativo. Su finalidad no se reduce al aprendizaje de contenidos curriculares, sino que busca, precisamente, potenciar las habilidades cooperativas de los alumnos y conduce a la creación de una atmósfera de empatía, motivación y rendimiento dentro del aula.

Como comenta Moriña-Díez (2011), a pesar de los beneficios que todas las investigaciones atribuyen al aprendizaje cooperativo y colaborativo, esta estrategia de trabajo no se utiliza con la frecuencia esperada en las aulas de Primaria. Las razones que aduce esta autora tienen que ver con la falta de información y formación del profesorado sobre estas técnicas o la posible confusión entre el trabajo cooperativo y la simple acción de poner a los niños “a trabajar por equipos”: hay que formar a alumnos y docentes sobre las cinco condiciones para que una actividad de clase se transforme en un proceso de cooperación: interdependencia positiva, interacción cara a cara, responsabilidades individuales, habilidades interpersonales y procesamiento grupal (Johnson, Johnson, y Holubec, 1999a; Kagan, 1994).

Urge formar a los docentes como auténticos expertos en el dominio de grupos. La distribución de tareas dentro del aula y el estilo tradicional del profesor como protagonista absoluto al frente de la misma tienen que cambiar para adaptarse a la nueva composición de nuestras aulas de Primaria. La irrupción de las nuevas tecnologías y el uso de las pizarras digitales no permiten continuar con los mismos modelos. Nuestras clases están llenas de alumnos nacidos en la era digital: sus habilidades y recursos han variado de manera vertiginosa en las últimas décadas.

Para atender a las necesidades de una educación universal que admite a todos y para adaptarnos a los nuevos “alumnos digitales” no podemos afrontar la diversidad poniendo el énfasis en los alumnos con dificultades, sino en la transformación de las aulas de Primaria para que su diseño se adecúe a esa diversidad.

III.4.1 Los riesgos de algunos tipos de apoyo y agrupaciones de alumnos

La excesiva inquietud del profesorado por los resultados y la presión de las autoridades educativas empujan a primar la instrucción en detrimento de la educación. Ocurre así que, desde edades muy tempranas, se agrupa a los alumnos, dentro y fuera del aula, en función de su rendimiento, evaluado éste exclusivamente en su relación cuantitativa con determinados conocimientos o priorizando algunas destrezas básicas como, por ejemplo, las habilidades lectoras y escritoras durante los primeros cursos.

Aunque todo ello responde a un bienintencionado esfuerzo por atender a la diversidad, cabe preguntarse si este tipo de agrupaciones no contribuye, en realidad, a favorecer aún más las diferencias, a crear un tipo de *diversidad ficticia*, alimentada desde la propia escuela. Debemos analizar cuidadosamente el peso y razón de las variables que se aplican a la hora de agrupar a nuestros alumnos.

En primer lugar, conviene considerar uno de los factores básicos que constituyen la esencia de lo que debe ser una escuela eficaz: mantener un alto nivel de expectativas sobre los alumnos (Edmonds, 1979). Cuando realizamos agrupaciones en función de determinadas habilidades en edades tan tempranas estamos estableciendo, de algún modo, una reducción del marco en el que ha de desarrollarse el aprendizaje de cada uno.

Es cierto que el profesor identifica, evalúa e incluso diagnostica comportamientos, habilidades, deficiencias y destrezas de sus alumnos desde el primer momento en que se enfrenta a un grupo de clase. Su primera tarea consiste en adaptar el currículum a las necesidades y características de sus alumnos. Cuando el profesor adapta su programa a las dificultades que detecta en el aula, cuando cuestiona el modo de presentar la información y cuando cuestiona el propio currículum y no a sus alumnos (Hart, 1992), es cuando está en condiciones de ofrecer una enseñanza de calidad. El reto, para el profesor, es poner todos los medios a su alcance, explorar todas las oportunidades, replantearse constantemente sus expectativas sobre cada alumno.

Los docentes saben que el tiempo y el respeto al ritmo madurativo de los niños, en sus primeros años escolares, son factores esenciales en el aprendizaje. En el caso de alumnos con necesidades especiales, es fundamental considerar el proceso de apoyo antes de que cualquier problema se incremente, incluso como prevención a la aparición de los mismos, como señalan los expertos en el enfoque preventivo de la enseñanza de apoyo (Jordan, Lindsay, y Stanovich, 1997). Un aula organizada en grupos, atendiendo a resultados estrictamente académicos, podría no sólo anular la oportunidad de muchos alumnos para desarrollar capacidades y destrezas que simplemente requieren más tiempo, sino también restar posibilidades de aprendizaje a toda la clase.

La premura por agrupar dentro del aula, condiciona los límites de lo que esperamos de nuestros alumnos; la falta de resultados positivos inmediatos puede confundir y alimentar diferencias que atienden sólo a algunas variables del aprendizaje. No existe entre los investigadores un consenso claro sobre esta práctica, pero muchos han señalado efectos claramente negativos acerca de la misma (Gamoran, 2004; Kulik y Kulik, 1987; Morgan Jr y Stucker, 1960).

En el desarrollo ordinario de las clases, pueden ser eficaces determinados agrupamientos en función del nivel de adquisición de destrezas concretas. Puntualmente, funciona la introducción de estas agrupaciones homogéneas, alternándolas con otras de carácter heterogéneo, para la consecución de un objetivo de aprendizaje determinado.

Sin embargo, estos grupos no deben ser permanentes, ni siquiera habituales; no pueden *encasillar* a un alumno en un marco que defina cuál será su rendimiento durante un periodo de tiempo determinado. Todo profesor ha experimentado en su aula la capacidad de los alumnos para sorprender con el inesperado desarrollo de una habilidad, como si se activara una tecla que permite empezar a leer con inusitada fluidez o transformar, de repente, garabatos en frases legibles. Son mil acciones de aprendizaje previas las que provocan la activación de estos resortes, pero no deja de maravillarse cuando ocurre. Esta realidad debe promover una actitud de apertura constante en los docentes: dejarse sorprender, multiplicar los medios y las oportunidades; observar y esperar lo mejor de cada alumno. Los marcos o grupos establecidos de forma rígida nublan la vista y roban, a profesores y alumnos, ocasiones únicas de enseñar y aprender. El aprendizaje cooperativo se basa precisamente en la heterogeneidad de los equipos de

trabajo, en multiplicar las oportunidades para todos, con la certeza de que el conjunto de las habilidades individuales enriquece los recursos del grupo de aula: “la aceptación de la diversidad, es la norma” (Sharan, 2014: 807).

En segundo lugar, estas reflexiones nos obligan a replantear cuestiones más generales acerca de la escuela y su función como transmisora del conocimiento, porque éste “constituye un todo...” (Newman, 1946: 161-162), y las agrupaciones por nivel o capacidades o, más bien, su mal uso y práctica, conllevan el riesgo de conculcar la unidad del proceso educativo. La educación tiene necesariamente que caracterizarse por ser un todo, tiene que integrar conocimientos y vida; no es una suma de aprendizajes inconexos (García, 1988).

Las actividades que se realizan en el aula, sobre todo en los primeros años de escolarización, son interdependientes. Frecuentemente, aquellos alumnos que se muestran más lentos en la adquisición de destrezas fundamentales, como la lectura o la escritura, emplean más tiempo que los demás realizando una tarea o ejercicio concreto. Si el docente no adapta el currículum, permitiendo que esta carga concreta de trabajo sea menor para ellos, permanecerán en sus pupitres *hasta que terminen la tarea*, mientras otros más rápidos atienden otro tipo de actividades. Y precisamente, las actividades que *se pierden*, son las que inciden directamente en la adquisición de esas destrezas de la lectura o la escritura. Leer, exige atención. Escribir, exige constancia y persistencia en la tarea... No podemos privar a los alumnos más lentos de actividades que impliquen atender, elaborar, manipular, ordenar, clasificar, reflexionar... porque el conocimiento nunca puede adquirirse de forma fragmentada (García, 1988); todo se interrelaciona y es, en estos procesos de interrelación y reflexión, donde el conocimiento adquiere su auténtico significado.

Un último argumento, nace del análisis de las consecuencias que tienen sobre los alumnos estas prácticas que, coloquialmente, denominamos como: *dividir la clase por niveles*.

En las aulas de primero, segundo o tercero de Primaria, las agrupaciones según el nivel de lectura, escritura, conocimientos matemáticos,... son habituales. Su incidencia es aún mayor si la materia tiene que ver con el uso y dominio de una segunda lengua, como ocurre en las escuelas denominadas bilingües, y como se ha estudiado en tantos países con programas de este tipo (O'malley y Chamot, 1990).

La preocupación por evitar que cualquiera de nuestros alumnos se sienta incómodo por pertenecer al grupo de nivel bajo o deficitario estimula la imaginación de los docentes: inventamos un sinnúmero de eufemismos a partir de colores, letras o nombres atractivos.

Pero desengañémonos: todos los niños del mundo, tarde o temprano, identifican que el grupo “azul” está formado por los que peor leen, o que el *equipo B* agrupa a los que no saben responder correctamente a preguntas del profesor de inglés... Están, por tanto, perfectamente informados sobre las expectativas que el docente ha establecido acerca de su posible y futuro rendimiento (Kulik y Kulik, 1987).

No se trata de hacer una crítica generalizada sobre la conveniencia o no de realizar grupos homogéneos en el aula, según criterios de capacidades o habilidades académicas. Existen experiencias y justificaciones que las denigran en cualquier circunstancia, por considerarlas claramente *anti-democráticas*, y otras que avalan su utilización puntual: “A veces conviene emplear grupos homogéneos, cuyos miembros tengan similar capacidad para enseñar determinadas prácticas sociales o alcanzar ciertos objetivos conceptuales” (Johnson et al., 1999a:17). Sí conviene, sin embargo, analizar el modo y las razones por las que actualmente se llevan a cabo y, sobre todo, establecer su duración en función de un objetivo concreto; urge asegurarnos de que su aplicación responde a motivos realmente formativos.

En caso contrario, estaríamos asimilando la diversidad a un problema puntual, cuando se trata, simplemente, de una realidad que exige respuestas adecuadas: el aula es el escenario desde el cual debemos abordarla. Los investigadores profundizan sobre este tema convirtiendo el aula en el centro de atención y definiéndola, no sólo como contexto académico, sino como espacio socializador: el aula es lo que necesita ser “revisado, analizado y evaluado desde la perspectiva de la diversidad” (Parrilla, 1996: 177).

III.4.2. Ventajas de la colaboración en el aula.

Volviendo a unidad del proceso educativo, recordemos que todos los aprendizajes interactúan. La diversidad del aula, la forma en que agrupamos a nuestros alumnos, deben producir un necesario y enriquecedor intercambio de capacidades sociales, intelectuales, de actitud, de creatividad e imaginación; relaciones interpersonales de

incalculable valor para cada alumno y que, gracias precisamente a la diversidad del alumnado, nunca están por igual distribuidas y, desde luego, no son patrimonio sólo de los alumnos aventajados en ciertos aspectos del aprendizaje, ni de los alumnos *del nivel alto*. De hecho, estos alumnos necesitan de las habilidades de los demás en la misma proporción en que los que presentan algunas dificultades concretas de aprendizaje, necesitan verse expuestos a otros modelos diferentes al de su profesor. Hay que sumar situaciones de aprendizaje, siempre y para todos, nunca restar ocasiones de mejorar a ninguno. Es obligación del profesor (Hmelo-Silver, 2013) recordar constantemente en el aula que no existe un alumno único que posea todas las habilidades necesarias para el desarrollo de una tarea: cuantas más aportaciones se realicen por parte del grupo, con mayor rapidez se reducirá el desnivel entre unos y otros; no todas las tareas requieren habilidades relacionadas exclusivamente con el nivel académico.

Si es importante considerar todo esto a lo largo de la vida escolar de los alumnos, todavía lo es más durante los primeros años, en la etapa de Educación Primaria. Cuanto más jóvenes, los alumnos se muestran más vulnerables, más dependientes de los métodos de trabajo que empleamos con ellos, más sensibles a las experiencias necesarias para desarrollar sus capacidades y su inteligencia.

Agrupar dentro del aula según determinadas destrezas, durante esta primera parte de la vida escolar, implica establecer pronósticos sobre los alumnos, de una forma peligrosamente temprana. Hay que analizar si los criterios que empleamos realmente respetan las características de los niños y los ritmos de aprendizaje. Piaget advierte: “el pronóstico es, por tanto, más delicado cuanto más joven es el alumno” (Piaget y Fernández Buey, 1972: 66). Es responsabilidad de los docentes reflexionar sobre determinadas prácticas educativas que pueden condicionar la vida escolar ulterior, si no tienen en cuenta la naturaleza de los niños y la lógica de las etapas de su desarrollo intelectual.

Por estos motivos, dentro del grupo de clase, como señala Parrilla (1996), y en términos de enseñanza-aprendizaje, los objetivos deben estar definidos para que todos los alumnos se incorporen de forma plena al trabajo general del aula, evitando así lo que podríamos llamar *dualidad académica*. Las acciones e intervenciones que los docentes realizan a lo largo del curso, a nivel de aula, no pueden olvidar este principio.

III.4.3. La necesidad de cuestionar los niveles en el aula bilingüe de Primaria

Actualmente, en la etapa de Educación Primaria y, con mayor frecuencia todavía, en las clases de inglés como lengua extranjera o asignaturas impartidas en esta lengua, las agrupaciones permanentes y rígidas están proliferando de forma llamativa. Su aplicación sin control ni objetivos claros, pueden perpetuar, no sólo una dualidad académica, sino un enjambre de niveles y grupos dentro del aula, como si la respuesta a la diversidad por parte de la escuela no aplicara sus principios a este área del aprendizaje de un segundo idioma.

Los programas bilingües y sus docentes también forman parte de la tarea de transformar el aula. Como se ha analizado anteriormente, la diversidad no puede esgrimirse como excusa para rebajar las expectativas sobre el posible rendimiento de algunos de nuestros alumnos, para romper la unidad del proceso educativo, para reducir nuestros objetivos a meros resultados puntuales, urgidos por la presión de las instituciones y las evaluaciones externas. La diversidad dentro del aula de inglés merece las mismas respuestas por parte de la escuela y tiene que ser el punto de partida para la mejora dentro de este campo del aprendizaje de una segunda lengua.

Durante muchos años, el modelo de enseñanza tradicional ha carecido de los recursos necesarios de apoyo al profesorado, innovación pedagógica, aprendizaje experimental o evaluación de necesidades especiales. Conviene recordar que los profesores de inglés han sido, en muchos casos, pioneros en la transformación de las didácticas aplicadas al aula. La dificultad que nace de la propia naturaleza de la enseñanza de un segundo idioma ha urgido un especial desarrollo de habilidades, por parte de los docentes, para captar la atención y comunicarse con unos alumnos para los que el idioma era la primera barrera.

Las diferencias individuales han sido siempre una realidad patente pero, aún más si cabe, en las clases de lengua extranjera. Una diversidad que los profesores de inglés han afrontado a pesar de las carencias formativas y la falta de medios.

La implementación actual de los programas bilingües ha transformado el concepto de segundo idioma, pasando de ser una asignatura, a veces ni siquiera obligatoria, a formar parte del currículo básico de muchos centros. La escuela y los docentes a cargo de estos

programas son los responsables de que la riqueza y ventajas del bilingüismo sean una realidad para todos los alumnos.

Dentro del aula de inglés, la diversidad se presenta como una ocasión única para enseñar a trabajar en equipo. La sociedad, la cultura y el mercado de trabajo presentes nos recuerdan cada día la necesidad, para los adultos, de compartir conocimientos y poner nuestras habilidades al servicio de los demás y lograr un beneficio común a todos. Si éste es uno de los “grandes esfuerzos de la humanidad”, como lo define Wragg (1984, citado en Nunan, 1992: 19) tenemos que asegurarnos de que nuestros alumnos aprenden precisamente esto en el aula.

Toda la investigación sobre aprendizaje cooperativo se basa en estos principios. Los diferentes niveles y habilidades que muestran los alumnos ante el aprendizaje de un segundo idioma no pueden abordarse siempre, y de forma permanente, a través de grupos homogéneos en cuanto a las destrezas del lenguaje, en cualquiera de sus expresiones, oral o escrita. El trabajo a través de grupos heterogéneos, el auténtico trabajo cooperativo, ha demostrado sobradamente su eficacia: este tipo de agrupaciones consigue objetivos más complejos (Cassany, 2008). Cuando los grupos se determinan deliberadamente heterogéneos, los mejores alumnos consolidan su aprendizaje al tiempo que aquéllos que presentan alguna deficiencia se benefician de la ayuda de sus compañeros. Un tipo de ayuda que a menudo prueba ser mucho más eficaz que la del profesor (Kohonen, 1992).

Si la escuela evoluciona para dar respuesta a los cambios sociales, al derecho de todos a la educación y a las necesidades de cada individuo, no podemos establecer *feudos* en los que se conculquen estos principios. Ningún profesional puede abstraerse de esta obligación. Tampoco los profesores de idiomas. Es una tarea de todos reflexionar constantemente sobre nuestras prácticas docentes para asegurarnos de que no estamos perdiendo el auténtico sentido de la educación en nuestras aulas o privando a nuestros alumnos de la necesaria y enriquecedora relación que todos deben establecer con sus compañeros.

Puede ocurrir que todo esto nos esté llevando por caminos más relacionados con los resultados y las presiones de gobiernos y administraciones educativas, con las presiones de los padres y familias o con los argumentos de la opinión pública, que con criterios basados en la esencia misma del proceso educativo y la responsabilidad de formar

personas que desarrollen eficazmente todas sus capacidades. Es preciso corregir este rumbo porque: “la educación no puede entenderse como adaptación a las exigencias de la sociedad, sino como realización de una personalidad autónoma, crítica y solidaria” (Baena, 2008).

Conviene recordar la auténtica misión de la escuela y enfrentar la necesidad de dar respuesta a la diversidad; solventar las carencias del propio sistema a nivel de aula, revisando la programación, los objetivos y las tareas; replantearse la formación de los docentes en la búsqueda de apoyos, promoviendo el trabajo cooperativo de profesores y alumnos a través del desarrollo de la práctica educativa. Se trata de transformar la escuela para conseguir una mejora, para adaptar la realidad institucional, la normativa y el currículo a las necesidades del aula; para devolver al alumno el protagonismo como centro de todos nuestros esfuerzos.

La aplicación de programas bilingües en la escuela evidencia aún más el uso de las agrupaciones por niveles dentro de los distintos cursos de etapa. Es fundamental considerar los criterios aquí mencionados para que el profesorado encargado de estos programas comparta la responsabilidad de la escuela sobre el desarrollo integral de todos los alumnos.

CAPÍTULO IV. Formación y organización de equipos docentes en centros

IV.1. Introducción

Las políticas de actualización de los docentes son hoy una prioridad y se incluyen en los presupuestos educativos y en las agendas escolares. La formación del profesorado se considera indispensable para el desarrollo eficaz de la escuela (Ainscow et al.,2001).

Sin embargo, esta formación no siempre aparece vinculada a planes de mejora concretos para cada centro educativo y puede resultar excesivamente generalista, corriendo el peligro de que el claustro se convierta en un elemento pasivo de la tarea formativa. Se realizan inversiones económicas y se aplican fondos de ayuda (como en el caso de los programas de la Fundación Tripartita¹), pero conviene analizar la gestión de esta formación y su adaptación a la singularidad de cada equipo docente, dentro del centro.

Entre los factores que influyen en la actualización docente, para garantizar su eficacia, tienen especial importancia dos cuestiones: en primer lugar, que la formación tenga su aplicación práctica en el aula, de manera que no se produzca un distanciamiento de la investigación y reflexión, respecto a realidad diaria de los docentes. El segundo factor evitaría en gran medida los peligros del primero: contar con la opinión de los profesores, de modo que puedan involucrarse en la planificación y priorización de las necesidades formativas.

La formación respecto a determinadas estrategias o metodologías no tienen la misma aplicación en todos los niveles docentes: las preocupaciones del profesor de Educación Infantil difieren de las del profesorado de Secundaria. La misma distancia se plantea entre unos centros y otros: es necesario un análisis minucioso del contexto de cada uno, sus objetivos de mejora y la composición de los equipos docentes, para poder establecer un plan de formación adecuado.

¹ Véase: www.fundaciontripartita.org

IV2. La adaptación del docente a los nuevos estilos de trabajo

En los proyectos de investigación educativa se impone un nuevo estilo dirigido al desarrollo de competencias, multiplicación de las estrategias de enseñanza, atención a la diversidad o aplicación de técnicas de trabajo cooperativo en el aula: se busca lograr el mayor rendimiento posible para cada alumno, considerando todas las posibilidades de aprendizaje que contribuyen a un desarrollo integral de las capacidades y del conocimiento.

Muchos docentes se forman en este nuevo estilo educativo: investigan y aplican cambios notables dentro de sus aulas. La mayoría de los planes de formación del profesorado incluyen el aprendizaje de las estrategias de trabajo cooperativo para su aplicación en la escuela: se trata de lograr que los alumnos se decanten por la cooperación frente a la competencia o el individualismo; conseguir que todos dominen por igual las tareas y los conocimientos. Encontramos en algunos centros educativos auténticos expertos interesados en este estilo de trabajo, que transforman de manera eficaz el diseño y desarrollo de las clases.

Paradójicamente, enseñamos técnicas de trabajo y cooperación a nuestros alumnos que todavía no hemos conseguido implementar en el seno de los propios equipos docentes. Luchamos por cambiar actitudes y desarrollar habilidades o estrategias sociales en el aula y no en los despachos de profesores. La mayoría de los defectos o deficiencias del profesorado, como el individualismo o la falta de apertura hacia el cambio, la innovación o la mejora en general, tienen que ver con un estilo de trabajo docente inadecuado.

Las destrezas y habilidades cooperativas se aprenden con la práctica, no surgen espontáneamente. Como ya se ha mencionado, la paciencia y perseverancia son fundamentales para crear y consolidar equipos docentes eficaces: instaurar este nuevo estilo de trabajo en los despachos de cada colegio y no sólo en las aulas, es lo que asegura un auténtico cambio de actitud en los centros. No se puede abordar este objetivo por parcelas: ha de ser una tarea global para que tenga sentido y llegue a todos los profesores y, como consecuencia, a todos los alumnos.

La investigación de los hermanos Johnson (1999b) define los cinco componentes esenciales para que la cooperación funcione: el primero, la interdependencia positiva,

que se basa en conocer que el éxito sólo es posible si todos los componentes del grupo participan del mismo. En segundo lugar, la interacción promotora, que estimula las interacciones e incluye las dinámicas interpersonales de discusión y estímulo del aprendizaje de los demás. El tercer componente, es la responsabilidad individual, que evalúa el rendimiento de cada miembro del equipo y la conciencia de que no podemos esperar todo de los demás. En cuarto lugar, las habilidades interpersonales, como el liderazgo, la toma de decisiones o el manejo de conflictos. Habilidades que se enseñan y se aprenden, que no surgen ni se generan de forma automática. Por último, el procesamiento grupal, cuando el equipo analiza su trabajo y determina los aspectos en los que debe mejorar.

A la luz de las condiciones para que la cooperación tenga lugar, se intuye que el cambio de estilo de trabajo en los equipos docentes en los centros puede ser un proceso lento, laborioso y no exento de dificultades.

IV.3. Condicionantes para la creación de equipos docentes en los centros

La distribución del profesorado en cada colegio, por ciclos, etapas, cursos académicos o grupos de clase, no produce espontáneamente un equipo docente al que podamos considerar como unidad de referencia para la formación, con el objetivo de instaurar un estilo cooperativo de trabajo.

El aislamiento profesional y el individualismo se destacan como defectos tradicionales de los docentes en nuestro sistema educativo pero, en la práctica, no se contemplan los medios y el tiempo necesario, dentro de la agenda escolar, para crear y organizar equipos docentes que trabajen de forma cooperativa. Los idearios de los centros y la propia legislación educativa reconocen la importancia de la colaboración entre el profesorado y, sin embargo, no siempre se favorece un funcionamiento constante y permanente de los equipos docentes. Las reuniones de profesores al inicio o final de curso y las sesiones de evaluación a lo largo del año académico no pueden considerarse como medio suficiente para asegurar la cooperación.

Los periodos del año escolar correspondientes a los meses junio y septiembre, una vez que los alumnos no están en el colegio, se utilizan para organizar sesiones de formación. No obstante, una vez comenzado el curso, nada asegura que esta formación se lleve a la

práctica dentro de las aulas o que se desarrolle un trabajo en común entre los docentes: todo aquello que no sigue un ciclo de planteamiento de objetivos, desarrollo y aplicación, evaluación y modificación del diseño inicial, puede llegar a convertirse en mero conocimiento teórico que no se traduce, necesariamente, en cambios reales.

Por otro lado, las sesiones de evaluación e inter-evaluación de los grupos de clase llevan inherentes sus propios objetivos, centrados en el progreso de los alumnos, y no pueden considerarse, por sí solos, como instrumento para el fortalecimiento y desarrollo de los equipos docentes.

Por tanto, la agenda del profesor durante la jornada escolar ha de contemplar tiempos adecuados para el trabajo en equipo. A menudo, las “conversaciones de pasillo” entre clase y clase constituyen la única ocasión para comunicarse y transmitir experiencias. Para lograr un cambio de actitud y para pasar del individualismo a la cooperación, se hace necesario encontrar momentos para reunir al profesorado y favorecer la posibilidad de intercambiar estrategias y prácticas docentes.

Un inadecuado diseño de la formación y de la distribución de los tiempos de trabajo del profesorado puede convertirse en el primer obstáculo para la transmisión de experiencias educativas, la detección de necesidades docentes y la consolidación de equipos. Los docentes muestran una mayor resistencia para abordar los cambios cuando no se ofrece un conocimiento adecuado de los proyectos o por miedo a no poder disponer del tiempo de formación que estos programas requieren.

Factores más relacionados con la logística que con la teoría educativa tienen un papel fundamental en todo el proceso: el espacio y los tiempos que propician el encuentro entre los profesores se definen entre los instrumentos necesarios para que un equipo docente pueda funcionar como tal (Agudo et al.,2003).

IV.4. De la teoría a la práctica: aprender a colaborar desarrollando un proyecto común

La cooperación se presenta como un estilo de trabajo que funciona dentro de las aulas y que sería deseable aplicar también en los equipos docentes y dentro de los despachos. En los centros educativos se organizan cursos y sesiones impartidas por expertos sobre

la metodología del trabajo cooperativo, a veces incluyendo a todo el personal docente para que la formación llegue de forma global a la escuela. Un programa de este tipo sería el primer paso para animar al profesorado a aplicar estas estrategias de cooperación dentro del aula, acercar la investigación sobre el trabajo cooperativo a los centros y conocer sus principios y técnicas. Como en cualquier programa de formación, la presentación puede alternar teoría con aplicaciones prácticas, favoreciendo la implicación del profesorado en las sesiones y la participación activa de los asistentes, para incrementar la eficacia del curso y facilitar la asimilación del conocimiento teórico.

Sin embargo, esto no asegura que el estudio sobre esta metodología o siquiera su aplicación dentro del aula, tenga también repercusión en el modo de trabajar entre el profesorado. Puede contribuir a la reflexión sobre la necesidad cooperar también en los equipos docentes, pero no se traduce proporcionalmente en cambios significativos.

Cuando la cooperación funciona dentro del aula, es porque los alumnos comprenden los objetivos y ejercitan una serie de tareas diseñadas para completar un determinado trabajo, adquirir conocimientos o lograr una mejora que afecta a todos los miembros del grupo.

De la misma forma, sólo a través de la práctica de la colaboración, los docentes pueden desarrollar destrezas y habilidades necesarias para el logro de un estilo de trabajo cooperativo. Por tanto, es necesario que exista un objetivo común que implique a todos los miembros del equipo por igual; que progresar sólo sea posible si depende de la labor que cada maestro realiza dentro de su aula; que para lograr el éxito, los resultados se valoren en función del trabajo de todos los profesores del equipo.

El compromiso del profesorado en un determinado programa de mejora es lo que determina el auténtico inicio de la cooperación en la escuela. Establecer grupos docentes en función de cada proyecto y facilitar los medios para que realicen esa labor es el camino para lograr la colaboración entre profesores. Cuando los equipos docentes se convierten en instrumentos de la mejora educativa, se proporciona el campo práctico y la ocasión para aprender a trabajar de forma cooperativa. Colaborar y cooperar en un grupo docente es un aprendizaje que se desarrolla paralelamente a la aplicación de los programas de mejora, cuando los profesores se implican en la realización de un proyecto en común.

IV.5. Los equipos docentes como instrumentos para la mejora escolar del centro: etapas y procesos.

Los proyectos de mejora se perfilan como el medio adecuado para lograr cambios en los centros y desarrollar al mismo tiempo un estilo de trabajo cooperativo entre los profesores. Por tanto, se hace necesario profundizar sobre el papel de los equipos docentes en estos proyectos y las condiciones y factores que afectan a su funcionamiento.

En primer lugar, influye el modo en que se diseña el proceso formativo de los profesores: cuando ellos mismos intervienen de forma activa en la detección de problemas y deficiencias personales y colectivas dentro de su centro educativo, resulta más sencillo crear actitudes positivas para afrontar retos. Una vez que la formación adquiere sentido para un determinado equipo docente, se dan las condiciones necesarias para trabajar por la mejora, compartiendo objetivos comunes.

La investigación educativa se desarrolla en esta línea y destaca que para abordar cualquier proyecto de cambio en los centros es necesario contar con un tipo de apoyo interno, que asiente sus raíces en los equipos docentes. Los programas de mejora ponen su foco en la creación de grupos de apoyo entre los profesores, definiéndolos como el “recurso interno para afrontar los cambios”(Parrilla y Daniels, 1998: 165). El equipo docente se presenta como la base de actuación y se promueve un cambio de roles entre los profesores, que sustituyen su papel de “consumidores de resultados”, por la participación activa como “colaboradores necesarios de la investigación” (Marcelo, 1989).

En la implicación de los equipos docentes para la mejora influyen otros elementos estratégicos como la capacidad de los centros educativos para comunicar objetivos, el estilo de liderazgo de la escuela o la eficacia para transmitir la idea del cambio y de la necesidad de trabajar juntos. También la flexibilidad en el funcionamiento del centro resulta importante para facilitar procesos como delegar tareas en otros o introducir ciertos cambios, evitando que los proyectos se paralizen a causa de cuestiones básicamente burocráticas (Agudo et al., 2003).

Acercar la teoría pedagógica a los profesores requiere apoyos externos, concretados en sesiones impartidas por expertos, que pueden realizarse en el propio centro de trabajo.

Habitualmente, se organizan durante las jornadas iniciales o finales del curso o en momentos puntuales del mismo, fuera del horario de la jornada escolar. Como ya se ha indicado, esta formación ayuda a incrementar el conocimiento del profesorado sobre la investigación pedagógica, pero no asegura su aplicación práctica en las aulas, a menos que se realice un seguimiento adecuado durante el transcurso del año académico. Para lograr este objetivo de adaptación de la teoría a la realidad del aula es necesario reunir al equipo docente, con cierta regularidad.

Las sesiones de trabajo de los equipos docentes, establecidas con una determinada periodicidad, son el medio fundamental para desarrollar la colaboración entre los profesores. Es conveniente evitar que las reuniones se reduzcan a ocasiones para comentar cuestiones generales sobre el funcionamiento de la vida escolar o tratar temas personales sobre el profesorado o los alumnos. Aunque resulta importante establecer un clima de cohesión, confianza e interés personal por cada miembro del grupo, existen otros instrumentos más adecuados para estas funciones.

Múltiples asuntos de carácter meramente informativo no requieren la convocación de una sesión de trabajo. A menudo, se trata de temas urgentes, relacionados con eventos o avisos que llenan la rutina diaria de la agenda escolar. La tecnología nos ofrece otros instrumentos para la transmisión de este tipo de información, desde los grupos de *whatsapp*, hasta el envío de correos electrónicos al grupo. Utilizando estas vías de comunicación se pueden atender los asuntos que revisten cierta urgencia y dedicar las sesiones de trabajo en equipo, para tratar los que revisten importancia.

Conviene también asegurar que la dimensión del grupo es la adecuada: si una sesión reúne a profesores que imparten la docencia en un amplio abanico de cursos de una etapa educativa, se corre el peligro de diluir el interés y dificultar la atención a cuestiones que impliquen directamente a todo el equipo.

Las reuniones de un equipo docente, implicado en cualquier proyecto de mejora, deben ser cuidadosamente diseñadas, de forma que el profesorado aprecie la utilidad del tiempo empleado. La mayoría de los modelos incluyen la preparación previa de los asuntos a tratar, la evaluación de la asistencia, convocando sólo a los docentes a los que afectan esas cuestiones, la determinación exacta de la duración de la sesión, la identificación de tareas y personas responsables de las mismas y la recogida de la información, una vez que finalizada la reunión (Villa et al., 2003).

En estas sesiones de grupo se realiza el seguimiento de la formación docente, se trabaja sobre la aplicación de la teoría pedagógica a la realidad del aula y se desarrollan las medidas de adaptación y modificación de los proyectos, con el objetivo de fortalecer su eficacia.

En el marco de la metodología de investigación-acción (Latorre, 2003), las sesiones de trabajo de equipo docente corresponderían a los denominados grupos de discusión. A través de su desarrollo, se puede observar y constatar la evolución del trabajo de los equipos de profesores y diseñar el mapa de los procesos que se llevan a cabo durante un proyecto de mejora.

Dado que la organización de equipos docentes es una tarea a largo plazo, la paciencia y la perseverancia son características esenciales a tener en cuenta en el camino. La transformación del estilo de trabajo durante las reuniones del profesorado refleja también las etapas por las que, necesariamente, ha de pasar cualquier programa de mejora escolar.

Según la clasificación de Agudo (2003), la primera etapa se define por la constitución del equipo, cuando se establecen las tareas y normas de funcionamiento. En estos primeros momentos, los miembros dependen fuertemente del líder del grupo. A continuación, se pasa por una fase de tensión, que resulta siempre la de mayor dificultad, porque aparecen las resistencias a los cambios en el modo de trabajar: surgen discusiones, competencias y críticas a la dirección del equipo. En tercer lugar, durante la fase de regulación, se lograría la aceptación y comienza una relación de cooperación, en la que se reducen los conflictos emocionales. Por último, la fase de dominio define el momento en el que se trabaja realmente en equipo, se logra la cohesión y el líder o encargado del grupo puede empezar a delegar tareas: la responsabilidad se distribuye entre todos los docentes.

Los apoyos externos, con sesiones de formación impartidas por expertos, y la organización de grupos de discusión o reuniones periódicas del equipo docente, no son los únicos medios para lograr el éxito en programas de mejora escolar: la transformación de la práctica educativa necesita consolidarse dentro de las aulas.

La observación de la actividad docente es el instrumento fundamental para implementar un espíritu de apertura entre los profesores y facilitar un intercambio real de

experiencias. De las reuniones del profesorado, debería partir la iniciativa de abrir las puertas de las aulas. Invitar a otros docentes a observar ciertas estrategias de trabajo o determinadas prácticas educativas es la única manera de luchar eficazmente contra el individualismo y asegurar que todo el equipo docente participa de los cambios. Un centro educativo que logra implementar este tipo de observación dentro del aula, por parte de todos los profesores implicados en la enseñanza, está preparado para afrontar cualquier reto.

Por último, durante el proceso de creación y consolidación de equipos docentes en el marco de desarrollo de un proyecto de mejora, merece una consideración especial la atención personalizada al profesorado. Las sesiones de formación, las reuniones de equipos docentes y la aplicación de medidas tan importantes como la observación dentro del aula, forman una espiral de procesos en los que el factor emocional tiene un papel muy importante. De la misma forma que los programas y estrategias de trabajo en el aula deben adaptarse a la singularidad y diversidad de los alumnos, es preciso considerar que no todo el profesorado se encuentra cómodo ante los mismos retos ni los afronta de la misma manera.

La atención personalizada a los docentes puede encauzarse a través de entrevistas personales con el encargado del equipo docente o con los directores de etapa, de forma que, en un ambiente más relajado, el profesor pueda confiar preocupaciones o dificultades que no afectan directamente al resto del equipo. Lejos de constituir una pérdida de tiempo, estas entrevistas suavizan muchas de las resistencias ante un proyecto de mejora; ayudan a evitar interpretaciones erróneas sobre la información que se transmite en las reuniones de grupo y contribuyen a despejar dudas y a comprender las actitudes de cada docente, ante las distintas situaciones de trabajo. La atención a la diversidad no sólo es necesaria para el trabajo con los alumnos dentro del aula, sino también para trabajar con el profesorado, dentro de cada centro educativo.

El siguiente gráfico pretende explicar que la participación del profesorado en un proyecto de mejora escolar es un instrumento eficaz para el logro de un estilo de trabajo cooperativo. La intervención e implicación del equipo docente en estos procesos sirve a tres propósitos: la aplicación en sí del proyecto de mejora en el centro, la preparación y formación de los propios docentes y la cohesión del equipo, que trabaja por unos

objetivos que dependen de la colaboración de cada uno de los miembros del grupo, para lograr resultados que afecten a todo el centro educativo.

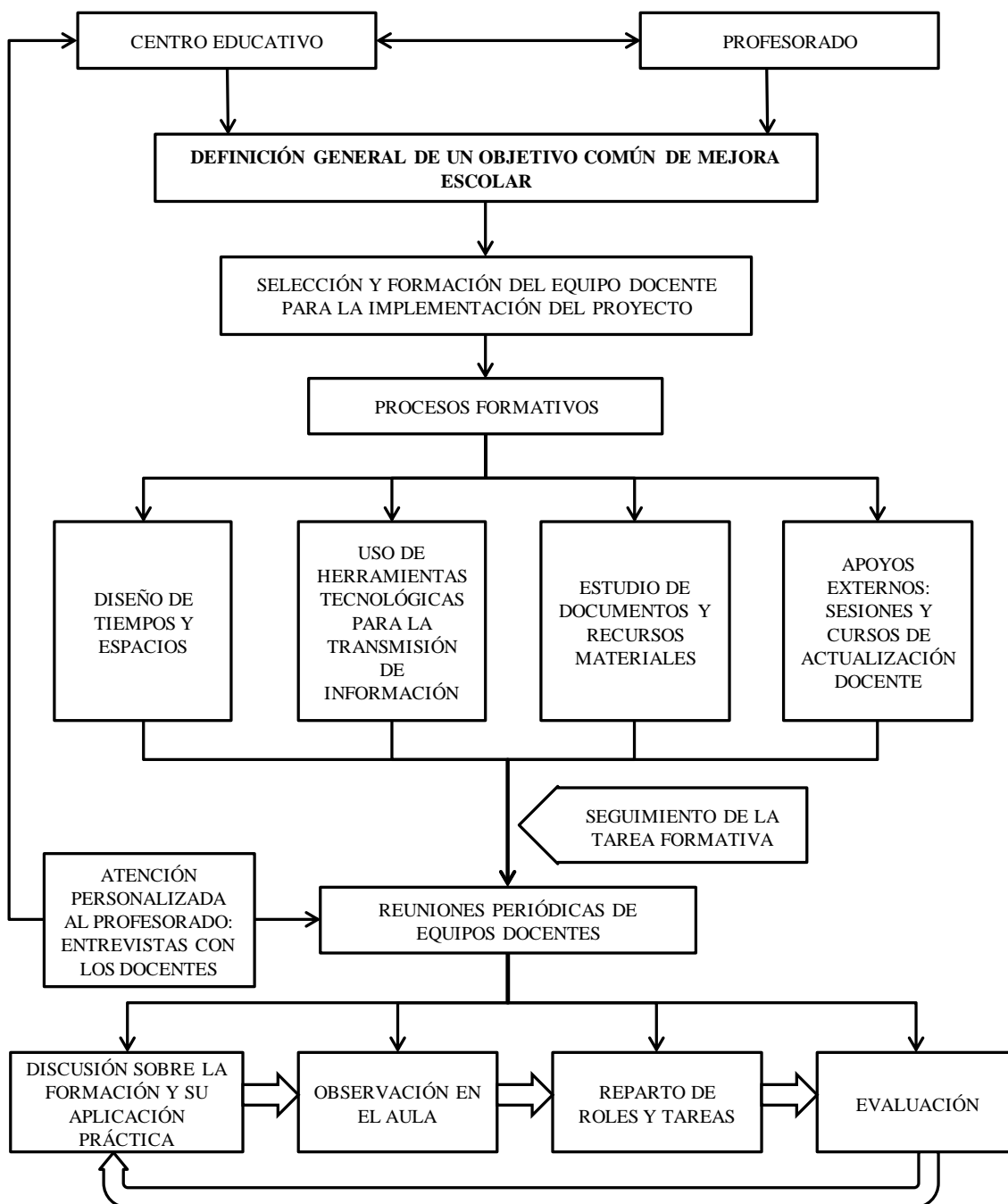


Figura 1: Procesos formativos para la cooperación docente
Fuente: Elaboración propia

SEGUNDA PARTE:
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

SEGUNDA PARTE: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1. El contexto del centro educativo

Este proyecto de investigación-acción se aplica en un colegio privado, sin ningún nivel de educación concertada, situado en la Comunidad de Madrid. Como centro privado, no forma parte de la red oficial de colegios bilingües de la Comunidad, pero tiene que justificar los requisitos necesarios para definirse como bilingüe y adecuarse a la normativa exigida desde la Consejería de Educación². A nivel docente, le afectan las mismas normas de habilitación que las establecidas para los colegios bilingües de la Comunidad y la obligatoriedad de impartir, como mínimo, un tercio de la jornada lectiva en segunda lengua.

El carácter propio del centro se describe de la siguiente manera: define el papel protagonista de las familias, como primeras depositarias de la responsabilidad en la educación de sus hijos, y propone un estilo de enseñanza basado en los principios de la educación personalizada, para garantizar la igualdad real de oportunidades a todos los alumnos. Promueve la constitución de una comunidad educativa que incluya a familias, equipo directivo, profesores, alumnos y personal no docente, fomentando la participación activa en la vida del colegio.

Concede especial importancia a la labor tutorial dentro del centro, como instrumento básico para la formación integral de los alumnos, quienes constituyen el núcleo del proceso educativo. Destaca, entre sus objetivos, la implicación en la mejora permanente del profesorado, que ejerce su labor docente en el colegio, y el desarrollo de la competencia bilingüe y las capacidades y destrezas de los alumnos.

Estas características de la cultura del centro resultan fundamentales porque condicionan una influencia favorable al cambio (Thurler, 2004), aunque otros factores relacionados con la organización del trabajo, la lógica burocrática y la lógica profesional del colegio, dibujan un contexto más complicado a causa, principalmente, de las dimensiones del centro.

² Normativa de la Consejería de Educación de La Comunidad de Madrid: colegios bilingües.
http://www.madrid.org/dat_norte/WEBDATMARCOS/supe/centros_bilin.htm

El equipo directivo está formado por el director del centro más cuatro subdirectores de las diferentes etapas: Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato, además de la participación de un representante de la Asociación de Padres de Alumnos.

El colegio supera la cifra de 1700 alumnos en total, de los cuales, 600 forman parte de la Etapa de Educación Primaria y se distribuyen en cuatro líneas por curso.

Este elevado número de alumnos y, consecuentemente, de docentes, provoca dificultades a la hora de establecer cambios y mejoras que impliquen modificaciones en el funcionamiento de la estructura general del centro: motivos de gestión condicionan decisiones sobre horarios, asignaturas y distribución del profesorado y establecen cierta rigidez que entorpece los cambios. El proyecto educativo, descrito en el carácter propio del centro, se enfrenta a problemas organizativos propios de un colegio de grandes dimensiones. Su aplicación práctica resulta complicada y todo ello tiene su repercusión sobre algunos aspectos del desarrollo de los planes de acción que se presentan en esta investigación (Boutinet, 1993).

El equipo técnico de inglés, ETI, responsable del proyecto bilingüe en Educación Primaria, está formado por el encargado o coordinador, un auxiliar nativo de conversación y catorce profesores de inglés y asignaturas en inglés. Existen vínculos de confianza y compromiso compartido, aunque la cooperación profesional, como veremos más adelante, aún necesita evolucionar para lograr una transformación real de la práctica docente.

De nuevo, el elevado número de profesores implicados influirá en el desarrollo de los cambios. También resulta determinante la diferente situación de cada docente dentro del equipo: la variedad de tipos de jornada y el modelo de dedicación al ETI. Algunos profesores sólo imparten asignaturas en segunda lengua, como especialistas en una materia concreta; la mayoría imparten inglés y asignaturas de inmersión y otros comparten esta enseñanza con su labor como encargados de curso, principalmente en los últimos cursos de Primaria.

La regulación de la actividad docente se establece según la normativa del Convenio colectivo nacional de centros de enseñanza privada³. En la Etapa de Primaria, la jornada

³ IX Convenio colectivo nacional de centros de enseñanza privada de régimen general o enseñanza reglada sin ningún nivel concertado o subvencionado. BOE-A-2011-9193

lectiva semanal puede llegar hasta 27 horas lectivas. El colegio aplica, para profesores con jornada completa, un total de 26 horas lectivas semanales, a las que corresponden cuatro más, como horas complementarias.

Los profesores de inglés dedican una de estas cuatro horas complementarias a la reunión semanal del equipo técnico. A la jornada de trabajo se añaden las correspondientes vigilancias durante los descansos de la mañana y mediodía. También con regularidad semanal, uno de estos descansos se dedica a la reunión de equipo educador, que incluye a los profesores de inglés y al resto de los docentes de Primaria: habitualmente, estos equipos educadores se organizan por ciclos educativos, para reducir el número de docentes implicados y trabajar más eficazmente asuntos que afectan, de modo general, a la actividad educativa de los docentes de la etapa.

El horario escolar se distribuye en cuatro módulos durante la mañana y dos por la tarde. Todas las sesiones tienen una duración de una hora, exceptuando la tercera y cuarta lección de las mañanas, que se reducen a 45-50 minutos cada una, variando según el curso y en función de los turnos del comedor. De esta manera, aunque el tiempo de permanencia en el centro se extiende desde las 9:30am hasta las 17:00pm, las horas de clase se concentran en seis sesiones al día, que hacen un total de 30 semanales.

Para los profesores de inglés con contratación completa (26 horas lectivas semanales más la sesión de reunión del ETI), el horario presenta una distribución de clases que cubre por completo dos días de la jornada semanal, con seis horas de clase; libera un solo módulo al día, durante los otros tres, que se organizan de la siguiente manera: cinco horas lectivas más una complementaria, como tiempo para la corrección de exámenes y trabajos o la preparación de las clases.

Los profesores de inglés con contratación parcial, siguen la misma pauta de distribución de tiempos, con la correspondiente disminución según contrato. Los docentes que tienen encargo de curso, cuentan con menor número de horas lectivas y un aumento de las complementarias, que se emplean para las tutorías con los alumnos y las entrevistas con los padres, con el siguiente objetivo: tres tutorías por alumno y una entrevista con los padres de cada uno de ellos, por trimestre.

La sobrecarga de los horarios influye en la labor docente: la regulación administrativa recomienda la colaboración entre profesores pero la distribución de la jornada dificulta su desarrollo práctico (Parrilla y Daniels, 1998).

Para los profesores, atender los imprevistos y las múltiples acciones educativas que concurren en una jornada, significa la ausencia real de momentos dedicados al trabajo personal, a compartir experiencias y conocimientos con otros profesores, preparar las clases o investigar sobre cuestiones que afectan a la formación docente. Esto tiene un peso importante a la hora de flexibilizar horarios y crear el ambiente necesario para la aplicación de nuevos planes: es necesario contar con tiempo fuera del aula para establecer relaciones entre los docentes, desarrollar competencias y modificar prácticas educativas (Thurler, 2004). La actividad formativa docente se distribuye en otros momentos del curso escolar, durante las sesiones iniciales y finales de curso o las sesiones de trabajo y evaluación, fuera del horario escolar.

A pesar del esfuerzo por organizar y cuadrar los tiempos lectivos, la vida real nunca se ajusta a lo establecido sobre el papel. Las edades de los alumnos y sus necesidades concretas hacen muy difícil llevar a la práctica un respeto riguroso de los horarios: el trabajo con niños de seis a once años conlleva múltiples incidencias que afectan a cualquier plan establecido, desde el control de asistencia hasta los pequeños acontecimientos diarios, como atender a llamadas y notas de los padres, indisposiciones de algún alumno, resolución de conflictos puntuales o las numerosas acciones que surgen de la convivencia diaria en el aula.

Físicamente, nuestro colegio se organiza en varios edificios, correspondientes a las diferentes etapas: Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato. Las instalaciones de uso común, como el comedor o el gimnasio, se sitúan en otro edificio anexo. Los desplazamientos de profesores y alumnos de unas zonas a otras requieren tiempos que tampoco contemplan los horarios. Estas características tienen su repercusión sobre la vida del colegio, si consideramos que la organización del tiempo, el orden y el clima escolar son factores que influyen en el funcionamiento de una escuela eficaz (F. J. Murillo, 2005): la atmósfera de trabajo en nuestro centro se ve afectada, a menudo, por la precipitación. A nivel de aula, la entrada y salida de varios profesores para impartir diferentes materias, produce inevitablemente dificultades para recoger el material y

preparar a los alumnos a tiempo para la siguiente lección. Son factores que afectan también a la eficacia y al aprovechamiento del tiempo real de aprendizaje.

Por último, la distribución del espacio en las aulas y en cada edificio influye también sobre el funcionamiento de la actividad educativa. El colegio y sus instalaciones tienen una antigüedad considerable, ya que las primeras construcciones se remontan a finales de los años sesenta. El enorme crecimiento en cuanto al número de alumnos ha condicionado una escasez de aulas y espacios disponibles para la organización de diferentes actividades pedagógicas y no existen aulas específicas que puedan cumplir una función formativa múltiple: la progresiva apertura de nuevas líneas por curso ha hecho necesaria su utilización como aulas de clase.

Todo esto dificulta la gestión de espacios cuando el profesorado quiere organizar determinados eventos o jornadas especiales para implicar a las familias o coordinar actividades con otros cursos. También justifica un cierto aislamiento entre docentes y alumnos de las distintas etapas educativas, por la separación física de los edificios y la lógica distribución de horarios de actividades y clases, de forma que cursos de diferentes etapas puedan hacer uso de las instalaciones comunes.

Por otro lado, se hace necesaria una renovación del mobiliario de las aulas, para adecuarse a las nuevas prácticas pedagógicas y facilitar el aprovechamiento del espacio y la organización de actividades grupales: las clases de Primaria son muy amplias, en la mayoría de los casos, pero las estanterías y armarios tienen un diseño poco adecuado y no facilitan el orden de los libros y material individual de cada alumno, ni favorecen el cuidado y mantenimiento del material común. Faltan espacios para la exposición de los trabajos realizados por los niños, lo que dificulta crear una atmósfera de inmersión en las clases de segunda lengua: la decoración es un aspecto más a tener en cuenta para crear ambientes de inmersión. Determinadas producciones artísticas y proyectos que se plantean en la programación bilingüe encuentran dificultades prácticas para su realización, por la inadecuada distribución de las aulas. Las necesidades del currículo de Etapa tienen mucho que ver con la organización de los espacios (Domènech y Viñas, 1997).

Las características del centro educativo donde se aplica este proyecto, relativas tanto al carácter propio del centro como a las condiciones laborales de los docentes, dimensión del colegio y organización de horarios y espacios, hacen difícilmente extrapolables sus

resultados a otros contextos. Sin embargo, pueden ilustrar la importancia de adaptar los procesos a cada entorno escolar concreto, de modo que las acciones y planes cobren sentido en su adecuación a la realidad de cada colegio.

2. Descripción de la situación previa

Por la lógica competencia en cuanto a la oferta curricular de un segundo idioma, el aprendizaje del inglés es hoy una de las prioridades para la mayoría de los centros educativos privados como el nuestro. Sin embargo, durante años, la enseñanza tradicional de la lengua extranjera como asignatura, ha tenido también un peso importante en nuestro colegio: el bilingüismo era considerado una experiencia reducida al ámbito de los colegios internacionales de la Comunidad y la reflexión sobre los valores de la enseñanza bilingüe no formaba parte todavía de nuestro proyecto educativo particular.

Hace un par de décadas, los buenos resultados respecto a la adquisición de la lengua inglesa, por parte del alumnado, iban ligados al nivel de capacidad general escolar de cada estudiante: los buenos alumnos en la mayoría de las materias, especialmente las relacionadas con la lengua y las destrezas del lenguaje, lo eran también en la asignatura de inglés. Esta situación responde a lo que Baker (1997) establece sobre una mayor influencia de la aptitud lingüística en modelos de aprendizaje formal.⁴ Más adelante, veremos cómo disminuye esta influencia a medida que se procuran entornos de enseñanza basados en la comunicación real y el modo natural de aprender el idioma.

Las clases de lengua inglesa se inscribían en los niveles de enseñanza obligatoria y el profesorado especializado utilizaba ambas lenguas, la materna y la L2, durante el transcurso de las lecciones.

Las primeras experiencias de adquisición del inglés, siguiendo el método natural de aprendizaje y utilizando la lengua para comunicarse durante el desarrollo de las actividades, tuvieron lugar en la Etapa de Educación Infantil. La contratación de algunos docentes para comenzar esta tarea responde a razones derivadas de la evolución

⁴ Véase Primera Parte. Capítulo I. Punto I.5.

del perfil requerido al profesorado de inglés y la progresiva transformación sobre el modo de entender la enseñanza bilingüe en España⁵. Nuestro centro no permanece ajeno a estas circunstancias y se suma a la innovación, para dar respuesta a las demandas de la sociedad.

2.1 Primeras prácticas de enseñanza temprana del inglés

Durante un periodo de media hora diaria, el profesorado de inglés entraba en las aulas de Infantil y desarrollaba diferentes tareas, utilizando exclusivamente la lengua inglesa como vehículo de comunicación: se permitía a los alumnos expresarse en su lengua nativa, pero el profesor de inglés era identificado como hablante de L2, en contraposición al profesor encargado de clase. Se establecía, por primera vez, una situación de aprendizaje según el principio: *una persona, una lengua* (Ronjat y Escudé, 1913). Con el tiempo, las sesiones se incrementan a clases de una hora de duración.

A pesar del insuficiente tiempo de instrucción en L2, el estilo de enseñanza acorde con los principios del desarrollo de destrezas comunicativas básicas (BICS) y la utilización de estrategias de aprendizaje adaptadas a edades tempranas lograron excelentes resultados. Por primera vez, se establece una atmósfera de inmersión en otro idioma, dentro del pabellón de las aulas de infantil.

Con el tiempo, el pequeño grupo de docentes que imparten este tipo de enseñanza entre los más pequeños ve la necesidad de coordinar su trabajo y reunirse con periodicidad. El objetivo de estas reuniones es examinar materiales y recursos disponibles y establecer una línea de trabajo, con cierta continuidad, desde el primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil (alumnos de tres años de edad) hasta el tercero, previo a la Educación Primaria.

Se organizan las primeras reuniones del ETI (Equipo Técnico de Inglés), improvisando un espacio dedicado al despacho de inglés: la sala del departamento consistía en un diminuto almacén, donde apenas había sitio para sentarse a trabajar. Con el tiempo, se habilitó una pequeña habitación con algo de espacio para una mesa y sillas, del mismo tamaño que nuestros alumnos: la juventud del profesorado contribuía a sobrellevar con ilusión estos inconvenientes. La mayoría de los esfuerzos se destinaban a programar el

⁵ Véase Primera Parte. Capítulo I. Puntos I.7. y I.7.1

desarrollo de las sesiones de clase y a la elaboración de materiales visuales y de carácter manipulativo, para la recreación situaciones reales de comunicación dentro de las aulas. Por entonces, el inexistente apoyo de la tecnología, multiplicaba las horas de dedicación a la recogida y confección de dibujos, decoración, objetos, murales y todo aquello que contribuyera a la ambientación de espacios adecuados para la inmersión. El mundo editorial en España no tenía apenas oferta para la enseñanza del inglés en edades tempranas, por lo que la búsqueda de material de audio, canciones o cuentos no era tarea sencilla.

Continuamente, había que recurrir al mercado internacional para importar recursos audiovisuales: estamos en la década de los primeros ordenadores, antes de la aparición de internet y las páginas web. Los profesores de inglés llevan la iniciativa en este proceso y dedican todo su tiempo a la creación de materiales.

Se elaboran fichas de trabajo para consolidar la adquisición de vocabulario y estructuras gramaticales, según diferentes áreas temáticas., siguiendo el orden lógico de aprendizaje de vocabulario y sintaxis, que caracteriza la adquisición de una lengua (Ellis, 1985), y según la Hipótesis del Orden Natural (Krashen, 1981)⁶, que, por otro lado, desconocíamos por completo: la organización del programa se basaba más en la intuición, a través de la práctica educativa, que en la investigación.

Con el tiempo, el centro publica un programa propio de libros de texto infantiles para la enseñanza del inglés en esta etapa⁷. Los cuadernos de trabajo del alumno y los libros del profesor se acompañan con posters y tarjetas de dibujos y palabras: recogen rimas, canciones y otros recursos adaptados a las edades infantiles; unifican criterios sobre la progresión del aprendizaje de los niños, tipos de tareas y objetivos por curso. El programa se funda sobre los resultados de los alumnos durante los años de aplicación de un tipo de enseñanza basada en el aprendizaje natural del idioma: nace y se desarrolla en las aulas.

Este proyecto integra ya muchos de los principios básicos sobre el aprendizaje temprano de una segunda lengua: se habla de liberar a los alumnos del etnocentrismo cultural propio del monolingüismo; de la importancia de empezar cuanto antes la enseñanza bilingüe; de las ventajas de los más pequeños respecto a la adquisición del lenguaje; de

⁶ Véase Primera Parte. Capítulo I. Punto I.5.

⁷ San Román, M. (1996). *Small Bird Programme*. Madrid: Editora Social y Cultural

la necesidad de crear un ambiente de inmersión, identificando al profesorado de L2 sólo con esta segunda lengua; de procedimientos y estrategias encaminados a desarrollar las capacidades cognitivas de los alumnos; de aproximarse, lo más posible, al proceso natural de asimilación de la lengua materna; del enfoque comunicativo frente al conductismo del tradicional enfoque estructural; de la importancia de la implicación de las familias para lograr un aprendizaje eficaz; del desarrollo de las capacidades de todos los alumnos, la atención a la diversidad y los aprendizajes significativos. En definitiva, sistematiza un proceso sobre lo que pueden aprender los niños a estas edades y cómo lo aprenden.

El programa carecía de un adecuado de apoyo de audio y de algunos contenidos fundamentales, como la aproximación a la lectura y la escritura, a través de la identificación de los sonidos: introduce solamente el método global de lectura de palabras. A pesar de estas carencias, en su momento supuso una herramienta para facilitar el trabajo de elaboración de materiales por parte de los profesores y, lo que es más importante, una reflexión sobre los principios básicos de enseñanza del idioma, que condicionarían el posterior desarrollo del tipo de aprendizaje del inglés, en Infantil y en otras etapas educativas. También contribuyó a coordinar la labor docente de todos los profesores, ya que varios de ellos colaboraron en la elaboración del programa.

Por entonces, debido a las dimensiones del centro, con seis líneas por curso en la Etapa de Educación Infantil, nuevos docentes se habían incorporado al ETI, para poder atender a las necesidades de horario de todas las aulas.

A pesar de los excelentes resultados de los más pequeños, el avance del programa se valora de forma desigual por parte del conjunto de los docentes. La reacción más favorable se produce en las familias del colegio, mientras que, dentro del centro, el estatus del profesorado de idiomas de Infantil carecía aún de una integración adecuada.

En los primeros años de enseñanza, el ETI ocupaba un segundo plano respecto al resto del personal docente: al inicio, los profesores de inglés no se sienten parte del equipo educador de Infantil, compartiendo responsabilidad en la labor pedagógica de formación de los alumnos. El aprendizaje del idioma constituye un anexo al programa educativo y carece de una auténtica simbiosis con el mismo. Esto se refleja en la ausencia de los docentes de inglés a las reuniones con el resto del profesorado de Etapa o en la escasa colaboración entre profesores encargados de aula y profesores de inglés: no se

compartía información de forma constante y fluida sobre el desarrollo de las habilidades de los alumnos, como si la labor docente sobre el segundo idioma no formara parte importante del proceso educativo.

En algunos casos, los profesores de aula percibían el aprendizaje del inglés de los niños de infantil como causa de confusión y retraso para la adquisición de vocabulario en castellano: preocupaba que fueran capaces de aprender determinados conceptos en inglés antes que en su lengua materna. Estas resistencias corresponden a un periodo en el que el bilingüismo se percibe como fuente de efectos perjudiciales respecto al aprendizaje de la lengua nativa, como explica Baker en su descripción de las distintas fases de la enseñanza bilingüe (1997)⁸.

El apoyo por parte del equipo directivo del centro dio paso a un paulatino reconocimiento de la capacidad de los profesores de inglés no sólo para enseñar un idioma, sino también para colaborar en el desarrollo y evolución de las capacidades de los niños, en coordinación con el resto del personal docente de esta Etapa.

A un mismo tiempo, la dirección colabora fomentando la participación del profesorado de inglés en congresos, seminarios y cursos sobre enseñanza bilingüe en otras escuelas, dentro y fuera de nuestra Comunidad Autónoma. Se incrementa el tiempo de las sesiones dedicadas a la instrucción en L2, con lo que crece el número de profesores implicados en el equipo de inglés y su peso específico dentro del cuerpo docente de la Etapa de Infantil. La incorporación de este profesorado de inglés a las reuniones de los equipos educadores, con el resto de personal docente de cada curso, supone un paso importante en su integración dentro del colegio.

2.2 Implementación del proyecto en Educación Primaria

En Primaria, la enseñanza del inglés sólo era obligatoria para los últimos cursos, pero el nivel de adquisición del idioma de los alumnos de infantil, comienza a demandar una progresión del aprendizaje de la L2. Parte del profesorado de inglés, que hasta entonces trabajaba con los más pequeños y contaba con la titulación requerida como maestros de Primaria, se encargan de realizar el salto del programa a la siguiente Etapa.

⁸ Véase Primera Parte. Capítulo I. Punto I.1.

El hecho de que los profesores de Infantil trabajen en la continuidad del proyecto tiene un efecto definitivo en la transformación del estilo educativo de la enseñanza de la L2, también en Educación Primaria: las estrategias desarrolladas por estos docentes, respecto al manejo del grupo de aula y la aplicación de métodos basados en las destrezas comunicativas, imprimen un sello diferenciador respecto a la tradicional instrucción del inglés como asignatura.

La elección de libros de texto resulta una tarea más sencilla para los primeros cursos de Primaria, ya que el mercado editorial ofrece, a finales de los 90, varias alternativas. La línea seguida para la búsqueda de libros y material adecuado se nutre de las fuentes pedagógicas aplicadas en los cursos previos de enseñanza temprana del inglés. Las clases de L2 se plantean desde el desarrollo de la vertiente comunicativa del lenguaje, con la introducción de algunos aspectos del enfoque estructural, para la elaboración de los programas.

El profesorado de inglés que inicia su labor en Primaria tiene la formación pedagógica y la titulación adecuada para impartir la enseñanza en esta Etapa ya que esta misma cualificación les permitía realizar su labor docente en la etapa anterior: las autoridades educativas concedían la habilitación para ejercer la docencia del inglés en Infantil, a profesores de otras etapas que acreditaran un determinado dominio del idioma.

Sin embargo, la continuidad del programa obliga a la contratación de nuevos docentes. Por un lado, se promueve la preparación y formación de algunos profesores de inglés de Infantil, que tienen ilusión por trabajar en la siguiente Etapa y no cuentan con la titulación necesaria para ejercer la docencia en Educación Primaria. Además, se realizan entrevistas para la selección de profesorado: se buscan maestros que puedan demostrar un dominio eficaz de la L2. Esta selección no resulta una tarea sencilla, debido a la escasa prioridad que, desde las escuelas de Magisterio y desde muchos otros ámbitos de la formación profesional, se había concedido al dominio de un segundo idioma.

También preocupa acertar con un perfil docente que responda al enfoque comunicativo de la enseñanza del lenguaje: se trata de mantener el principio: *una persona, una lengua*, también en la Etapa de Primaria. Muchos profesores que acuden a esta selección se muestran completamente ajenos a los principios del aprendizaje bilingüe. Su bagaje de enseñanza del inglés como asignatura les dificulta asumir la importancia de utilizar la L2, de forma continuada, durante la instrucción: no lo perciben necesario o no se sienten

suficientemente seguros con su nivel de inglés, como para mantener el desarrollo completo de las clases en este idioma. Algunos candidatos, incapaces de mantener una conversación fluida en inglés durante las entrevistas, consideran, sin embargo, que pueden ejercer la docencia de este idioma sin dificultad. Todavía estamos en un momento en que la instrucción de los aspectos formales de una lengua es la única metodología que conocen muchos profesionales.

En cambio, el profesorado que cuenta con experiencia previa en Infantil en nuestro colegio ha constatado el efecto positivo que una atmósfera de inmersión ejerce sobre los alumnos: la necesidad de utilizar la segunda lengua para realizar las diferentes tareas y la percepción de que éste es el único código lingüístico que utiliza el profesor de inglés, produce un importante incremento en la producción del idioma, por parte de los alumnos. Al acceder a cursos superiores de Primaria, si los niños perciben un cambio en las reglas del juego, tienden a disminuir su esfuerzo en la comunicación y a buscar la traducción de mensajes durante las clases, con el consiguiente retraso, a largo plazo, del aprendizaje y utilización de la segunda lengua.

La tarea más complicada, en los inicios de la formación del equipo de profesores de primaria, fue lograr la continuidad en este principio básico de utilización constante del inglés por parte de los docentes, con el objetivo de trasladar la atmósfera de bilingüismo de Infantil a Primaria.

Las dificultades tienen una doble vertiente: por un lado, algunos profesores que se incorporan al ETI muestran un elevado nivel de inglés, pero durante la práctica docente no son capaces de mantener el dominio del aula o no logran integrar el estilo educativo del centro. Ante situaciones de este tipo, la dirección busca, entre los docentes de probada experiencia y aptitud pedagógica, aquéllos que tienen algunos conocimientos del idioma extranjero, para ejercer este tipo de docencia. En estos casos, se rompe el principio de identificación de la persona con la lengua, ya que no se trata de profesorado dedicado exclusivamente al trabajo del departamento de inglés, sino que enseñan otras asignaturas en castellano o son encargados de aula.

En ambas situaciones, se refleja el problema del perfil del profesor de inglés, que la metodología CLIL define como equilibrio entre la aptitud pedagógica y el dominio del

idioma⁹: la formación de docentes se manifiesta desde entonces, como necesidad prioritaria para el desarrollo del proyecto.

Por otra parte, incluso dentro del propio centro, encontramos una clara dualidad entre este equipo docente de inglés, que comienza a crecer en los primeros cursos de Etapa, y el profesorado de los cursos del tercer ciclo, donde el idioma se enseñaba como asignatura obligatoria hasta el momento. También los libros de texto que se utilizan en quinto y sexto curso seguían un enfoque básicamente estructural frente a los libros de estilo funcional que se seleccionan para primero o segundo.

El Comité Directivo del centro apoya por igual esta dualidad de proyectos en Primaria. Existe, en la dirección del colegio, un interés real por el desarrollo del nuevo programa de inglés, pero todavía se desconoce, tanto a nivel directivo como a nivel del conjunto del personal docente, la importancia de los principios básicos sobre los que se asienta una auténtica educación bilingüe. La dirección visita las aulas de los primeros cursos y también las de cursos superiores y admite ambas opciones como posibles para la consecución de objetivos de aprendizaje del idioma.

En general, el tipo de enseñanza viene condicionado también por otros factores: a finales de los 90, la composición del alumnado presenta una mayor homogeneidad, por el estilo educativo común de las familias y una cultura compartida sobre el esfuerzo y la exigencia, en centros privados como el nuestro. Dentro de cada aula, las características económico-sociales son similares y los casos de alumnos con necesidades especiales o conflictos por situaciones de ruptura familiar, son reducidos. El centro educativo prevé medidas de apoyo extraordinarias para los alumnos que no logran un rendimiento adecuado en las diferentes asignaturas, pero el apoyo a la diversidad no exige el mismo esfuerzo que se requiere actualmente. Aunque el estilo de enseñanza del colegio busca la formación de los docentes respecto a la adaptación a los distintos ritmos de aprendizaje y la innovación metodológica, la práctica educativa no demanda estas medidas con tanta urgencia como ocurrirá años después. La motivación por el idioma se ve de esta forma afectada por el modo de enseñanza: los alumnos de bajo rendimiento en la generalidad de las materias muestran desinterés y frustración respecto al aprendizaje del inglés. Aunque las clases de idioma son más participativas que las del resto de las áreas, las lecciones mantienen aún muchos puntos del formato tradicional de

⁹ Véase Primera Parte. Capítulo II. Punto II.2.

explicación del profesor frente al grupo de clase y elementos de traducción, repetición y memorización del enfoque estructural del idioma, con importantes efectos negativos sobre la auto-motivación (McCombs, 1997).

La apuesta por impulsar la renovación en cuanto al modo de aprender una segunda lengua y adaptarse a las necesidades que demandan familias y sociedad se traduce en un apoyo claro a la formación del equipo docente del primer ciclo de Primaria, aunque durante los primeros años, conviven dos modos de entender la enseñanza del idioma en esta Etapa.

El profesorado del nuevo ETI de Primaria mantiene, al principio, cierta distancia respecto al resto al personal docente de Etapa, pero en menor medida que durante los inicios del proyecto en Infantil: la experiencia previa y la consolidación de estos profesores dentro del colegio, facilitan el proceso. El paso del tiempo favorece el cambio de perspectiva, una vez que los docentes de idiomas afianzan su integración en el estilo educativo del centro y su preparación a nivel pedagógico. A pesar de ello, cuando ocasionalmente se produce una nueva contratación y el profesor de inglés no se adapta al entorno del centro o no se muestra apto para la adecuada práctica en el aula, surgen de nuevo las dudas sobre la importancia de implementar un proyecto de enseñanza de la L2: la prioridad de todos los docentes es el adecuado desarrollo de las capacidades y personalidad del alumnado y un profesor con poca preparación o deficientes habilidades respecto al dominio del aula o el trato con los alumnos, preocupa por encima de los beneficios del aprendizaje de los idiomas. Esto podría aplicarse a todos los casos y todas las asignaturas, pero es una realidad que ocurre con mayor frecuencia respecto al profesorado de inglés, por la dificultad de acertar con el perfil de un buen docente bilingüe.

La irrupción de la enseñanza del inglés en los primeros cursos de Primaria conlleva otras dificultades añadidas, como es la dedicación del tiempo necesario para este tipo de instrucción, dentro de un currículo más complicado que el de Infantil. Esto provoca también ciertas resistencias por parte del maestro de aula, que tiene que ceder horas lectivas a la instrucción de la L2.

En estos momentos, otra de las tareas más importantes y difíciles de llevar a cabo es convencer al equipo docente de Primaria, de que el aprendizaje de un segundo idioma

no revierte perjudicialmente en el desarrollo de las destrezas y habilidades de los alumnos, sino que refuerza esta labor.

Cuando el proyecto bilingüe plantea la oportunidad de iniciar la lectura y la escritura en la segunda lengua, surgen de nuevo conflictos y miedos entre el conjunto del personal docente ante la enseñanza simultánea de estas destrezas en ambas lenguas, la materna y el inglés. Durante estos años, no conocíamos otro sistema de aprendizaje más que la lectura globalizada de palabras y frases, ya que el método silábico se ajustaba sólo a las características de la lengua castellana. La mayoría de las experiencias sobre lectura y escritura se basaron en la práctica de ensayos y errores, pero sin ceder en el esfuerzo, ante la evidente facilidad de los alumnos de seis-siete años de edad para comenzar un aprendizaje de este tipo. Se cometieron muchos fallos en cuanto a la metodología aplicada, pero con la consiguiente rectificación y la búsqueda constante de material de lectura apropiado. La práctica docente nos mostraba que nuestros alumnos de primero y segundo de Primaria aprendían a leer con más facilidad y mejor pronunciación que los comenzaban con la lectura en cursos superiores.

Una vez que la lectura y la escritura pasaron a formar parte del currículo de inglés, varió también la selección de libros de texto para estas edades. La mayor preocupación consistía en no derivar hacia líneas de trabajo basadas sólo en ejercicios y actividades de producción escrita, de modo que no se perdiera todo lo aprendido a nivel comunicativo y sobre la utilización real de la lengua. Fueron años de pruebas continuas, de cambios de material y recursos, buscando un equilibrio en el desarrollo de las cuatro destrezas básicas del lenguaje.

A medida que los alumnos adquirían una mayor competencia en la L2, se vio la oportunidad de ampliar el horario dedicado al segundo idioma, a través de la enseñanza de otro tipo de contenidos: introducir asignaturas en inglés dentro del proyecto.

Sin embargo, el equipo docente aún no estaba uniformemente preparado para llevar a cabo esta tarea con éxito, por lo que los resultados fueron muy desiguales. Por una parte, no existían libros sobre materias en inglés adaptados a las edades de Primaria. El centro hizo una inversión importante para adquirir textos de ciencias naturales, que parecían los más adecuados al comienzo. Estos libros tenían un nivel demasiado elevado, ya que se trataba de material de importación, semejante a lo que los alumnos de habla inglesa utilizaban en sus propios centros. Los textos eran complicados y

resultaba difícil trabajar la comprensión lectora con este material. Desde el punto de vista pedagógico, tampoco facilitaban la explicación de conceptos ni el aprendizaje adecuado de un método de estudio: no estaban diseñados para el desarrollo de destrezas sino que resultaban ser un compendio de conocimientos y contenidos interesantes pero sin estructura para su estudio, para la comprensión de conceptos o la identificación de ideas principales; no incluían técnicas de elaboración de esquemas o explicación de vocabulario ni tampoco una presentación práctica de actividades o proyectos de investigación, adaptado a los primeros años de Primaria.

Por otro lado, la evaluación de la asignatura provocaba algunos conflictos: los alumnos con dificultades respecto a la segunda lengua no lograban un rendimiento satisfactorio en la materia de ciencias naturales en inglés: su competencia en la L2 podía estar afectando a sus calificaciones. Esto suscitaba dudas entre las familias del centro y enfrentaba posturas entre el profesor de aula y el profesor de inglés.

El proceso podía haber evolucionado en otra línea, como ocurrió con otros aspectos del proyecto de inglés, pero todavía no contábamos con la suficiente experiencia; los materiales del mercado editorial en España eran inadecuados y fallaba la formación del profesorado del ETI en cuanto a los principios y didáctica de la enseñanza bilingüe. A nivel de equipo docente, algunos profesores de inglés desarrollaban prácticas adecuadas en sus aulas, pero los cambios no trascienden al resto de las clases o al menos no ocurre de manera uniforme. Ante los primeros conflictos, surgen dudas que afectan al propio profesorado de idiomas, al resto del personal docente y al equipo directivo. Esta iniciativa sobre la enseñanza de asignaturas en inglés no progresa por estas faltas de apoyo dentro y fuera del centro y por la escasa cohesión entre los profesores del ETI, en cuanto a la consecución de objetivos, investigación, prácticas y evaluación: estos factores resultan imprescindibles para que cualquier proyecto supere dificultades y pueda desarrollarse adecuadamente.

2.3 Segunda fase de desarrollo y trabajo del Equipo Técnico de Inglés

La enseñanza de la L2 sigue su curso consolidándose en Educación Primaria. A medida que las distintas promociones de alumnos acceden a cursos superiores, se trabaja en la continuidad del estilo de aprendizaje bilingüe: se establecen cambios en los libros de

texto que afectan ya al segundo ciclo de la etapa, tercero y cuarto curso, y algunos profesores de inglés de primer ciclo pasan a ejercer la docencia en el segundo.

Lógicamente, se amplía el número de docentes del ETI: se establecen reuniones periódicas y el equipo adquiere cohesión. Los profesores que han trabajado en el primer ciclo, conocen el proceso desde el inicio: pueden identificar y transmitir las necesidades para la continuidad del proyecto porque han experimentado, desde la práctica docente, su evolución. El intercambio de información entre los docentes, dentro de un equipo, resulta más eficaz cuando parte de la experiencia previa, del conocimiento de las dificultades y retos: el profesorado tiende a confiar en las opiniones de los que han trabajado en las mismas circunstancias, poco tiempo antes.

Los profesores con más años de docencia en este tipo de enseñanza son los más adecuados para convencer al resto de que el proceso funciona y merece la pena. Paulatinamente, todos los miembros del equipo se muestran convencidos de la importancia de ser identificados con la L2 y del efecto positivo que esto produce en el trabajo diario del aula. Cuando algunos profesores no utilizan siempre la segunda lengua en las clases, la mayoría de las veces no se debe a la falta de sintonía con esta filosofía de enseñanza bilingüe, sino a la inseguridad de parte de los docentes sobre su propio dominio del idioma. Surgen las primeras necesidades reales de formación en este aspecto, apoyadas también por los cambios de regulación y normativas, que establecen un determinado nivel de acreditación del idioma. Varios profesores, que no contaban con esta titulación, se preparan para examinarse del primer ciclo de la Escuela Oficial de Idiomas, que por entonces cubría el mínimo legal exigido. Todo el profesorado se encontraba en condiciones de superar sin dificultad este nivel, pero constituye el primer momento en que se aborda, como equipo docente, una tarea de evaluación conjunta y no sólo un esfuerzo de dedicación y exigencia individual.

La paulatina cohesión entre los docentes de primer y segundo ciclo afecta a la percepción sobre el tipo de enseñanza que los alumnos reciben en los dos últimos años de Etapa. Se busca entonces una mejora de la comunicación con el profesorado de quinto y sexto curso: el aumento de horas lectivas de idioma afecta también a este tercer ciclo, por lo que, inevitablemente, los profesores que habían ejercido la docencia del inglés como asignatura durante muchos años en el colegio conviven con los nuevos

profesores del ETI, que pasan a completar el horario necesario para el desarrollo del proyecto.

La dualidad de estilos de enseñanza del idioma coincide en el tiempo compartiendo los mismos cursos de Etapa. Sin embargo, el alto nivel de aptitud lingüística que muestran los alumnos, a medida que acceden a este último ciclo, provoca ciertos cambios en el modo de enseñar. La superioridad numérica del nuevo ETI impone su estilo al tradicional modelo de enseñanza del inglés como asignatura.

Aunque la edad de los alumnos favorece el estudio de algunos aspectos formales de la lengua, estableciendo una diferencia respecto al enfoque fundamentalmente comunicativo de los primeros cursos de etapa, el profesorado aúna ambas líneas de trabajo: enfoque estructural y funcional. También colabora en esta fusión de estilos, el hecho de que la carga lectiva de muchos docentes incluya la enseñanza en cursos de ambos ciclos de la Etapa. Durante estos años, resulta muy enriquecedor que profesores de cuarto de Primaria impartan clases también en quinto y sexto, contribuyendo a establecer puentes entre los distintos tipos de enseñanza. Con el tiempo, son los mismos profesores los que se sienten más cómodos trabajando con textos que favorecen el aprendizaje significativo, la participación del alumnado y la utilización de la segunda lengua durante las diferentes tareas. El cambio de libros de texto, buscando la continuidad de primero a sexto de Primaria, supone un paso decisivo para la unidad del proyecto.

Por otra parte, en los primeros cursos de Primaria, debido al traslado de docentes hacia cursos superiores y por las dificultades ya mencionadas para encontrar un perfil adecuado de profesor de L2, se había recurrido puntualmente a la incorporación al ETI de profesores de castellano. El reparto de horarios y asignaturas en un colegio grande resulta complicado: los cambios respecto a la carga lectiva pueden afectar a las jornadas laborales y a los contratos de parte del personal docente. No era posible proponer contrataciones nuevas y disminuir en cambio las horas de contratación de profesores de castellano, que llevaban muchos años de docencia en el centro.

Los mayores esfuerzos se concentraban en convencer al equipo directivo de la absoluta necesidad de mantener una uniformidad de estilo de enseñanza de la segunda lengua, lo cual no era posible si profesores de L1 seguían ejerciendo su labor también como profesores de L2. Esta situación afectaba sólo a algunos casos, pero ocurría en los

primeros cursos de Etapa, donde la identificación de la lengua con el docente resulta un principio básico para el aprendizaje bilingüe.

A medida que se consolida el proyecto en Educación Primaria, los alumnos muestran una superior aptitud lingüística en la segunda lengua y el ETI funciona de manera más uniforme y cohesionada, aunque no exenta de algunas resistencias.

Ante una mayor presión de las familias y la sociedad en general sobre la importancia del aprendizaje de los idiomas, desde el propio equipo de profesores de inglés se plantea la conveniencia de evaluar el proyecto para establecer puntos de mejora. Por entonces, algunas pruebas externas diseñadas por universidades y centros de prestigio, entre otras, las certificaciones del *Trinity College* o las de la Universidad de Cambridge, comienzan a ganar cierta popularidad entre los centros educativos. Las primeras, plantean básicamente la evaluación de destrezas orales, pero desde el ETI queremos conocer los resultados de nuestros alumnos respecto a las cuatro destrezas del lenguaje, por lo que decidimos abordar las segundas.

Las primeras pruebas se aplican en segundo y cuarto de Primaria, con los exámenes *Starters* y *Movers*, correspondientes a los primeros niveles de aprendizaje del idioma y que, por su diseño, se adecúan a la madurez cognitiva de nuestros alumnos. Se plantean como una opción voluntaria para las familias, dado que suponen un gasto extraordinario. Los primeros resultados nos ayudan a evaluar el rendimiento de nuestros alumnos en cuanto a comprensión y expresión oral y la comprensión y expresión escrita.

Los resultados de estas pruebas externas durante los años sucesivos suponen una fuente de información fundamental para el ETI y ayudan a identificar y reforzar aspectos del aprendizaje bilingüe que aparecían más débiles en las calificaciones. Con el tiempo, se extienden hasta sexto de Primaria, estableciéndose así una continuidad también en la evaluación.

Para el profesorado, este proceso conlleva cierta presión, pero en todo momento se procura que las pruebas no definan el desarrollo del proyecto, sino que se mantengan como pauta para su evaluación, nunca como objetivo de aprendizaje. De hecho, no se produce un cambio en los libros de texto, para lograr la consecución de mejores resultados en los exámenes, aunque el mercado editorial ofrece muchas opciones en esta línea de trabajo. Simplemente, se realizan una serie de prácticas del modelo de examen

antes de la fecha del mismo, para familiarizar a los alumnos con el formato. Es fundamental que las pruebas externas sigan siendo una herramienta para la mejora, pero no un fin en sí mismas. Desde el ETI se trabaja siempre sobre esta idea, de forma que el profesorado no las perciba como una fuente de conflicto. Que la iniciativa de la evaluación partiera del propio equipo docente de inglés resulta un factor decisivo que condiciona favorablemente el modo en que los docentes la perciben.

2.4 Los últimos años de trabajo del ETI

La progresiva importancia que se concede al aprendizaje del inglés a todos los niveles de la sociedad y la competencia por parte de otros centros educativos empujan un cambio decisivo, a nivel de dirección del centro, en la atención a este tipo de enseñanza. Tiene lugar entonces una reunión entre el Comité Directivo y los encargados del Departamento de inglés de cada etapa y se apuesta por dar un nuevo impulso al proyecto. Las experiencias de otros colegios sobre enseñanza de asignaturas en L2 animan a superar dudas y obstáculos y apostar decididamente por esta línea de trabajo. En parte, resulta decepcionante considerar que podíamos haber liderado este aprendizaje por inmersión muchos años antes, pero también confirma el hecho de que no es posible realizar un proyecto bilingüe sin los medios suficientes en cuanto a formación, recursos e implicación de todo el centro educativo.

El mercado editorial facilita textos de asignaturas en inglés adaptados a las edades de nuestros alumnos, libros que incluyen ya una presentación adecuada de contenidos y contienen tareas significativas de aprendizaje, lo cual facilita enormemente la labor del profesorado. La tecnología irrumpe con fuerza en nuestro sector y pone a disposición de docentes y alumnos innumerables recursos. Los profesores encargados de impartir estas materias tienen una larga experiencia como parte del ETI y están capacitados para adecuar el desarrollo de las asignaturas al conocimiento y uso de la lengua por parte de los alumnos.

En los primeros cursos de Primaria, los docentes de inglés imparten también la asignatura de conocimiento del medio en inglés, en la mayoría de los casos. Las primeras experiencias nos demuestran que, en estas edades, es fundamental el conocimiento de los alumnos y se favorece que los profesores estén el mayor número de horas lectivas posibles con el mismo grupo de clase. De nuevo, prácticas de ensayos y errores nos devuelven resultados que apuntan en esta línea: cuando un mismo profesor

imparte la asignatura a varios grupos, se resiente la implicación del docente con el grupo de aula. Cuando sólo ejerce la docencia de la asignatura de conocimiento del medio y no las horas lectivas de inglés, se establece una pérdida de percepción sobre las aptitudes lingüísticas necesarias, por parte de los alumnos, para el correcto aprendizaje de los contenidos en esta segunda lengua.

Para el profesorado del ETI, la adaptación para pasar a enseñar una asignatura en inglés supone un gran esfuerzo. En algunos casos, debido al escaso dominio de los contenidos y vocabulario específico de la materia; por otro lado, influyen los gustos personales sobre la asignatura; por último, preocupa la responsabilidad de asumir objetivos de aprendizaje de los alumnos y la incertidumbre sobre los resultados. La falta de experiencia de los docentes de inglés respecto a la asignatura, contrasta con la de los profesores de castellano, que han ejercido esta docencia hasta el momento. La resistencia ante los cambios ocurre en ambas direcciones y, a menudo, los docentes del ETI temen no estar a la altura de las expectativas.

La introducción de la enseñanza de contenidos en inglés se realiza de forma gradual, lo cual favorece la adaptación progresiva de los docentes al proyecto. Los contenidos de conocimiento del medio en los primeros cursos son sencillos y el entusiasmo de los alumnos por esta asignatura facilita el camino. Con el tiempo, los profesores del ETI van adquiriendo mayor seguridad y confianza.

Sin embargo, los cambios no afectan sólo a la introducción de una nueva asignatura, sino también a la irrupción de la tecnología en las aulas y la necesidad de actualizar conocimientos y técnicas en muchos frentes a un tiempo. A medida que los profesores de inglés tienen más horas lectivas con un grupo de clase, participan más directamente y con mayor responsabilidad respecto al desarrollo de las habilidades cognitivas y capacidades de los alumnos. En algunos casos, al igual que ocurre con el maestro encargado de aula, el profesor de inglés permanece durante dos años escolares seguidos enseñando a un mismo grupo: esto ocurre fundamentalmente entre los cursos de primero y segundo y entre los de tercero y cuarto, estableciéndose así una continuidad del profesorado dentro de los primeros ciclos de la etapa. Esta organización ayuda a conocer con profundidad a cada uno de los niños y estimula la colaboración entre el profesor de aula y el docente de inglés. Para las tutorías con las familias, el intercambio de información entre ambos docentes se convierte en indispensable.

Por otra parte, los profesores del ETI tienen que prepararse para asumir nuevos roles y establecer procesos que antes realizaban los profesores encargados o los profesores de asignaturas en castellano: programaciones de la materia de conocimiento del medio, experiencias y trabajos de investigación, organización de las tareas para casa o enseñar a los alumnos a estudiar, aplicando diferentes técnicas adaptadas a estas edades, como la identificación de ideas fundamentales, subrayado o elaboración de esquemas o mapas conceptuales.

La implementación del proyecto de inmersión, a pesar de las dificultades, comienza a dar resultados muy positivos, fundamentalmente respecto al nivel de utilización y adquisición de la L2. Muchos profesores de inglés descubren que los alumnos aprenden mejor la segunda lengua cuando tienen la oportunidad de utilizarla para aprendizajes interesantes y prácticos, como los contenidos de una asignatura como conocimiento del medio.

Paralelamente, las pruebas externas que se aplican para la evaluación de los niveles de inglés en segundo, cuarto y sexto de Primaria, muestran mejoras muy significativas. Se introduce entonces una variación en el planteamiento de las mismas: interesa conocer el resultado real de toda la promoción, una vez que los alumnos finalizan la etapa de Educación Primaria. Como hasta ahora los exámenes eran voluntarios, no era posible establecer una estadística de resultados que se ajustara a la realidad de todo el alumnado. Por este motivo, y con el apoyo de la asociación de padres del colegio para su financiación, se establece como obligatoria una prueba externa a la que se presentarán todos los alumnos de la promoción, al finalizar el último curso de Primaria.

Las familias demandan este tipo de pruebas: una vez eliminado el obstáculo económico, y no sin algunas resistencias, se presenta a la totalidad de alumnos de sexto al último nivel de los denominados *Young Learners Exams*, que organiza la Universidad de Cambridge. Esta iniciativa incrementa la presión de los profesores de este último curso de Etapa y la lógica preocupación ante los resultados.

La metodología de enseñanza del inglés en toda la Etapa trabaja sobre las cuatro destrezas del lenguaje y se centra, principalmente, en la comunicación y utilización del idioma. La preparación de las pruebas externas no ocupa la programación diaria de las clases ni tampoco se contempla específicamente en los libros de texto que utilizamos. El objetivo sigue siendo adquirir una lengua y no diseñar el aprendizaje de la L2

exclusivamente en función de las pruebas externas. Sin embargo, resulta necesario preparar a los alumnos para que se familiaricen con el modelo de examen y puedan demostrar todo lo que saben, sin que la falta de práctica les perjudique.

Las tres partes de estas pruebas que evalúan los aspectos de comprensión oral y comprensión y expresión escrita, son asumidas por los profesores de inglés de cada clase: se realizan algunas prácticas sobre el formato de las pruebas, como una actividad más de aula. Pero para reforzar aspectos de expresión oral, buscamos el apoyo de personal nativo: se contrata a un asistente de conversación, para ayudar a los profesores. Las horas lectivas de inglés y asignaturas en inglés superan un tercio de la jornada. Durante dos de estas sesiones semanales, se ofrecen clases de retirada organizando a los alumnos en grupos reducidos, para salir del aula por turnos y trabajar la expresión oral con el asistente de conversación, mientras el resto de la clase realiza otro tipo de actividades por equipos. Esta dinámica de trabajo se aplicará más adelante no sólo a los cursos en los que se realizan las pruebas externas, sino a todos los cursos de Primaria, ya que ofrece una oportunidad única para que los niños encuentren un espacio más reducido y sientan mayor seguridad a la hora de expresarse oralmente frente al grupo.

La figura del asistente de conversación (AC) resulta fundamental para el colegio. No sólo por su labor de ayuda a la preparación de alumnos cuando se acerca el momento de las pruebas externas, sino porque supone un salto cualitativo en el desarrollo del trabajo del ETI. Se contrata a una persona nativa que no conoce la lengua castellana y su presencia contribuye, desde el primer momento, a elevar la atmósfera de bilingüismo en el centro: obliga a todos los profesores de inglés a utilizar esta lengua también entre ellos, al menos en su presencia. Sus excepcionales cualidades humanas consiguen, en poco tiempo, que todo el profesorado se sienta cómodo a la hora de pedir ayuda, dejarse corregir en cuanto al uso de la lengua inglesa y solicitar su valoración y opinión sobre el mejor modo de trabajar una adecuada producción oral en los alumnos.

El auxiliar de conversación se integra enseguida como parte del ETI y supone para todos un contacto real con otra manera de evaluar el progreso de los niños. A nivel cultural, nos transmite información valiosísima sobre escuelas en países de habla inglesa, métodos de enseñanza, materiales, libros y todo tipo de recursos que nos pueden ayudar en nuestra labor. Se convierte en una fuente continua de consulta y en un estímulo constante para el equipo. Su forma de relacionarse con el alumnado, siempre

en inglés y buscando la interacción en esta lengua, refuerza el objetivo fundamental de utilizar siempre la L2 en nuestras aulas, fuera de ellas y, ahora incluso, entre el propio profesorado.

La presencia del AC dentro del equipo docente de inglés produce una mejora importante respecto a la actitud del profesorado, colaborando a superar prejuicios y a utilizar la lengua inglesa en todo momento, sin miedo a cometer errores y desterrando falsos respetos humanos. Se convierte en un factor de superación en la creación de un ambiente en inglés, que todavía encontraba dificultades para trascender el nivel de las aulas y salir a los pasillos y despachos del colegio. El profesorado no nativo se encuentra condicionado por las peculiaridades de la actitud en nuestro país respecto al uso del idioma extranjero y nuestra tradicional reserva a hablarlo en público.¹⁰

Durante los últimos años, la introducción de la asignatura de conocimiento del medio en inglés se ha visto acompañada de otros cambios, también con el objetivo de aumentar el tiempo de exposición a la L2. La jubilación de algunos docentes en esta Etapa supuso una oportunidad para introducir otras asignaturas en inglés, como la música o la educación artística. Sin conocer todavía los principios de la enseñanza CLIL, estábamos poniendo los cimientos para la aplicación de esta metodología.

A medida que las primeras promociones que estudian conocimiento del medio en L2 llegan a cursos superiores de la Etapa de Primaria, urge preparar al profesorado y reorganizar a todos los docentes de inglés para que el proyecto logre su continuidad hasta sexto curso. La progresiva complicación de los contenidos a enseñar hacen resurgir los miedos ante el nivel de adquisición de conocimientos de los alumnos: la Comunidad de Madrid aplica una evaluación en sexto de Primaria para establecer los mínimos en cuanto a conocimientos y destrezas fundamentales¹¹. Estas pruebas incluyen contenidos de conocimiento del medio y preocupa que los alumnos deban completarlas en castellano.

Con el objetivo de que los estudiantes conozcan también en su primera lengua el vocabulario específico de esta asignatura, los temas de conocimiento del medio se han

¹⁰ Véase Primera Parte. Capítulo I. Punto I.7.

¹¹ Pruebas CDI. Comunidad de Madrid:

http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_InfPractica_FAycid=1142674185195yidConsejeria=1109266187254yidListConsj=1109265444710yidOrganismo=1142287728226ypagename=ComunidadMadrid%2FEstructura

programado siempre de modo que, cada dos años, desde primer curso de Primaria hasta sexto, los contenidos se estudien alternativamente en inglés y castellano. Dado que las ciencias naturales y sociales comparten la asignatura de conocimiento del medio, resulta sencillo establecer esta programación: permite seleccionar aquéllos contenidos que se prestan con más facilidad a ser enseñados en L2, evitando otros, relacionados con la geografía española, que no tiene sentido aprender en inglés, como pueden ser los ríos y accidentes geográficos o los nombres de las Comunidades Autónomas. Esta forma de seleccionar temas para su aprendizaje en inglés comparte criterios con lo que CLIL indica sobre la idoneidad de contenidos a aprender en L2¹².

2.5 Necesidades de formación

En este punto, encontramos un ETI consolidado en un tipo de enseñanza del inglés y de diversas asignaturas en inglés, que ha sufrido múltiples transformaciones a lo largo de los últimos años y ha tenido que superar no pocas dificultades en el camino. La incorporación de asignaturas al programa ha hecho crecer el equipo de forma que casi iguala en número al resto del personal docente de Etapa. Las reuniones del ETI no resultan completamente eficaces porque los objetivos y tareas difieren bastante entre los primeros y últimos cursos: las necesidades de los alumnos son distintas y los métodos de trabajo, aun manteniendo el mismo estilo, no tienen la misma aplicación práctica dentro del aula. No es posible gestionar reuniones tan numerosas y algunos docentes tienen la percepción de que no se aprovecha bien el tiempo empleado en las sesiones.

Se hacen patentes cada día las necesidades de formación del profesorado, tanto en lo referente al dominio del idioma como a la aptitud pedagógica: la evolución y adaptación de los docentes a todos los cambios que conlleva el proyecto no se ha desarrollado de manera uniforme en todos los casos. Los profesores de nueva incorporación no tienen la misma experiencia que los que iniciaron con el proyecto y algunos docentes que llevan muchos años en el centro, por diversos motivos, no se identifican completamente con el programa.

Las evaluaciones externas y las familias son elementos de presión creciente para el profesorado. A menudo, el trabajo diario no nos permite desarrollar vías de

¹² Véase Primera Parte. Capítulo II. Punto II.5.

comunicación para que desde casa se conozcan, valoren y apoyen los objetivos del proyecto. Un tercer factor de presión lo constituye la competencia de otros centros privados y públicos que, con mayor o menor acierto, ofertan distintos tipos de enseñanza bilingüe. La Comunidad de Madrid ha impulsado un programa de gran repercusión en centros públicos y concertados, que publicitan con intensidad, promoviendo el interés generalizado por el bilingüismo. Muchos colegios de la comunidad aplican ya la metodología CLIL y se publican las primeras comparativas y estadísticas sobre los resultados (Comunidad de Madrid, 2010).

En nuestro centro, a pesar del buen nivel de la generalidad de los alumnos, preocupan muchas cuestiones metodológicas, derivadas de la práctica diaria, y que los docentes gestionan de formas distintas, ante la imposibilidad de compartir experiencias y unificar criterios: falta tiempo para lograr una auténtica cohesión y organizar el trabajo. Si analizamos nuestro proyecto bilingüe, veremos que estamos trabajando según los principios de la metodología CLIL y, sin embargo, prácticamente ningún profesor del equipo docente conoce estas siglas.

Algunas iniciativas que se desarrollan en los primeros cursos de Primaria no tienen continuidad en los siguientes. La atención a la diversidad también se plantea de forma distinta según los docentes que imparten este tipo de enseñanza bilingüe. Muchos asuntos, como la distribución de horarios, organización del aula, estilo de enseñanza, utilización y elaboración de recursos, aplicación de determinados métodos de lectura, técnicas de estudio, variedad en las tareas o las actividades grupales, no se trabajan de forma coherente y cohesionada entre los grupos de clase del mismo curso o entre los distintos ciclos, a lo largo de la Etapa.

Las necesidades de mejora respecto al dominio de la lengua inglesa tampoco preocupan a todos por igual y los requerimientos legales respecto a la acreditación del idioma por parte de los docentes urgen la actualización de las titulaciones de muchos de ellos. Por otra parte, las resistencias y dificultades que surgen entre el profesorado del ETI y el resto del personal docente sugieren otro punto importante de mejora.

El proyecto bilingüe necesita un esfuerzo a nivel de centro educativo. Es evidente la necesidad de formación para una correcta aplicación de la metodología CLIL, para la mejora en cuanto al dominio del idioma por parte del profesorado del ETI y para una auténtica integración del significado del bilingüismo en nuestro colegio.

3. Identificación del problema

Las dificultades a las que se enfrenta nuestro centro educativo no se solucionan con una oferta puntual de formación para los docentes.

A la luz de la situación previa, vemos que ha existido un considerable trabajo en equipo entre el profesorado de idiomas y se ha avanzado de manera significativa en la implementación de la enseñanza bilingüe. Sin embargo, las innovaciones y la actitud de cooperación entre el profesorado no cambian por sí solas la práctica en las aulas (Parrilla y Daniels, 1998): resulta urgente estimular el estudio e investigación, para aplicar cambios, evaluarlos y replantear de nuevo las necesidades del centro. Sabemos qué modelo queremos implementar, pero la separación entre la teoría educativa y la práctica docente se hace cada día más patente.

En primer lugar, es necesario disponer de tiempo para reflexionar sobre los procesos y la organización del trabajo y para realizar un estudio profundo sobre los principios de la enseñanza CLIL, que nos permita aplicarlos a la realidad del centro y adecuarlos a las necesidades del alumnado. La formación resulta fundamental para lograr un bagaje coherente de conocimientos que nos capaciten para nuestra labor pedagógica (Sánchez, citado en Parrilla y Daniels, 1998:151), pero esta teoría todavía no se ha filtrado a través de la experiencia en las aulas, ni se han establecido las modificaciones necesarias para demostrar su eficacia.

La mayoría del profesorado desconoce los principios y metodología del programa CLIL: la práctica bilingüe se ha desarrollado aplicando estrategias de enseñanza, métodos de prueba y error, con la consiguiente rectificación, pero sin el apoyo del conocimiento previo de los motivos y razones que justifican estas técnicas. Las resistencias y la falta de implicación de algunos docentes se hacen presentes con mayor fuerza cuando la educación bilingüe no viene respaldada por la teoría que la fundamenta. La relación entre los miembros de un equipo se resiente si sólo se aplican determinadas instrucciones o iniciativas pedagógicas porque así lo requiere la dirección del centro, el encargado del departamento o porque vienen impuestas por otros compañeros con más años de experiencia. La conducta y la actitud de colaboración son importantes, pero para promover un auténtico cambio es necesario conocer los principios básicos del bilingüismo y de la metodología que queremos aplicar, de modo

que no tengamos que esperar a que la práctica docente justifique, con su desarrollo, la eficacia de los mismos.

Cuando los miembros de un equipo no se implican juntos en un mismo proyecto, se mina la cohesión del grupo y falla el compromiso para trabajar y cooperar en la búsqueda de soluciones, dificultando el logro de la unidad del propio equipo y del programa de enseñanza. La falta de formación en cuanto a la teoría del proyecto está afectando al desarrollo de la práctica docente e incrementa la lentitud en la adopción de determinados cambios.

En segundo lugar, existe una atmósfera de tensión entre el profesorado de inglés, que se siente presionado por satisfacer las demandas de las familias del centro, respecto al aprendizaje del idioma. Siempre debe movernos la preocupación real por el resultado de nuestro trabajo (Parrilla, 1996), que en nuestro caso se concreta en que los alumnos aprendan una segunda lengua. Sin embargo, es necesario asegurarnos de que nuestros esfuerzos responden a motivos y razones realmente formativos y no sólo a las exigencias de la sociedad (Baena, 2008). En estos momentos, el profesorado siente una enorme inquietud por los resultados de las pruebas externas de evaluación aplicadas a los alumnos. Esto puede llegar a desvirtuar la unidad del proceso educativo, si la enseñanza deriva, exclusivamente, hacia la preparación de unos exámenes. Esta línea de trabajo puede convertir la educación bilingüe en una suma de aprendizajes inconexos (García, 1988) y hacernos olvidar la importancia del desarrollo eficaz de competencias y de la auténtica realización de la personalidad de nuestros alumnos. No se debe permitir que las pruebas externas pasen de ser un instrumento de evaluación del programa, a convertirse en un fin del proyecto.

En tercer lugar, se observa cierta falta de implicación del equipo directivo y del resto del personal docente en el desarrollo del proyecto bilingüe. La descoordinación puede derivar en prácticas que lleguen a compartimentar el conocimiento, dificultando la interacción entre las diferentes disciplinas, lo cual resulta fundamental durante el proceso educativo que enmarca la Etapa de Educación Primaria. La falta de cohesión entre el trabajo de los docentes de segunda lengua y el resto del profesorado puede afectar a la atención a la diversidad: el desarrollo equitativo de todas las potencias y habilidades del alumno forma parte también de la tarea de los profesores encargados del proyecto de bilingüismo. Por este motivo, es necesaria la colaboración de todos los

docentes del centro en el desarrollo integral de cada alumno, para lograr que cada uno de ellos alcance su mejor nivel posible (Stoll y Fink, 1996).

Las deficiencias en la integración real del profesorado de inglés dentro del contexto educativo del colegio pueden afectar así al proceso formativo del alumnado. La adaptación del programa necesita el trabajo conjunto entre los profesores de aula y los docentes de segunda lengua. Estos últimos requieren la formación adecuada para ejercer la enseñanza, no como profesores especialistas, sino como maestros de aula de Primaria. La integración en un mismo docente de la enseñanza del inglés y de las materias impartidas en segunda lengua exige una transformación en el estilo educativo del profesorado: hay que asumir no sólo la tarea de facilitar el aprendizaje de una lengua, sino de lograr, a través de este nuevo lenguaje, la asimilación de contenidos y el desarrollo de destrezas y habilidades fundamentales para los alumnos.

Por último, existen diferencias importantes entre el estilo de enseñanza de los docentes de idioma de los distintos cursos de Etapa. Este hecho dificulta y entorpece la implicación del profesorado a la hora de tratar la diversidad: el personal docente de inglés debe conocer, estudiar y trabajar por la unidad del proceso de aprendizaje de la segunda lengua, que no se limita a la enseñanza de una serie de contenidos asignados por cursos o ciclos educativos. Resulta imprescindible establecer canales de comunicación entre los conocimientos y experiencias de todos los miembros del equipo docente de inglés, para asegurar la implementación de los cambios, la innovación pedagógica y el seguimiento del proceso de aprendizaje de los alumnos, a lo largo de toda la Etapa. En un centro escolar de grandes dimensiones como el nuestro, resulta complicado evitar el aislamiento entre el profesorado de los distintos cursos, lo cual revierte en la falta de continuidad: no podemos ser eficaces durante un año escolar y en un aula determinada, afrontando de forma individual las dificultades derivadas de la práctica diaria y la diversidad, obviando el aprendizaje previo y el que tendrá lugar a continuación.

Como conclusión, podemos resumir que el profesorado del Equipo Técnico de Inglés (ETI) seguirá encontrando problemas para desarrollar su vocación de trabajo en común si no se establecen los canales adecuados de comunicación, se mejora la calidad de su relación y coordinación con otros docentes dentro del centro y se concretan los procesos encaminados a que la labor de cada profesor trascienda el nivel del aula, enriqueciendo

y afectando a toda la Etapa educativa y, en definitiva, influyendo en todo el colegio. Estos procesos afectan a la creación y formación de un equipo docente cohesionado, que es el primer planteamiento de esta tesis.

Por otra parte, las dificultades y deficiencias del equipo se concretan en los siguientes aspectos:

- Falta conocimiento y estudio sobre los principios fundamentales de la educación bilingüe y una adecuada formación sobre el programa CLIL. Es necesario trabajar sobre los procesos encaminados a lograr su implementación en el centro, desde el propio equipo docente de inglés, identificando las dificultades concretas para el desarrollo práctico del programa y estableciendo los cambios oportunos para que pueda llevarse a cabo. En algunas cuestiones, habrá que modificar aspectos que definan cuándo y cómo esta teoría de enseñanza bilingüe resulta eficaz en nuestro caso particular. El propio ETI debe implicarse en la adaptación de horarios y la distribución de materias a enseñar en la segunda lengua. No se trata de diseñar cambios puntuales y de escasa duración en el tiempo, sino de aplicar un proyecto de forma que aseguremos su continuidad a largo plazo.
- No existe uniformidad en el diseño de tareas, que son el medio por el que cualquier proyecto se convierte en procesos eficaces dentro del aula (Doyle, 1986). Se observa cierta ausencia de auténtico sentido de responsabilidad compartida sobre la tarea de transformar el aula: no se trata de cuestionar al alumno y su rendimiento, sino de poner el foco sobre el modo en que realizamos nuestra propia labor docente. Atender a los distintos modos de aprender de nuestros alumnos es una obligación para todos. La composición de las aulas muestra cambios muy significativos respecto al alumnado de hace quince o veinte años (Sancho, en F. J. Murillo, 2005) y demanda el estudio y adaptación de las distintas formas de trabajo dentro del aula. La mejora en estrategias de enseñanza debe crecer desde el propio equipo docente e influir en el resto del personal de la Etapa.
- La formación pedagógica y la propia mejora del nivel de dominio del idioma del profesorado tienen que convertirse en una necesidad que demanden los docentes implicados en el proyecto. Las diferentes circunstancias que han condicionado la

incorporación de nuevos profesores al ETI y el crecimiento numérico del equipo evidencian las diferencias en cuanto al dominio del idioma extranjero, entre el profesorado. Los cambios legislativos respecto a las titulaciones exigidas para ejercer esta enseñanza requieren la actualización de las mismas. Todo ello contribuye a elevar la tensión entre unos docentes que tienen que hacer frente a mejoras, no sólo en el campo pedagógico, sino también en cuanto a su capacitación en el uso de la segunda lengua. Las situaciones personales y familiares son muy variadas y no resulta sencillo aplicar el mismo proceso formativo a todos los miembros del equipo. Esta tarea no puede asumirse de forma individual, delegando la responsabilidad de la misma en el docente e incrementando la presión a la que se siente sometido el profesorado.

Todas estas cuestiones implican modificaciones a nivel organizativo. Murillo define como mejora de la escuela “un cambio planificado y sistemático, coordinado y asumido por el centro educativo que busca incrementar su calidad del centro mediante una modificación tanto de los procesos de enseñanza y aprendizaje como de la organización del centro” (2005:22). La presión sobre el profesorado de inglés del centro se incrementa ante la exigencia de resultados a nivel académico y a causa de la falta de procesos y medios adecuados para lograr una adecuada capacitación de los docentes.

La formación resulta imprescindible para lograr que el programa tenga un auténtico sentido pedagógico y se adapte al contexto del colegio y a sus características propias. La mejora docente requiere dedicación de tiempo suficiente fuera del aula y la organización de reuniones de equipo eficaces, ya que la formación, por sí sola, tampoco renueva la práctica en el desarrollo de las clases (Bolam, R. en Villar Angulo, 1992:34-44). El propio centro tiene que colaborar en la creación de las condiciones estructurales para que el proyecto se lleve a cabo.

4. Objetivos de la investigación

Para conseguir una mejora de la enseñanza bilingüe en el centro y el adecuado funcionamiento y cohesión del equipo docente de inglés, comprometido en un proyecto común, los objetivos se articulan en torno a cuatro bloques fundamentales:

- El estudio y profundización sobre los principios del bilingüismo y el programa CLIL
- La adaptación de esta metodología a la práctica docente, adecuándola al contexto del centro y estableciendo las modificaciones necesarias
- La preparación pedagógica de los docentes de segunda lengua para su implicación en el desarrollo de procesos y estrategias de aprendizaje, adaptadas a la Etapa de Educación Primaria
- La mejora del profesorado respecto a su propio uso y dominio del idioma extranjero.

4.1 Estudiar y profundizar sobre los principios del bilingüismo y el programa CLIL

La formación que se ofrece dentro del centro educativo, durante los periodos y sesiones que ocupan las jornadas iniciales y finales del curso, y algunas sesiones esporádicas programadas durante el año escolar, se ha centrado casi siempre en temas de interés general para todo el personal docente de Etapa o dirigidos al conjunto de profesores que componen el cuerpo docente del colegio. Hasta el momento, el profesorado de inglés ha realizado o participado, sólo a título individual, en algunos cursos relacionados con el aprendizaje del idioma.

El objetivo es organizar, paralelamente a otros tipos de formación en el centro o incluso en sustitución de los mismos, cursos y sesiones específicamente orientadas al trabajo desarrollado por el profesorado de inglés. La oferta en programas de entrenamiento para la puesta en práctica de la metodología CLIL es muy amplia actualmente y no resulta complicado encontrar empresas que ofrecen profesionales cualificados para impartir estos cursos, dentro del propio centro educativo. Esta formación se debe completar con el estudio y distribución de materiales bibliográficos, videos y páginas webs; se facilitará al profesorado la participación en sesiones y congresos fuera del centro

educativo y se dedicarán algunas reuniones del equipo técnico de inglés a poner en común experiencias sobre estas actividades y a compartir fuentes de información que permiten un acceso rápido y sencillo, para actualizar conocimientos sobre la metodología que trabajamos.

Se trata de implicar a todos los profesores del ETI en la necesidad de conocer y trabajar sobre los principios del bilingüismo y la enseñanza CLIL. Este estudio ofrecerá el soporte adecuado a prácticas docentes ya implantadas, llenándolas de contenido y justificación; además, nos ayudará a identificar otras cuestiones metodológicas que han de integrarse en nuestro programa.

La oferta de este tipo de formación a todo el equipo docente de inglés de la Etapa de Educación Primaria busca contribuir a la adquisición de conocimientos que fundamentan la práctica educativa (Parrilla y Daniels, 1998) y a romper con la creencia de que, en educación, como menciona Taylor (1911, citado en J. Murillo y Muñoz-Repiso, 2002), unos piensan y otros ejecutan: se trata de aproximar la teoría a la práctica diaria.

La participación de todos los miembros del ETI en estos cursos o sesiones de formación pretende ayudar a los docentes a pasar del estado individual al sentido de pertenencia a un equipo (Agudo et al., 2003). Aunque el ETI lleva funcionando bastantes años en el centro, será la primera vez que se ofrece una formación planificada exclusivamente en función del profesorado de inglés. Esto supone el reconocimiento, por parte del centro, de las necesidades especiales de estos docentes, para el desarrollo de su trabajo.

A menudo, los profesores de segunda lengua han acudido a sesiones formativas que no correspondían con su práctica educativa, como cursos de didácticas especiales o sesiones orientadas a la preparación de tutorías de padres y alumnos, que son tareas encomendadas en nuestro centro a los profesores encargados de curso. El diseño de un programa específico para los miembros del Equipo Técnico de Inglés implica la valoración de la importancia del proyecto bilingüe, por parte de la dirección del centro, y ante el resto del personal docente de Etapa. Contribuye, por tanto, a establecer el estatus de los profesores del ETI como parte integrante del proyecto educativo del colegio y como destinatarios de la formación necesaria que requiere todo docente.

El protagonismo del personal de inglés en la celebración de estos cursos y sesiones se orienta al crecimiento de un clima de integración de estos profesores dentro de la Etapa de Primaria. Se busca también favorecer una actitud positiva ante el esfuerzo y dedicación de tiempo que todo proyecto requiere: resulta más sencillo motivar al profesorado cuando disminuye la sensación de pérdida de tiempo, una vez que los cursos responden directamente a las necesidades reales de los docentes. Disponer de tiempo para aprender juntos, fuera de las aulas, incrementa la cultura e identidad colectiva y se comienza a funcionar como una organización de aprendizaje (Thurler, 2004).

4.2 Adaptar la metodología CLIL a la práctica educativa, adecuándola al contexto del centro y estableciendo las modificaciones necesarias

Como resultado de la formación recibida, se hace necesario establecer cambios significativos en la organización de nuestro trabajo: identificar las variaciones oportunas en cuanto a los horarios, asignaturas y contenidos a impartir en la segunda lengua y diseñar adecuadamente la distribución del profesorado.

Una auténtica aproximación al perfil del profesor CLIL requiere medidas de adaptación. Como profesores de lengua extranjera, hemos incidido fundamentalmente en la adquisición de la lengua objetivo. A partir de ahora, tenemos que plantear el idioma como herramienta de aprendizaje de contenidos (March, 2009). Para que esta unidad de contenidos e idioma se haga realidad en el aula, este objetivo tiene que trabajarse primero a nivel docente.

Identificar los aspectos de la lengua necesarios para su adecuada utilización en el proceso de aprendizaje de contenidos resulta complicado si implicamos a varios docentes en la tarea: el profesor de idioma y el profesor de asignaturas en inglés. Teniendo en cuenta las edades de nuestros alumnos y las dimensiones de nuestro centro educativo, la coordinación entre el profesorado puede convertirse en un objetivo inalcanzable.

Se impone la lógica de unificar, en el mismo docente, ambas tareas. Si el profesor de segunda lengua imparte también las asignaturas en inglés, resultará más sencillo trabajar la adquisición coordinada del lenguaje académico y la lengua de comunicación.

Por otro lado, esto permite un mayor número de horas de enseñanza con el mismo grupo de clase, lo cual facilita conocer mejor a los alumnos y realizar el seguimiento de su rendimiento. Cuando un mismo profesor imparte inglés, *Science* e incluso alguna asignatura más, como *Arts*, se incrementa la flexibilización de horarios en la práctica docente: el trasvase de tiempos de una asignatura a otra, en función de las necesidades concretas del momento o la actividad que se está llevando a cabo, elimina rigidez en la jornada escolar y favorece el respeto a los distintos ritmos de trabajo.

Este diseño promueve una auténtica formación de profesores CLIL, ya que cada docente experimenta, en su propia aula, la eficacia del aprendizaje del idioma a partir de la asimilación de contenidos o de la realización de actividades y tareas diversas. Por otro lado, es capaz de identificar los aspectos de la adquisición del lenguaje necesarios para el correcto desarrollo del currículo de las materias que imparte en inglés, puesto que conoce el nivel de competencia de sus alumnos en la segunda lengua.

El reto es la transformación del profesor de inglés en profesor CLIL, venciendo las lógicas resistencias de parte del profesorado. Muchos no tienen experiencia en la enseñanza de materias como las ciencias naturales, sociales o la educación artística, ya que su labor docente en el pasado se ha limitado a la enseñanza del idioma.

El objetivo reside en lograr esta evolución en el profesorado, introduciendo medidas que faciliten el proceso. No siempre es posible unificar en la misma persona la docencia del idioma con la docencia de todas las asignaturas en inglés: existen razones relacionadas con la mayor o menor aptitud de cada profesor, sobre todo frente a materias como la educación artística, y otras dificultades que se refieren, por ejemplo, a la organización de horarios. Sin embargo, la adaptación de la metodología CLIL debe abordar estas cuestiones si la meta es conseguir una auténtica formación del personal docente encargado del proyecto bilingüe.

Este tipo de enseñanza nos remite a la continua evaluación de resultados y a la toma de decisiones basada en la evidencia de la práctica (Mehisto et al., 2012). Las medidas a adoptar sobre la distribución de horarios, asignaturas y cursos en los que cada profesor ejerce la docencia responden a nuestra obligación, como escuela, de probar el modo en el que estos principios tienen sentido en el aula y resultan eficaces.

Desde el trabajo en el ETI, es fundamental favorecer que todos los miembros del equipo asuman retos, para que actúen como auténticos colaboradores de la investigación (Marcelo, 1989). El trabajo en el Equipo Técnico de Inglés tiene que convertirse en nuestro recurso interno para adaptar el cambio al contexto del centro e identificar lo que dificulta el desarrollo práctico (Parrilla y Daniels, 1998:197).

En este objetivo, se reúnen los aspectos de la enseñanza de la lengua que tienen que ver con la Comunicación, Contenidos, Cognición y Cultura, y que forman parte del conjunto de las cuatro “Cs” que propone Coyle (Coyle et al., 2010). Incluye todos los aspectos organizativos relacionados con la distribución del profesorado y las materias en los diferentes cursos y el diseño de horarios, de forma que se pueda llevar a la práctica la descripción teórica del perfil del profesor CLIL. Por otro lado, la adaptación al contexto del colegio necesita una coordinación directa con el Equipo Directivo del centro, para facilitar los cambios, y una proyección exterior del programa que implique a las familias de nuestra comunidad educativa, cuya colaboración resulta imprescindible para dar coherencia de nuestro trabajo y apoyar este tipo de enseñanza desde el hogar de cada alumno.

Frigols (en Megías, 2012) añade, como ya hemos mencionado¹³, una quinta “C” al modelo CLIL, haciendo referencia a las Competencias: estos aspectos se incorporan a la formación sobre estrategias de aprendizaje y corresponden al tercer bloque de objetivos.

4.3 Mejorar la práctica pedagógica de los profesores del ETI para lograr su implicación en el desarrollo de procesos y estrategias de aprendizaje, adaptadas a la Etapa de Educación Primaria

Resulta indispensable establecer una serie de procesos encaminados a cohesionar el trabajo de los docentes implicados en el proyecto, de forma que las mejoras trasciendan el nivel del aula y afecten, por igual, a todos los grupos y cursos de la Etapa.

Se trata de instaurar un tipo de apoyo entre los propios profesores que promueva cambios, de manera uniforme, en cuanto al modo de trabajo y la búsqueda de soluciones, para que el programa consiga, a nivel pedagógico, una innovación de las estrategias de aprendizaje en las aulas de Primaria.

¹³ Véase Primera Parte. Capítulo II. Punto II.5.

Es necesario transformar las reuniones del ETI para incrementar su eficacia: alternar sesiones de trabajo orientadas a la coordinación del proyecto en toda la Etapa y que, por tanto, incluyen a todo el personal docente de inglés, con otras más frecuentes y reducidas en número de profesores. Estas segundas, agrupan docentes que trabajan con alumnos de edades similares y comparten métodos de enseñanza y estrategias de aula, adaptadas al nivel cognitivo de los niños. Se busca así disminuir la sensación de pérdida de tiempo que se genera cuando los asuntos a tratar en las reuniones no interesan por igual a todo el profesorado que acude a las mismas.

El objetivo de estas reuniones es lograr un auténtico trabajo cooperativo entre los docentes. Por una parte, tiene que producirse un lógico intercambio de experiencias, técnicas y procedimientos, aplicados por cada profesor en su aula. Por otro lado, también se trata de establecer unas líneas generales sobre la metodología que todos debemos apoyar: concretar los procesos a desarrollar en el aula y las pautas de acción. Todo ello abarca desde la decoración y distribución física del espacio, hasta la definición de tareas, su variación y la organización de los tiempos (Doyle, 1986).

Una vez que el programa de enseñanza en segunda lengua forma parte esencial dentro del proceso educativo, los docentes encargados de llevarlo a cabo tienen que asumir la responsabilidad de trabajar sobre técnicas y procedimientos encaminados al desarrollo de todas las capacidades cognitivas de los alumnos.

Definir los procesos en el aula tiene que incluir una atención específica a las cuatro destrezas del lenguaje: la comprensión y expresión oral y las técnicas de comprensión lectora y expresión escrita, así como la adaptación de todas ellas a los distintos cursos de la Etapa de Primaria. Se debe articular y organizar el trabajo sobre el aprendizaje lecto-escritor, desde los inicios: aplicar el método de identificación de sonidos (*phonics*)¹⁴, que necesita del previo entrenamiento del profesorado en esta metodología de la lectura, y llegar hasta los procedimientos de redacción y elaboración de textos, que forman parte del currículo de los últimos años de Primaria.

Trabajar sobre los aspectos cognitivos y las capacidades de nuestros alumnos significa ofrecerles oportunidades para pensar y reflexionar, desarrollar su capacidad crítica, promover su participación en el aula, adquirir autonomía de trabajo o iniciarse en el aprendizaje cooperativo. Los docentes, por su parte, tienen que atender el desarrollo

¹⁴ Véase Primera Parte. Capítulo I. Punto I.3.2.

afectivo de los niños, motivar y estimular su confianza en el idioma, posibilitar un variado y amplio uso de la lengua y evaluar constantemente los resultados (Mehisto et al., 2012).

La atención a la diversidad supone adaptar el currículo cuando sea necesario y concretar las medidas de refuerzo oportunas. La responsabilidad de la escuela es para todos (J. Murillo y Muñoz-Repiso, 2002), y los profesores del proyecto bilingüe participan también de la misma. No se trata sólo de establecer determinadas estrategias, como la modificación y adaptación temporal de objetivos de aprendizaje a los alumnos que lo necesitan, o de diseñar actividades de refuerzo o pruebas de evaluación adecuadas a estos alumnos, sino de institucionalizar la tarea de aplicar estas u otras medidas, evaluar su resultado y transformarlas en función del mismo, como un proceso más del trabajo en equipo del ETI: la eficacia de la acción pedagógica consiste en conectar con la diversidad (Thurler, 2004) y asumirla como parte fundamental de nuestra tarea docente. La colaboración puntual con el equipo de orientación del colegio será un medio más para la consecución de este objetivo, así como el refuerzo de las relaciones y comunicación entre los profesores encargados de aula y los docentes de inglés.

Todas las acciones pedagógicas planteadas desde el equipo de profesores de segunda lengua han de cooperar a la cohesión del mismo, favorecer la comunicación y facilitar la obtención de recursos materiales, creando un clima de trabajo en el que compartir, organizar y distribuir tareas entre los profesores forme parte de la dinámica habitual del grupo.

Abordar este objetivo de mejora pedagógica se presenta como una labor extensa, por la variedad y amplitud de competencias que exige el nuevo perfil del profesor CLIL. Su concreción se realizará a través del diseño de tareas que atiendan adecuadamente las diferentes destrezas del lenguaje y que introduzcan distintos modos de aprender, para facilitar la adquisición del idioma y la asimilación de contenidos. En general, se articularán en torno a dos principios fundamentales: proporcionar tiempo suficiente para aprender y ofrecer diferentes oportunidades para llevar a cabo este aprendizaje (Creemers y Slavin, citados en F. J. Murillo, 2005).

Esta manera de trabajar debe contribuir a que la enseñanza se centre menos en el papel del profesor y ponga su foco en los alumnos (J. Murillo y Muñoz-Repiso, 2002:112), lo cual implica una diferente distribución física del espacio en el aula, de acuerdo con las

actividades que se van a realizar, una mayor flexibilidad en la organización del tiempo y la introducción del trabajo grupal y cooperativo dentro de las clases.

Para lograr una mayor uniformidad en la labor docente del ETI, necesitaremos una programación concreta y detallada sobre el tipo de actividades, su evaluación, la distribución de las técnicas de estudio a desarrollar por los alumnos a lo largo de toda la Etapa de Educación Primaria, la coordinación en cuanto a las tareas que se envían a casa y la unificación de criterios para evaluar el rendimiento.

Las decisiones del equipo docente de inglés deben basarse en la evidencia de la práctica y sus resultados (Mehisto et al., 2012), por lo que las pruebas externas e internas de evaluación y el análisis de la eficacia de las innovaciones pedagógicas introducidas en el aula serán los instrumentos para diagnosticar el desarrollo de procesos y estrategias de aprendizaje, que forman parte de este bloque de objetivos.

Instaurar este tipo de apoyo entre profesores es fundamental a la hora de lograr una mejora pedagógica, que no puede reducirse en el tiempo al periodo de aplicación de este proyecto de investigación-acción, sino que debe definir un clima de trabajo que ha de perdurar en el centro: “la enseñanza es una profesión en la cual uno nunca termina su misión”(Thurler, 2004:66).

4.4 Incrementar el nivel de utilización y dominio del idioma por parte del personal docente

Es necesario reforzar el compromiso de todo el profesorado para la creación y mantenimiento de un ambiente de inmersión real, en toda la Etapa de Educación Primaria.

Los docentes no nativos tienen que superar sentimientos de inseguridad y falsos miedos a utilizar la lengua inglesa. Se trata de crear una auténtica comunidad de aprendizaje, en la que todos los miembros del ETI se apoyen y ayuden en la mejora, corrección y uso diario del idioma. Tenemos que ser los primeros en liderar una actitud de cambio sobre

los respetos humanos que han entorpecido un adecuado desarrollo del bilingüismo en nuestro país¹⁵.

La enseñanza de diferentes materias en inglés introduce en las aulas un tipo de lenguaje académico y un vocabulario específico que los docentes tienen que aprender a dominar gradualmente. Si no establecemos un ambiente de colaboración y apoyo entre profesores, se generará un paulatino aislamiento de algunos miembros del ETI, que sienten la necesidad de mejorar sus competencias lingüísticas y requieren tiempo y medidas de refuerzo para este aprendizaje.

El modo de enfrentar las dificultades ante el idioma tiene que plantearse abiertamente dentro del equipo. Hay que tomar decisiones para promover que el inglés se utilice sin reparos también en la comunicación habitual entre el profesorado del ETI, venciendo resistencias y prejuicios y propiciando un ambiente relajado de corrección y mejora continua; tiene que convertirse en una tarea que cuente con el compromiso de todos, para vencer barreras ficticias.

El profesorado nativo, en minoría clara dentro del equipo, es un factor fundamental para esta transformación. Debemos instaurar pautas de conducta habituales para recurrir a la ayuda de este profesorado y reforzar el papel de los auxiliares de conversación, como factor esencial para la mejora docente sobre el dominio del idioma.

Por otro lado, la legislación establece la titulación requerida para la enseñanza de la lengua extranjera en Educación Primaria¹⁶, determinando un nivel B2, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas¹⁷, como condición para ejercer esta docencia. Sin embargo, es previsible la revisión de esta normativa, por parte de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, por lo que los profesores deben prepararse para acreditar un nivel C1, en un futuro próximo.

El centro tiene que asumir la responsabilidad de facilitar los medios necesarios para lograr esta acreditación. Dentro del ETI las circunstancias personales son muy variadas y hay que organizar un tipo de formación que se adapte a todos los miembros del equipo. La tensión que provoca la preparación de estas pruebas de nivel debe

¹⁵ Véase Primera Parte. Capítulo I. Punto I.7.

¹⁶ Boletín Oficial del Estado-A-2013-7708

¹⁷ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Council of Europe, 2001

canalizarse como una tarea que se aborda desde el propio equipo, con el esfuerzo y compromiso de todos.

Mejorar en cuanto al uso y dominio de una lengua supone una labor de formación constante y no resulta sencillo en una sociedad eminentemente monolingüe, como la que describe el contexto de nuestro centro¹⁸. Las mismas pautas que recomendamos a las familias y alumnos del colegio tienen que formar parte de nuestras rutinas: la lectura en inglés, la utilización del ordenador y recursos de distintas páginas web o los programas de televisión y cine en versión original. Las medidas concretas para lograr la obtención de la titulación docente adecuada y los cambios de actitud respecto al uso y utilización del idioma son sólo la primera parte del proceso que la educación bilingüe requiere. Dominar una lengua es un objetivo a largo plazo que debe acompañarnos toda la vida, a los profesores, a los alumnos y a toda la sociedad.

¹⁸ Véase Primera Parte. Capítulo I. Punto I.7.

5. Metodología y descripción del plan de acción

El proyecto adopta la metodología de la investigación-acción puesto que el objetivo de mejora de la práctica educativa parte, en este caso, de la inquietud y necesidades del propio profesorado: esta metodología otorga a los docentes un papel de investigadores de su propia realidad dentro del aula y dentro del centro educativo.

Todo proyecto de investigación-acción se define por su carácter cíclico: identificar y analizar una situación, establecer una serie de planes de mejora, observar, aplicar medidas y evaluar los resultados, para poder, en última instancia, replantear de nuevo las estrategias y volver a comenzar el proceso.

En realidad, la práctica docente lleva implícita una renovación constante que comparte este carácter cíclico: el profesorado inmerso en las aulas adapta el currículo, busca recursos, desarrolla estrategias y evalúa a sus alumnos; realiza estas tareas de forma constante a lo largo de toda su vida profesional. Sin embargo, para que su trabajo se transforme en una auténtica espiral de procesos de investigación-acción, tienen que intervenir otras variables.

Con frecuencia, el docente no es consciente de las mejoras que aplica, por falta de tiempo para reflexionar sobre ellas, o por falta de comunicación con el resto del personal docente. Esto impide que se recoja y comparta información y experiencias que podrían transformar, sustancialmente, la práctica educativa: muchas veces, las mejoras no trascienden el ámbito del aula.

Por otro lado, para lograr un cambio significativo a nivel de centro escolar, es indispensable la colaboración de los docentes implicados en el problema y la ayuda y soporte por parte de la dirección. Cuando estos dos factores no intervienen, encontramos muchos profesores que pierden la ilusión por la mejora, toda vez que ésta no repercute más allá del entorno de su propia clase: no tendrá, por tanto, continuidad dentro de la escuela y, lo que es más importante, en el desarrollo global de las capacidades personales de sus alumnos. No se produce una transformación colectiva de la práctica educativa.

Por último, cuando el proyecto de mejora viene impuesto desde fuera, podemos encontrar un proceso a la inversa: se comienza por la difusión del mismo a nivel de las familias y otros agentes del entorno educativo del centro, pero no se cuenta con la

formación oportuna del profesorado para llevarlo a cabo, ni con la motivación necesaria para implicarse en la tarea, por lo que los resultados no responden a las expectativas creadas y terminan por ahogar la iniciativa, creando una sensación importante de frustración y descontento entre los docentes (Parrilla, 1996:116-123).

Esto afecta a nuestro colegio y a otros muchos centros educativos que se plantean una oferta de enseñanza bilingüe: se presenta un objetivo de bilingüismo concretado en unas líneas generales de acción, distribución del currículo y aplicación de medidas de evaluación externa, respondiendo a las demandas de las familias y de la sociedad en general, y apoyado por las propias autoridades educativas. Pero el proyecto no contempla las condiciones previas necesarias para su puesta en marcha.

En nuestro caso, de acuerdo con la descripción de la situación del centro, existe una práctica educativa anterior, que ha logrado mejoras significativas en el programa bilingüe. La dificultad no consiste, solamente, en que la teoría se adelante a la práctica docente. De hecho, existe esta práctica de enseñanza bilingüe, pero presenta muchas carencias. Se ha basado, principalmente, en el esfuerzo de algunos profesores y no ha contado con la necesaria formación de los docentes sobre los principios del bilingüismo, ni con los recursos necesarios para que este tipo de enseñanza se asuma a nivel de centro. El profesorado del ETI identifica las necesidades y puntos de mejora, pero sufre las tensiones y presiones que enfrentan una sincera inquietud por ofrecer una enseñanza bilingüe de calidad, con la falta de medios y tiempo para formarse, reflexionar, colaborar con el resto de los docentes o poner en práctica los procesos adecuados para el logro de los objetivos. No han existido las condiciones necesarias para realizar una investigación que logre la transformación real y colectiva de la práctica educativa y de los propios docentes.

La investigación-acción dibuja el cauce eficaz para reconducir esfuerzos. Las carencias y problemas que plantea la aplicación del plan de bilingüismo encuentran, en los principios de este enfoque metodológico, el modo de establecer cambios y mejoras.

5.1 Oportunidades que ofrece la investigación-acción

- Transformar la enseñanza en una actividad investigadora, de forma que no sólo se aplique una teoría, sino que se construya un proceso reflexivo sobre la propia práctica (Latorre, 2003).
- Someter a prueba esta teoría, contando con soluciones basadas en las aportaciones de los docentes implicados en la investigación (ETI). Un currículo es una “necesaria invitación a la investigación”(Angulo, 1990:45).
- Establecer procesos de crítica y validación de resultados desde el propio grupo de profesores: potenciar el conocimiento profesional, la capacidad de juicio y la reflexión de los participantes: adquirir formación, pero también generar conocimientos (Elliot y Ebbutt, 1983). El profesor no sólo asimila y se entrena en determinadas estrategias: tiene que desarrollar el conocimiento teórico, razonar e investigar sobre el mismo. Asume un papel activo en la intervención.
- Aplicar técnicas para matizar los principios de la enseñanza bilingüe, adaptándolos al contexto y situación del centro, concretando los procesos para poder llevarla a cabo: desarrollar un enfoque multinivel que considere, simultáneamente, a los docentes, alumnos, aula y escuela (F. J. Murillo, 2005). Asumir que no es un proceso extrapolable fácilmente a otros centros y, ni siquiera, a otras etapas educativas, porque depende básicamente de los profesores que forman el equipo.
- Buscar la coherencia entre el currículo y la práctica educativa, a través de acciones encaminadas a transformar la realidad colectiva (Angulo, 1990).
- Establecer fórmulas de cooperación profesional que favorezcan el compromiso colectivo y el reparto de responsabilidades, que modifique la organización del trabajo y la evolución de la práctica docente (Thurler, 2004): la investigación-acción se centra, por tanto, en los participantes de la misma, fomentando la comunicación, participación y colaboración, compartiendo una misma obligación.
- Convertir al profesor en “un activo creador de conocimiento teórico-práctico”(Angulo, 1990:47), sobre tres pilares fundamentales: la práctica educativa, la comprensión que los docentes tienen de la misma y la situación concreta en la que tiene lugar.

Todos estos principios diseñan el marco adecuado para el desarrollo de este proyecto. La reflexión sobre la teoría y la práctica de la enseñanza bilingüe, a través de la formación de los docentes, son el primer paso de la planificación. Su diseño incluye a todos los agentes implicados en el proceso, desde el Comité Directivo del centro, hasta los alumnos y familias. El paso a la acción y su observación, dará lugar a progresivas adaptaciones curriculares, interpretando los resultados e iniciando, de nuevo la espiral del proceso de investigación.

5.2 Técnicas e instrumentos de recogida de datos

Aunque el proyecto nace de las necesidades de formación de un equipo docente, el liderazgo formal recae sobre el encargado del Equipo Técnico de Inglés, como nexo de comunicación entre el grupo de profesores y la dirección del colegio. Las técnicas para llevar a cabo esta investigación requieren la colaboración de todo el centro. El encargado del ETI realiza una propuesta para aplicar un plan de acción durante un curso escolar: 2013-14. No se elimina la figura del responsable, pero el proyecto busca favorecer el liderazgo cooperativo y el reparto de tareas, de acuerdo con lo que Thurler denomina como “la lógica transformacional” (2004:152): actuar sobre la cultura existente para instaurar un nuevo tipo de colaboración profesional.

El coordinador del ETI no es un experto externo al centro sino un miembro del grupo, que debe combinar los papeles de asesor, apoyo y parte del equipo (Estebanzan en Marcelo y López, 1997:189-223); un profesor más, que busca actuar como agente del cambio, servir de enlace con la dirección y asegurar los recursos. A partir de las posibilidades que brindan los procesos de investigación-acción, se ponen en práctica una serie de técnicas y acciones encaminadas a lograr un desarrollo profesional cooperativo.

En su diseño y aplicación, se tendrá en cuenta que lo organizativo está inevitablemente unido a pedagógico; que en el desarrollo del currículo y en el trabajo colectivo para su transformación y adaptación, se produce una mejora simultánea de los profesores implicados; que la colaboración con el medio externo, las familias y otros agentes educativos tiene que formar parte del plan de acción; que los apoyos externos, en determinados aspectos de la formación docente, son también importantes; que las

resistencias forman parte del proceso y que el tiempo nos ayudará a asumir que los cambios son lentos y no terminan en el plazo en que se desarrollan estas acciones (Coronel en J. Murillo y Muñoz-Repiso, 2002:80).

Por ello, esta investigación no concluye con el análisis y reflexión sobre el plan de acción que se detalla a continuación, sino que busca establecer procesos que continúen con otros ciclos, de forma que los cambios y mejoras se instalen en la dinámica del funcionamiento escolar del centro.

Los principales puntos del plan de acción y las técnicas utilizadas son las siguientes:

- A.** Preparación de la puesta en marcha del proyecto: reunión con el Comité Directivo del centro, jornada de puertas abiertas, selección de los materiales para el próximo curso y envío de información a las familias.
- B.** Aplicación del primer cuestionario a los profesores del ETI (junio, 2013), en una sesión de trabajo con todo el equipo docente de inglés de Primaria. Se anuncia, en líneas muy generales, un programa diseñado específicamente para el profesorado del Equipo Técnico de Inglés, que detecte sus necesidades, ayude a su formación y facilite recursos para desarrollar adecuadamente el plan de enseñanza bilingüe del colegio. El análisis de este cuestionario contribuye a detectar la situación de partida respecto al equipo de profesores de segunda lengua y a organizar las medidas de mejora, adaptándolas a este contexto.
- C.** Primera sesión de formación para los profesores involucrados en el proyecto bilingüe de Primaria (junio 2013), contratando los servicios de una empresa especializada en cursos de aprendizaje y adiestramiento sobre metodología bilingüe y enseñanza CLIL. Organización del curso académico 2013-2014.
- D.** Iniciativas para la mejora del idioma: curso de verano en Irlanda. Contratación de un estudiante universitario, como segundo auxiliar de conversación, con el objetivo añadido de ofrecer, a los profesores del ETI, la oportunidad de acoger a esta persona en sus casas, durante uno de los trimestres del curso, para convivir con sus familias y favorecer la práctica del idioma.
- E.** Presentación del plan de acción a los profesores del ETI: septiembre, 2013
- F.** Segunda sesión de formación, a cargo de expertos externos al centro: septiembre, 2013.

- G.** Reuniones, por cursos, con todos los padres de Primaria del colegio: explicación y presentación del proyecto bilingüe del centro.
- H.** Segunda sesión de trabajo del encargado del ETI con el Comité Directivo del colegio: noviembre, 2013.
- I.** Grupos de discusión semanales: reuniones del ETI. Análisis de las sesiones, documentos, comunicación y colaboración sobre el proyecto: objetivos, estrategias y dificultades: evaluación de resultados. Organización de la información por trimestres, a partir del contenido de los correos electrónicos enviados al ETI y los resúmenes de las reuniones.
- J.** Diario del investigador: notas y comentarios sobre el trabajo y acontecimientos ocurridos durante la aplicación del plan de formación.
- K.** Tercera sesión de formación, a cargo de expertos externos al centro: abril, 2014.
- L.** Aplicación de pruebas externas de evaluación a los alumnos de Primaria. Organización y celebración del *English Day*: evento de carácter escolar, cuya finalidad es hacer visible el proyecto bilingüe para todo el colegio.
- M.** Observación en el aula y entrevistas con algunos docentes del ETI: recogida de notas y comentarios sobre tres casos.
- N.** Aplicación del segundo cuestionario, como instrumento de evaluación del desarrollo del plan de formación docente, a lo largo del curso académico: junio, 2014.

A continuación, se incluye un cuadro que presenta estos apartados del plan de acción y su correlación con las técnicas de trabajo utilizadas. Los distintos pasos del proyecto aparecen en la tercera parte de esta tesis, según el orden cronológico de aplicación en el centro.

La información que presenta este proyecto hace referencia todavía la organización de los cursos de Primaria en tres ciclos de Etapa, ya que la aplicación del plan de acción de este proyecto tiene lugar durante el curso académico anterior a la aplicación de la LOMCE, que no contempla ya esta distribución por ciclos.

TECNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN Y CORRELACIÓN CON LOS PUNTOS DE DESARROLLO DEL PLAN DE ACCIÓN

CLASIFICACIÓN	INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS	CORRELACIÓN CON EL PLAN DE ACCIÓN
BASADAS EN LA OBSERVACIÓN	NOTAS DE CAMPO	<p>APARTADO I: Información recogida durante las reuniones del Equipo Técnico de Inglés (ETI) y presentadas en formato de correo electrónico</p> <p>APARTADO M: Información recogida durante la observación en el aula</p>
	DIARIO DEL INVESTIGADOR	APARTADO J
	MEMORANDOS E INFORMES ANALÍTICOS	APARTADOS I, J y M: Explicación y análisis de las notas de campo, e-mails, resumen de las reuniones y relatos del diario
BASADAS EN LA CONVERSACIÓN	CUESTIONARIOS	<p>APARTADO B: Aplicación del primer cuestionario</p> <p>APARTADO N: Aplicación del segundo cuestionario</p>
	ENTREVISTAS	APARTADO M: Entrevistas con docentes del ETI
	GRUPOS DE DISCUSIÓN	APARTADO I: Reuniones del ETI
BASADAS EN EL ANÁLISIS DE DOCUMENTOS, MATERIALES O RELATOS ESCRITOS	DOCUMENTOS DE TRABAJO CON EL COMITÉ DIRECTIVO	<p>APARTADO A: Puesta en marcha del plan: Primera sesión con el Comité Directivo</p> <p>APARTADO H: Segunda sesión de trabajo con el Comité Directivo</p>
	DOCUMENTOS RELACIONADOS CON LA FORMACIÓN DEL ETI	<p>APARTADO A: Organización de materiales</p> <p>APARTADO C: Primera sesión de formación y organización del curso</p> <p>APARTADO D: Iniciativas para la mejora del idioma</p> <p>APARTADO E: Presentación del Plan de Acción a los profesores</p> <p>APARTADO F: Segunda sesión de formación</p> <p>APARTADO K: Tercera sesión de formación</p>
	DOCUMENTOS RELACIONADOS CON LAS FAMILIAS DEL CENTRO	<p>APARTADO A: Boletín de información y carta de verano a las familias</p> <p>APARTADO G: Reunión con los padres de alumnos de Primaria</p>
	DOCUMENTOS RELACIONADOS CON LOS ALUMNOS	<p>APARTADO A: Jornada de puertas abiertas</p> <p>APARTADO E: Datos de las pruebas externas (2013, Anexo 5)</p> <p>APARTADO L: Aplicación de las pruebas externas de evaluación (2014) y celebración del English Day (Anexo 10)</p>

Figura 2: Cuadro de las técnicas de investigación utilizadas y su correlación con los distintos apartados del plan de acción

Fuente: Elaboración propia

TERCERA PARTE:
DESARROLLO DEL PLAN DE ACCIÓN

TERCERA PARTE: DESARROLLO DEL PLAN DE ACCIÓN

A. Puesta en marcha del plan (junio 2013): reunión con el Comité Directivo del Centro.

Se analizará la celebración de la primera jornada de puertas abiertas en el colegio: *English Day*; la organización de materiales para el curso próximo; el boletín de información a los padres y la carta de verano del ETI para las familias del centro.

A.1. Reunión con el Comité Directivo

La elaboración y entrega al Comité Directivo del documento sobre la propuesta de formación supone el inicio oficial del proyecto. Se concierta una reunión en junio de 2013, que tiene lugar en el despacho de dirección. Acuden el director, los subdirectores de las distintas etapas y el representante de la Asociación de Padres del colegio, junto con el encargado del Equipo Técnico de Inglés de Primaria.

Como encargada del ETI, entrego una copia del documento¹⁹ a todos los asistentes y a continuación, paso a explicar, en líneas generales, la propuesta de un plan de formación, diseñado para el profesorado de inglés de la etapa de Educación Primaria.

Introduzco la presentación de la metodología CLIL, su significado en el contexto educativo actual y la importancia de adaptar nuestro proyecto bilingüe para ser realmente competitivos, frente a la oferta de este tipo de enseñanza en otros centros de características similares al nuestro.

Se plantea la necesidad de invertir en la formación del profesorado, para que el proyecto bilingüe se desarrolle, de forma homogénea, de primero a sexto de Primaria. A nivel pedagógico, es fundamental trabajar sobre las estrategias y metodología de la enseñanza bilingüe y, además, subsanar deficiencias en cuanto al dominio del idioma, por parte de algunos miembros del ETI. Como medida urgente, recuerdo que la legislación prevé incrementar a un nivel C1 los requerimientos para impartir asignaturas en inglés en la Comunidad de Madrid: debemos adelantarnos para que, cuando llegue ese momento, nuestro profesorado esté correctamente habilitado.

¹⁹ Véase Anexo 1.

Se concretan los principales puntos sobre la inversión económica del proyecto: los cursos de formación en metodología CLIL, las clases de idioma a los profesores y la iniciativa para contratar más personal nativo de apoyo.

En el actual momento de crisis económica que sufre nuestro país, lo referente a los aspectos económicos suscita preocupación. Los padres y las familias están pasando por circunstancias difíciles y hay que evitar todo gasto innecesario.

Por este motivo, incluyo en la presentación una descripción de los materiales de trabajo de los alumnos, para explicar que los gastos se reducirán exclusivamente al aspecto formativo del profesorado: el colegio ha ido adquiriendo, con el paso de los años, libros de ciencias naturales y sociales en inglés para todos los cursos, de primero a sexto. Al tratarse de libros de uso común, sólo hay que reemplazar las fundas de plástico que los protegen, para volver a utilizarlos, sin que se derive gasto alguno para las familias. Los libros del alumno de inglés siguen una misma colección de primero a sexto y se organiza un mercado de libros de segunda mano, a final de curso, para poder reutilizarlos. Para otras asignaturas como *Music* se han adquirido 30 ejemplares por curso para el aula, de modo que los alumnos no tengan que comprar otro libro más. El material adicional de actividades de inglés o asignaturas en inglés se fotocopia y organiza en cuadernillos de espiral y se entregan en el colegio, a principio de curso. Esto facilita la labor del envío de tareas a casa y su control por parte de los padres. Al realizar un número tan elevado de copias y cuadernillos para toda Primaria, el gasto económico se reduce notablemente.

El apoyo del Comité Directivo resulta necesario también para informar a las familias sobre el desarrollo del proyecto. El nivel de inglés del alumnado es muy bueno pero, a menudo, no se aprecia desde los hogares de los niños. En este sentido, la dirección apoya la iniciativa de una revista digital en la web del colegio y la posible realización de una jornada de puertas abiertas. También se considera oportuno incluir una sesión informativa, a principio de curso, para hablar a los padres exclusivamente sobre la enseñanza bilingüe en el centro.

Como encargada del ETI, solicito la liberación de carga lectiva de dos módulos más, dentro de mi horario: hasta ahora, tenía un solo módulo a la semana asignado para la reunión con todo el profesorado de inglés; durante el próximo curso, serán necesarios tres módulos para estas reuniones, ya que se agrupa a los profesores de inglés según el

ciclo en el que imparten la enseñanza: primero, segundo y tercer ciclo. El objetivo es conseguir una mayor eficacia en las sesiones de trabajo, para que la formación, estrategias y metodología se adecúen a las edades de los alumnos de cada ciclo.

Por otro lado, se insiste en la importancia del diseño de los horarios del profesorado, concentrando el menor número de profesores por aula y aumentando los módulos dobles de clase, tanto para la asignatura de inglés como para las materias impartidas en segunda lengua, ya que la experiencia con este modelo está resultando muy positiva.

También se plantea la flexibilización de la ratio durante el curso en el que se aplica el proyecto y la conveniencia de aumentar la contratación de profesores nativos de apoyo para la conversación. El personal nativo colabora a mejorar el nivel de destrezas orales de los alumnos en todos los cursos y, además, eleva la atmósfera de inmersión en el colegio, facilitando a su vez formación en el dominio del idioma a los profesores del ETI. El horario del actual profesor nativo de apoyo permite incluir solamente clases de conversación para los cursos de 2º, 4º y 6º de Primaria. Un segundo profesor de apoyo podría cubrir el resto de los cursos y un tercero colaborar directamente con el profesorado.

A.1.1 Cómo se concretan las medidas

El proyecto es acogido favorablemente por parte del Comité Directivo, pero no todas las medidas se llevan a cabo según el planteamiento del documento.

- Horario del encargado del ETI: se liberan tres módulos semanales para atender las reuniones de equipo por ciclos; queda un solo módulo libre para el trabajo de departamento, además de las horas lectivas. La falta de tiempo real es una dificultad importante para implementar cualquier proyecto. Tampoco es posible flexibilizar la ratio del resto del profesorado, luego todo el trabajo en equipo deberá coordinarse a partir de estas reuniones del ETI. Durante el curso 2013-14, una gran cantidad de tareas tendrán que realizarse fuera del horario escolar, provocando una sobrecarga de trabajo entre los docentes.
- Se acepta la propuesta de las sesiones de formación en metodología CLIL para todos los profesores del equipo: una sesión en las jornadas finales de junio, otra en las jornadas iniciales de septiembre y una más durante el curso escolar. Se apoyará la asistencia de los profesores que lo soliciten a cursos y sesiones

relacionadas con el contenido del proyecto, otorgando permisos para liberarles de clase los días en los que tengan lugar estas sesiones.

- Se organizarán clases de conversación para preparar la obtención de la titulación necesaria para impartir la docencia: nivel C1. Se ofrece el servicio de una empresa especializada que enviará profesionales al centro, con periodicidad semanal, para preparar las pruebas de idioma que los profesores tienen que superar.
- Se acepta la contratación de un profesor más de apoyo, contemplando la acogida de este estudiante nativo en la familia de los profesores que lo soliciten, tal y como se explica en el documento²⁰. Al tratarse de una sola contratación, no se incluye en los horarios de los profesores de apoyo tiempo real para trabajar con los docentes, sino sólo el necesario para cubrir las sesiones con los alumnos.
- Se promueve la celebración de un día de jornadas abiertas, a final de curso, para que todo el colegio disfrute de un ambiente de inmersión en inglés.
- Se reservan dos módulos semanales del horario del profesor de conversación actual para organizar la información de los eventos que tienen que ver con el idioma en Primaria y publicarla en la web del colegio, a través de una revista digital en inglés para las familias.
- Se logra incluir en los horarios de los profesores del ETI un número elevado de módulos dobles de clase, principalmente de primero a cuarto de Primaria. En quinto y sexto, se ven reducidos por dificultades varias: organizar la distribución de asignaturas y profesores en un centro tan grande como el nuestro, con cuatro líneas por curso y numerosas incidencias en cuanto a la variedad de jornadas del personal docente, dificulta la elaboración de los horarios.

La importancia de los módulos dobles de clase, como veremos más adelante en los cuestionarios, reside en contar con una mayor flexibilización para la realización de tareas que requieren más de 50 ó 60 minutos de clase, como en el caso de algunas actividades grupales, producciones artísticas, prácticas sobre modelos de exámenes externos, determinados ejercicios orales o escritos, etc. En general, se trata de permitir que el profesor de segunda lengua organice el tiempo de clase y los descansos entre las distintas sesiones según el ritmo de

²⁰ Véase Anexo 1.

trabajo de los alumnos y no en función de la rigidez de los módulos de 50 minutos.

Se realiza un esfuerzo importante en cuanto a la distribución del profesorado del ETI: muchos profesores de inglés imparten también, como mínimo, la asignatura de Conocimiento del Medio²¹ en inglés, y, en algunos casos, también la asignatura de *Arts*. De las materias impartidas en segunda lengua, sólo se mantiene un profesor especialista para *Music*. Esta distribución apoya abiertamente la formación de un perfil determinado de profesor CLIL. En algunos casos, no resulta posible agrupar las materias en la misma persona, debido a variables como la falta de un nivel adecuado del idioma o por limitaciones personales de algunos docentes para impartir determinadas materias que requieren una cualificación o habilidad especial, como la educación artística. No obstante, se consigue que la gran mayoría de docentes del ETI imparta la asignatura de inglés y los contenidos de Conocimiento del Medio en segunda lengua, para cada grupo de clase.

Esta medida disminuye el número de alumnos por profesor y aumenta el tiempo de permanencia del docente dentro del aula; favorece el conocimiento del alumnado y facilita una atención más personalizada a cada uno de los niños.

- Los profesores de segundo idioma se distribuyen además por ciclos, contemplando la posibilidad de que impartan clase durante dos cursos consecutivos al mismo grupo de alumnos, al igual que el profesor tutor. Se facilita el seguimiento del alumnado y se favorece la colaboración entre el docente tutor y el profesor de materias en inglés, respecto a cada grupo de aula.
- No se concreta un calendario de entrevistas entre la encargada del ETI y el subdirector de Primaria, lo cual dificultará, a lo largo del curso, el intercambio de información y la comunicación para la solución de dificultades que surgen durante el desarrollo del proyecto.
- Se propone plantear al profesorado el nivel KET como examen externo general para toda la promoción de sexto de Primaria: se trabajará sobre esta posibilidad con los docentes del tercer ciclo. Hasta ahora, el colegio evalúa a toda la promoción en el último curso de Primaria, presentando a la mayoría de los alumnos al nivel *Flyers*, último de los denominados *Young Learners* de los

²¹ Según la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, la asignatura de Conocimiento del Medio incluye los contenidos de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

exámenes de Cambridge. Se selecciona un grupo reducido para realizar la prueba de nivel KET, que corresponde al primero de los considerados exámenes preparatorios para los niveles oficiales, según el Marco General de Referencia para las Lenguas. Conviene que la decisión de presentar a toda la promoción al nivel KET se tome desde el equipo docente, contando con el compromiso y las opiniones de los profesores.

A.2. Jornada de puertas abiertas

Se organiza, por primera vez, una jornada escolar dedicada a la segunda lengua: se suspenden las clases regulares en Primaria y se celebran distintos eventos: el idioma oficial durante esa jornada será el inglés.

Todos los alumnos acuden al centro con una camiseta de distinto color, según el curso al que pertenecen. Cada curso y color representan a un país de habla inglesa. En las clases de *Arts* han confeccionado, previamente, unas banderas que colocan con imperdibles sobre su camiseta. El profesorado de los distintos cursos acude al colegio llevando también algún distintivo o incluso con el traje regional del país al que representan.

Muchos docentes de Etapa, que no pertenecen al ETI, se unen a esta iniciativa y acuden al centro con prendas alusivas a alguno de estos países. El horario general incluye a todos los profesores de Etapa, sean o no profesores de inglés. Durante la jornada, se celebran varios eventos: una feria del libro, con puestos situados en el jardín del colegio, en los que los alumnos pueden adquirir ejemplares en inglés; varias sesiones de *cuéntacuentos*, con profesionales que se encargan de la actividad; concursos de *Spelling* en la biblioteca, organizados por cursos, con un jurado y diplomas acreditativos para los ganadores: participan todos los alumnos de cada curso y se incluye el repaso del vocabulario que han aprendido a lo largo del año.

El colegio se decora con banderas gigantes de los distintos países de habla inglesa. La jornada resulta un éxito, no sólo por la implicación de los alumnos y la repercusión que este tipo de eventos tiene sobre las familias del centro, sino por la colaboración entre docentes de castellano y docentes de segunda lengua, durante el transcurso de las actividades. Se consigue crear un auténtico ambiente de inmersión en inglés, donde todos contribuyen utilizando esta lengua o intentándolo al menos... Esta jornada ofrece la oportunidad de constatar, por el modo en el que los alumnos se comportan durante las

distintas actividades, que el nivel de utilización del segundo idioma es bastante más elevado de lo que muchos pensaban hasta el momento: el proyecto bilingüe sale así de las aulas para mostrar los logros alcanzados y las posibilidades de futuro.

A.3. Organización de materiales para el próximo curso

En la última reunión docente del curso, todos los profesores del ETI intervienen en las decisiones sobre el material a utilizar: los libros de texto de inglés y conocimiento del medio son los mismos que los del curso anterior, pero se confeccionan cuadernillos de trabajo para ambas asignaturas, incluyendo las tareas para casa, listas de vocabulario para los concursos de *Spelling*, actividades y otros recursos, buscando la unidad respecto al modo de trabajar las materias, por parte de todos los profesores.

Para las asignaturas de *Arts* y *Music*, se eligen también materiales que vayan en consonancia con el estilo y contenidos del proyecto.

La asignatura de Conocimiento del Medio exige un estudio más profundo y un trabajo cooperativo con los docentes de primera lengua. Se decide dividir los temas que se imparten en inglés y castellano, de primero a cuarto de Primaria, de forma que, cada año consecutivo, los contenidos que se han impartido en castellano pasen a formar parte del currículo de inglés y viceversa. Aunque los contenidos son asimilados con la misma eficacia utilizando una lengua u otra, este sistema permite el repaso de vocabulario académico específico, cada dos cursos, en ambos idiomas.

En quinto y sexto de Primaria, la elección de los contenidos a impartir en lengua inglesa se realiza bajo otros criterios menos pedagógicos: la prueba externa de evaluación de la Comunidad de Madrid incluye en sexto de Primaria preguntas sobre la materia de Conocimiento del Medio. Si bien los alumnos comprenden, estudian y aprenden sin dificultad contenidos de sociales y naturales en lengua inglesa, cuando se les pregunta sobre vocabulario académico muy concreto en castellano, pueden tener dificultades a la hora de realizar la traducción desde el inglés. Si las preguntas son sobre contenidos trabajados a lo largo de la Etapa, no suele producirse ningún problema; si se trata de contenidos nuevos, introducidos en sexto de Primaria, pueden situar a nuestros alumnos en desventaja respecto a colegios en los que se imparte la asignatura en castellano. No existe la posibilidad, por parte de la administración educativa, de que los alumnos sean examinados de estos contenidos en la segunda lengua.

En este caso, las pruebas externas determinan el criterio de organización del currículo: en quinto y sexto, se escogen los temas con menor probabilidad de aparecer en esta evaluación. Cuando los exámenes externos evalúan competencias, no parece existir conflicto respecto a la lengua en la que están redactados. Sin embargo, si las preguntas requieren definiciones específicas sobre vocabulario académico, se puede crear cierta dificultad para la traducción: los alumnos de diez u once años desarrollan un aprendizaje bilingüe basado en el uso real del lenguaje y no en criterios de traducción respecto a la primera lengua.

Para resolver este conflicto respecto a la asimilación del vocabulario académico en ambas lenguas, es más eficaz el modelo de alternancia de los temas impartidos en inglés y castellano, organizado en años consecutivos, como ocurre en los cursos de 1º a 4º.

Con la introducción de la nueva ley educativa²² se prevé la separación de contenidos de la asignatura de Conocimiento del Medio, dividiéndola en dos materias separadas: Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. En este caso, será todavía más complicada la división de temas a impartir en cada lengua, porque supondrá dividir una misma asignatura entre profesores de distintas lenguas. El aumento previsto de temas referidos a historia y geografía española, introducirán otro criterio a tener en cuenta a la hora de seleccionar los contenidos para cada idioma: no resulta eficaz, por ejemplo, trabajar en inglés temas cuyo vocabulario se centra exclusivamente en los nombres de los ríos y ciudades españolas. Se abre de nuevo el debate sobre la necesidad de aplicar el sentido común a la hora de establecer el currículo del segundo idioma²³.

Se decide por tanto el modelo de alternancia de contenidos de 1º a 4º y la selección de temas a impartir en inglés para los cursos del tercer ciclo, con la inseguridad que provoca en el profesorado la perspectiva de nuevos cambios para el próximo año, cuando la nueva Ley Educativa se aplique a la Etapa de Primaria.

²² LOMCE, Ley Orgánica 8/2013. BOE (295).

²³ Véase Primera Parte. Capítulo II, Punto II.5.

A.4. Boletín de información a los padres. Carta de verano del Departamento de Inglés.

Todos los años se publica una revista para las familias con la información sobre el curso que comienza, incluyendo un resumen de las actividades realizadas en el centro y del proyecto educativo general.

Habría resultado oportuno incluir un artículo con la información pertinente sobre el proyecto bilingüe, para implicar a las familias en el mismo y facilitar que conozcan el rendimiento de sus hijos respecto al segundo idioma. Cuando la enseñanza bilingüe aplica el principio: una persona, una lengua (Ronjat y Escudé, 1913), resulta natural para los alumnos utilizar el idioma en el ambiente de inmersión del aula de inglés; sin embargo, no suelen hablarlo en su entorno familiar. Por este motivo los padres no siempre pueden constatar los resultados del aprendizaje de sus hijos.

Como encargada del ETI, envió un documento-borrador sobre las ideas que trabajamos durante la reunión con el Comité Directivo, pero no llegamos a tiempo para modificarlo, añadir fotografías y prepararlo adecuadamente para la revista. Otra dificultad de nuestro centro es la falta de personal para realizar determinadas tareas: la carga de trabajo lectiva, más el tiempo de preparación de las clases, que no se contempla en la jornada escolar; la corrección de trabajos, la búsqueda de recursos o, simplemente, la tarea de fotocopiar un examen no permiten establecer procesos de distribución del trabajo, cuando todo el personal docente se encuentra sobrecargado para atender lo más básico. Sería necesario contar con personal no docente de apoyo para trabajos concretos de promoción del centro, redacción de cartas y pedido de materiales, atender a los comerciales de las distintas editoriales, etc.

Para compensar esta falta de información en el boletín, el profesor de apoyo del colegio nos ayuda a preparar una carta para todas las familias del colegio, que aporte ideas sobre cómo trabajar con sus hijos el segundo idioma durante las vacaciones²⁴. Aprovechamos esta carta para compartir información sobre los eventos y actividades que se han realizado durante el curso.

²⁴ Ver Anexo 2.

B. Aplicación del primer cuestionario: junio 2013

B.1. Descripción del contexto, las variables y la muestra

Para los miembros del Equipo Técnico de Inglés, ésta es la primera vez que se les pide completar un cuestionario sobre su labor docente.

Se organiza una reunión extraordinaria, a la que acuden todos los profesores que imparten inglés o asignaturas en inglés, en la Etapa de Educación Primaria. Se incluye también a aquellos que, por diferentes causas, no acuden habitualmente a las reuniones del equipo técnico.

Se trata de agrupar a todos los docentes que forman parte del proyecto bilingüe de Etapa. Se logra un objetivo añadido, que es concienciar al profesorado del elevado número de profesores implicados en la enseñanza de la segunda lengua: en algunos casos, los horarios de los especialistas en *Music* o *Arts*, no contemplan tiempo para acudir a las reuniones del ETI, de forma que el equipo no es consciente de todo el personal que participa en el proyecto.

Por otra parte, no es sencillo organizar las sustituciones necesarias para que 14 profesores de idioma puedan, a la vez, salir del aula a realizar un trabajo en común: observar el empeño del colegio por llevar a cabo esta reunión, añade reconocimiento e importancia a la sesión.

La muestra incluye a todos los profesores de inglés de Primaria y la convocatoria la realiza el encargado del ETI. Se reserva un aula y tiempo suficiente para que el cuestionario pueda completarse con tranquilidad.

Como encargada del ETI, explico el objetivo de la reunión. Estamos a final de curso y el cansancio del profesorado es manifiesto. Sin embargo, es precisamente en esta fase del curso escolar, cuando los profesores han acumulado la experiencia de los meses anteriores y tienen muy presentes todas las dificultades pasadas.

También es el momento en que todos se plantean dudas sobre el próximo curso: las asignaturas que van a impartir, los cursos en los que estarán ubicados y otras cuestiones relativas a la distribución del profesorado en la Etapa.

En un centro educativo de grandes dimensiones, son habituales los cambios y modificaciones de horarios cada nuevo curso, lo cual produce cierta inseguridad e inquietud entre los docentes.

De alguna manera, esta reunión de todo el ETI se presenta como una oportunidad para poner en común las necesidades del profesorado.

Se presenta el cuestionario con el objetivo de dar cauce a la expresión de todas las dificultades, logros o preocupaciones que surgen a lo largo del curso y que, habitualmente, no tenemos tiempo para registrar por escrito o comentar entre los docentes, con el encargado del ETI o con la dirección del centro.

Además de este objetivo práctico de recogida de opiniones, se añade una explicación sobre las necesidades de formación del profesorado de inglés, la importancia de trabajar como un equipo cohesionado, en el que todos sus miembros aporten y colaboren de alguna manera, y la disposición clara de la dirección del centro para apoyar, con los medios adecuados, el desarrollo del plan bilingüe de esta Etapa.

Los datos recogidos serán analizados exclusivamente por el encargado del ETI. Como responsable del equipo, es frecuente que el profesorado me transmita comentarios sobre muchos de los temas que aparecen en las preguntas. Por otro lado, además de coordinar el grupo, realizo la misma labor docente que el resto del profesorado. He impartido clases, a lo largo de los años, desde los primeros cursos de Etapa hasta los últimos, disfrutando de la oportunidad de trabajar, en algún momento, con todos los miembros del equipo y compartiendo las dificultades propias de cada ciclo de la Etapa. Por tanto, se da un clima de confianza que garantiza un alto grado de sinceridad en las respuestas. No obstante, se explica que todos los datos recogidos en los cuestionarios tienen el propósito de ayudar al análisis de las necesidades de formación del ETI y no trascenderán al resto del equipo docente, ni a la dirección del centro, asegurando la confidencialidad de todo lo que pongan por escrito.

El profesorado está acostumbrado a comunicar abiertamente sus opiniones. Esta sesión de trabajo se presenta como una forma de ayudar al encargado del ETI a registrar toda la información que, a lo largo del curso, se transmite de forma puntual y a veces no se recoge eficazmente; los datos formarán parte, más adelante, de un proyecto de investigación-acción sobre la enseñanza bilingüe y la formación docente.

La muestra incluye a todos los docentes que imparten alguna materia en segunda lengua, porque todos forman parte del proyecto. El ETI lo constituyen estos profesores, el coordinador del equipo, que dirige la sesión y recoge los datos, y el profesor nativo de conversación, que no completa este cuestionario. Este auxiliar no imparte clases en el aula, sino que apoya el desarrollo de las destrezas de conversación de los alumnos, a través de sesiones con grupos reducidos de retirada fuera del aula: su trabajo conlleva otro tipo de estrategias y necesidades.

Se entrega el cuestionario y se invita a leer, en la portada, el objetivo del mismo, que coincide con la explicación previa. Pido disculpas por su longitud y les aseguro que, la mayoría de las cuestiones, se responden con gran facilidad y rapidez.

Las preguntas están organizadas de modo que respondan a las variables que forman parte de la investigación (Casas et al.,2003). Estas variables ayudarán a definir hipótesis sobre los procesos necesarios para la formación del profesorado, respecto a la aplicación de la enseñanza CLIL y la enseñanza bilingüe en general.

El primer grupo de preguntas busca definir el perfil docente del profesor de segunda lengua en nuestro centro. A continuación, se incluyen cuestiones sobre la implicación de los profesores en el proyecto, dentro del ETI y la Etapa de Primaria, así como preguntas sobre metodología y didáctica. En tercer lugar, se presentan los puntos que tienen que ver con la formación docente y la mejora del idioma. Continúa el cuestionario con aspectos concretos del desarrollo del programa, materiales, pruebas externas o implicación de las familias y termina con las opiniones personales sobre el equipo y las sugerencias²⁵.

Estas preguntas del cuestionario tienen como objetivo detectar necesidades, actitudes, dudas o problemas que las cuestiones anteriores hayan podido pasar por alto y, por tanto, se presentarán en una lista final que incluye todos los comentarios.

²⁵ Véase Anexo 3.

B.2. Análisis de los datos:

B.2.1 Perfil docente del profesor del ETI

- **PREGUNTAS 1 Y 2: SOBRE EL TRABAJO DOCENTE DENTRO DEL ETI**

Gráfico N°1.1: Porcentajes de las respuestas a la cuestión 1.
ACTIVIDAD DOCENTE DEL PROFESORADO DEL ETI (CURSO 2012-2013)

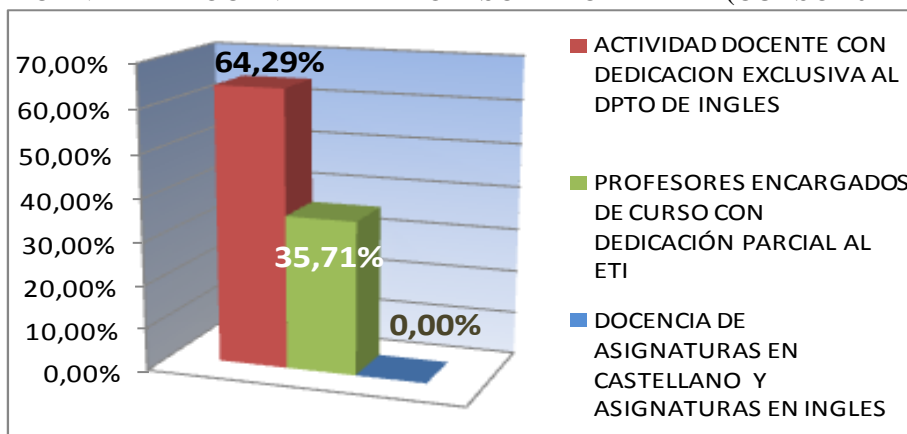
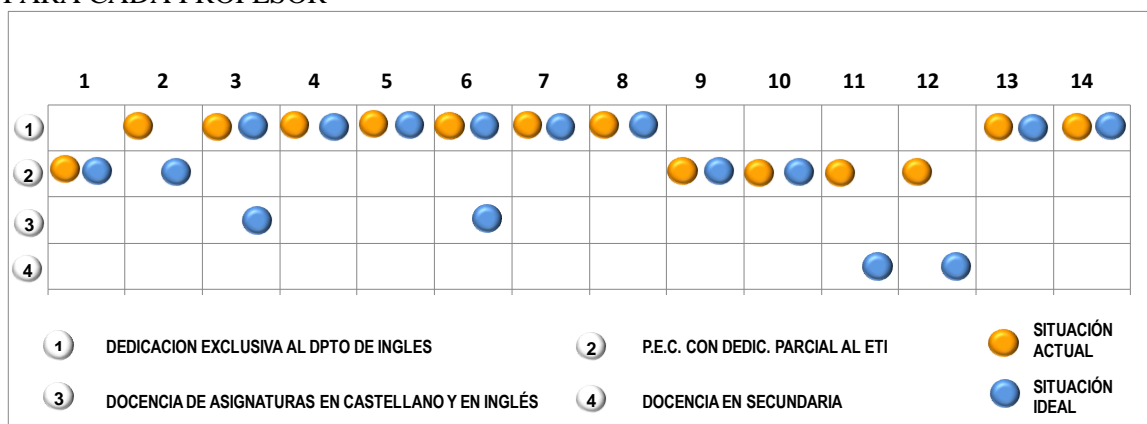


Gráfico N°1.2: Análisis comparativo entre las respuestas a las cuestiones 1 y 2.
RELACIÓN ENTRE LA ACTIVIDAD DOCENTE ACTUAL Y LAS OPCIONES IDEALES PARA CADA PROFESOR



Datos:

Existen dos grupos diferenciados según el modo de pertenencia al equipo de inglés: el más numeroso, los docentes que imparten exclusivamente clases de inglés o materias en inglés y, un segundo grupo, que combina la enseñanza bilingüe con el puesto de encargado de aula, por lo que, entre sus tareas, se incluyen también las tutorías con padres y alumnos.

En la comparativa entre su situación docente actual y lo que establecen como sus preferencias, aparece un alto porcentaje de coincidencias entre ambas situaciones, con

las siguientes excepciones: dos profesores para los que impartir asignaturas en castellano les resultaría tan satisfactorio como la labor que realizan como profesores de inglés; dos profesores que preferirían pertenecer al grupo docente de Secundaria, y un caso en el que su preferencia por la labor de profesor encargado de curso, prima por encima de cualquier tarea dentro del ETI.

Comentario:

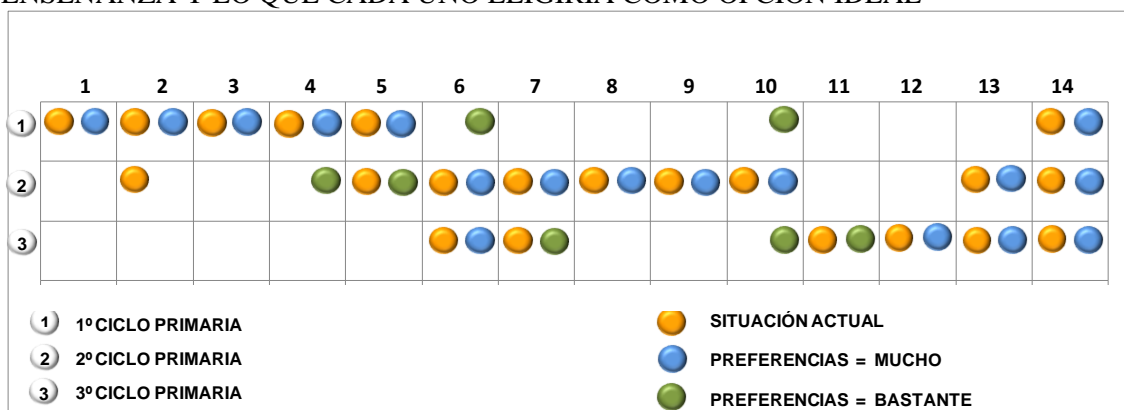
La mayoría de los miembros del equipo se sienten identificados con el proyecto que realizan y aseguran, por tanto, una buena disposición para comprometerse activamente en la mejora de la enseñanza bilingüe del colegio. Los dos profesores para los que impartir clases en segunda lengua resulta tan atractivo como ejercer la docencia en castellano, han de recorrer aún parte del camino para convertirse en auténticos maestros de L2. A menudo, para los casos de profesores que imparten inglés pero prefieren enseñar castellano, la causa principal suele ser la inseguridad sobre su propio dominio del segundo idioma, lo cual les dificulta la preparación y desarrollo de las clases. En estos casos, es necesaria una mejora de formación en el dominio de la L2: cuando se gana en seguridad y confianza con el idioma, se puede llegar a encontrar la misma satisfacción enseñando en una lengua o en otra.

Diferente es el caso del profesor que señala una clara preferencia por ser encargado de curso, por encima de su labor dentro del ETI. Por necesidades de expansión del proyecto bilingüe, algunos docentes, tradicionalmente encargados de un aula, han tenido que incorporarse al equipo de inglés, para hacer frente a las necesidades del horario de materias impartidas en segunda lengua. En esta situación, suele ser clave la organización del horario de estos profesores: impartir el máximo de horas en L2 al mismo grupo de clase suele preferirse a la propuesta de enseñar una materia a muchos grupos diferentes, ya que con la primera opción pueden conocer mejor a sus alumnos y establecer con ellos una relación similar a la del encargado de aula.

Por último, en el caso de los dos profesores que prefieren la enseñanza en Secundaria, habría que analizar, más adelante, si al menos están incardinados en el último ciclo de Primaria, más cerca de las edades de la siguiente Etapa, o considerarlos como candidatos para una futura continuación del proyecto en Secundaria, si cuentan con la titulación adecuada

- **PREGUNTA 3: SOBRE LOS CICLOS DE ETAPA EN LOS QUE SE IMPARTE LA ENSEÑANZA**

Gráfico N°1.3: Variables individuales de las respuestas a la cuestión 3.
RELACIÓN ENTRE LOS CURSOS EN LOS QUE CADA PROFESOR IMPARTE LA ENSEÑANZA Y LO QUE CADA UNO ELIGIRÍA COMO OPCIÓN IDEAL



Datos:

En diez de los catorce casos, la concordancia entre el ciclo en el que imparten clase y las preferencias para cada profesor es total. Algunos de ellos señalan tener “bastante” preferencia por enseñar en otros ciclos, pero no por encima del ciclo en el que ejercen la docencia actualmente.

Los docentes 2, 5 y 7 imparten clase en dos ciclos diferentes y muestran una mayor preferencia por uno en comparación con el otro. La situación del caso 14 corresponde al especialista en *Music*: al tratarse de una materia de una sola hora semanal, imparte esta enseñanza a todos los grupos de la Etapa y muestra su satisfacción ante esta situación peculiar dentro del ETI.

El caso 11, de acuerdo con lo analizado en la pregunta anterior, en la que manifiesta preferir la docencia en Secundaria, señala el tercer ciclo como segundo en grado de satisfacción. Sin embargo, el profesor 12, a pesar de haber manifestado también su interés por Secundaria, valora muy positivamente el tercer ciclo en el que imparte clase.

Comentario:

En general, la satisfacción respecto al ciclo de Etapa en que se imparte enseñanza es muy alta, seguramente porque los años de vida del ETI en el centro han permitido que el equipo se consolide y se puedan atender las necesidades y gustos de cada profesor. Es fundamental, tanto para docentes como para los alumnos, que cada profesor, en la

medida de lo posible, se encuentre incardinado en la enseñanza que mejor se adapta a sus gustos y a sus habilidades, ya que ambos criterios suelen coincidir en la misma persona.

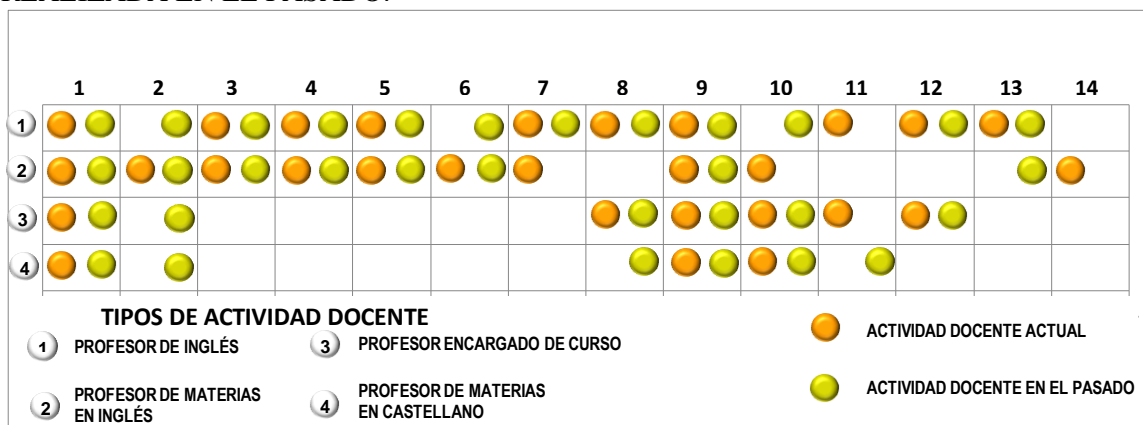
En los casos 2, 5 y 7, parece que preferirían ejercer la docencia en uno sólo de los dos ciclos en los que trabajan. Veremos más adelante, en el análisis de las reuniones del ETI, las ventajas de agrupar al profesorado por ciclos de Etapa, lo cual facilita la coordinación y cohesión del trabajo entre docentes.

El profesor 11 insiste de nuevo, con estos datos, en su preferencia por enseñar en Secundaria, aunque el tercer ciclo de Primaria no se aleja de sus gustos. En cambio, el profesor 12 parece valorar por igual la docencia en Secundaria y en el tercer ciclo de Primaria, lo que facilitará su integración en el actual equipo docente de inglés.

El caso 14 define el perfil del profesor especialista (*Music*), que valora su materia por encima de cualquier otra cuestión referente a las edades de sus alumnos: disfruta enseñando su asignatura, independientemente de los cursos a los que la imparte.

- **PREGUNTA 4: TIPO DE ACTIVIDAD DOCENTE ACTUAL Y EN EL PASADO.**

Gráfico N°1.4.1: Variables individuales de las respuestas a las cuestiones 4a y 4b.
RELACIÓN ENTRE LA ACTIVIDAD DOCENTE ACTUAL Y LA ACTIVIDAD DOCENTE REALIZADA EN EL PASADO.



Datos:

Los casos 1, 9 y 10 aparecen ligados en el pasado y en la actualidad tanto a la enseñanza en castellano como a la enseñanza en inglés y el encargo de curso.

Los casos 3, 4, 5, 6, 7 y 13 son los que, tanto en el pasado como en la actualidad, se encuentran incardinados dentro del ETI, bien a través de la enseñanza del inglés o bien impartiendo materias en segunda lengua.

Los casos 2 y 8 muestran una situación de traslado: profesores de castellano, que pasan a formar parte del equipo de inglés. El caso 11 proviene también del equipo docente de castellano: se une al ETI, pero mantiene el encargo de curso.

El caso 12, antes y después, mantiene la misma relación respecto al equipo de inglés, como profesor de segunda lengua y como encargado de curso, sin impartir asignaturas en castellano. El 14 se incorpora al equipo de inglés sin contar con experiencia previa de enseñanza en la primera lengua.

Comentario:

Las primeras situaciones (1, 9 y 10) son las que no cumplen los requisitos del perfil del profesor de enseñanza bilingüe, porque no mantienen el principio “una persona, una lengua”, aunque en todos los casos, imparten las materias en castellano en cursos diferentes a aquéllos en los que se presentan como profesores de L2. A pesar de que en

un colegio grande se diluye más fácilmente esta dualidad, es cierto que resulta prácticamente imposible para este profesorado la identificación total con la segunda lengua, dentro y fuera de las aulas. De alguna manera, constituye un rémora para la creación de un auténtico ambiente de inmersión en la etapa de Primaria.

El siguiente grupo (3, 4, 5, 6, 7 y 13) son los docentes que componen la base del equipo, por su experiencia como profesores de L2 en el pasado y en el presente, aunque también puede ocurrir que se muestren más resistentes a los cambios, precisamente por este motivo: cuesta introducir reformas cuando los profesores llevan muchos años trabajando según un determinado estilo pedagógico.

Para el caso 2, la referencia a su pasado como profesor de castellano explica su resistencia a perder el puesto de encargado de curso, como señala en el cuadro previo sobre preferencias docentes. En cambio, el docente 8 proviene también de la enseñanza en primera lengua pero, al expresar preferencias en la pregunta anterior, se muestra favorable a su integración en el ETI.

Los casos 11 y 12 son los que hacen compatible la pertenencia al ETI con el encargo de curso: como se señala en la cuestión anterior, se trata de docentes que imparten enseñanza en el tercer ciclo. Para los alumnos más mayores esto puede considerarse un “mal menor”: tienen constancia de la capacidad de sus profesores para utilizar el castellano en las tutorías con los padres y en algún momento puntual, como en las tutorías con los propios alumnos, pero es posible establecer y mantener las normas de la inmersión en inglés durante las clases, porque su mayor edad les capacita para cumplir esta regla de trabajo. Sin embargo, la situación idónea sigue siendo que el profesorado de inglés se identifique por completo con el segundo idioma, para todos los cursos de Etapa.

En el caso 14, la habilidad para asumir su papel de docente en inglés depende, exclusivamente, de su dominio y confianza con el uso de la L2 y de su capacidad de comprender y asimilar los principios básicos del bilingüismo, ya que no tiene experiencia previa como profesor de castellano.

- **PREGUNTAS 4 Y 5: SOBRE LAS PREFERENCIAS EN CUANTO AL TIPO DE ACTIVIDAD DOCENTE**

Gráfico N°1.4.2: Porcentajes de las respuestas a la cuestión 4a.
TIPO DE ACTIVIDAD DOCENTE ACTUAL DENTRO DEL ETI

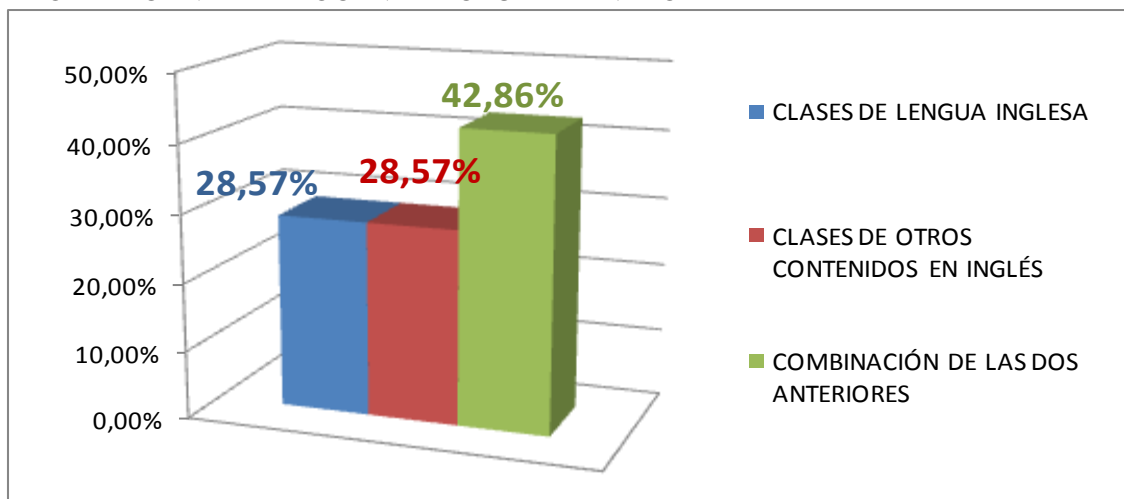


Gráfico n°1.5: Variables individuales en el análisis comparativo entre las respuestas a las cuestiones 4 y 5.

RELACIÓN ENTRE LA ACTIVIDAD DOCENTE DESEMPEÑADA POR CADA PROFESOR Y LO QUE CADA UNO ELIGIRÍA COMO OPCIÓN IDEAL

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	3º	3º	1º	2º	1º	3º	1º	1º	3º	4º	1º	1º	1º	4º
2	4º	2º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	4º	3º	3º	1º
3	2º	1º	3º	1º	3º	2º	3º	2º	2º	3º	3º	2º	2º	2º
4	1º	4º	3º	4º	2º	4º	4º	4º	1º	2º	2º	4º	4º	3º

ACTIVIDAD DOCENTE

- 1 CLASES DE LENGUA INGLESA
- 2 CLASES DE OTROS CONTENIDOS EN INGLÉS
- 3 COMBINACIÓN DE LAS DOS ANTERIORES
- 4 CLASES DE ASIGNATURAS EN CASTELLANO

● ACTIVIDAD DOCENTE ACTUAL
Xº PREFERENCIAS RESPECTO AL TIPO DE ACTIVIDAD DOCENTE (orden del 1 al 4, de mayor a menor)

Datos:

Los casos 1, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13 y 14, constituyen una gran mayoría de docentes que encuentran satisfactoria su situación actual.

El docente 2 prefiere enseñar lengua inglesa además de la asignatura que imparte en inglés. Caso contrario son el 3, 5 y 7, que imparten lengua inglesa y materias en segunda lengua y preferirían enseñar sólo el idioma como asignatura.

Comentario:

Tanto si manifiestan satisfacción sobre su situación actual o no, todos los casos que seleccionan como preferida, en primer lugar, la opción de enseñanza del inglés, excluyendo las materias impartidas en segunda lengua, demuestran que queda mucho camino por recorrer para lograr un perfil de profesor CLIL, que se basa, precisamente, en el aprendizaje bilingüe a través de la enseñanza de contenidos en L2. El total de casos que marcan esta opción es de 7, por lo que casi la mitad del equipo no está familiarizado con la metodología CLIL o no encuentran satisfacción en este tipo de enseñanza.

La introducción de asignaturas en inglés dentro del proyecto del centro es relativamente reciente y puede justificar, en parte, las resistencias ante los cambios introducidos. Sin embargo, conviene considerar si la causa de este rechazo puede residir en la falta de formación del profesorado: como ya se ha mencionado en este trabajo, a veces la teoría se adelanta a la práctica y se ponen en marcha nuevos métodos sin contar con la necesaria preparación de quienes han de aplicarlos en las aulas.

- **PREGUNTA 6: AÑOS DE DOCENCIA DEL PERSONAL DEL ETI**

Gráfico N°1.6.1: Porcentajes de las respuestas a la cuestión 6.

NÚMERO DE AÑOS DE DOCENCIA DE LOS PROFESORES DEL ETI

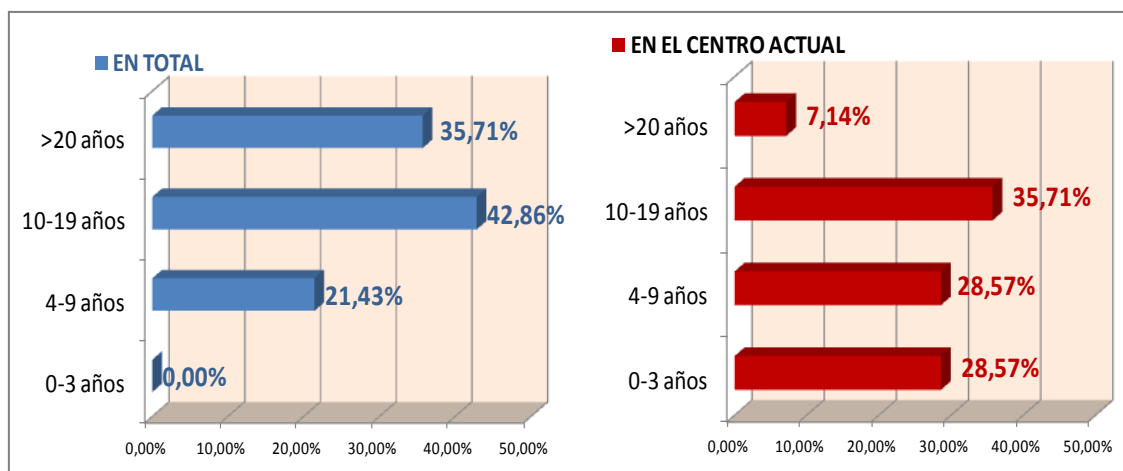
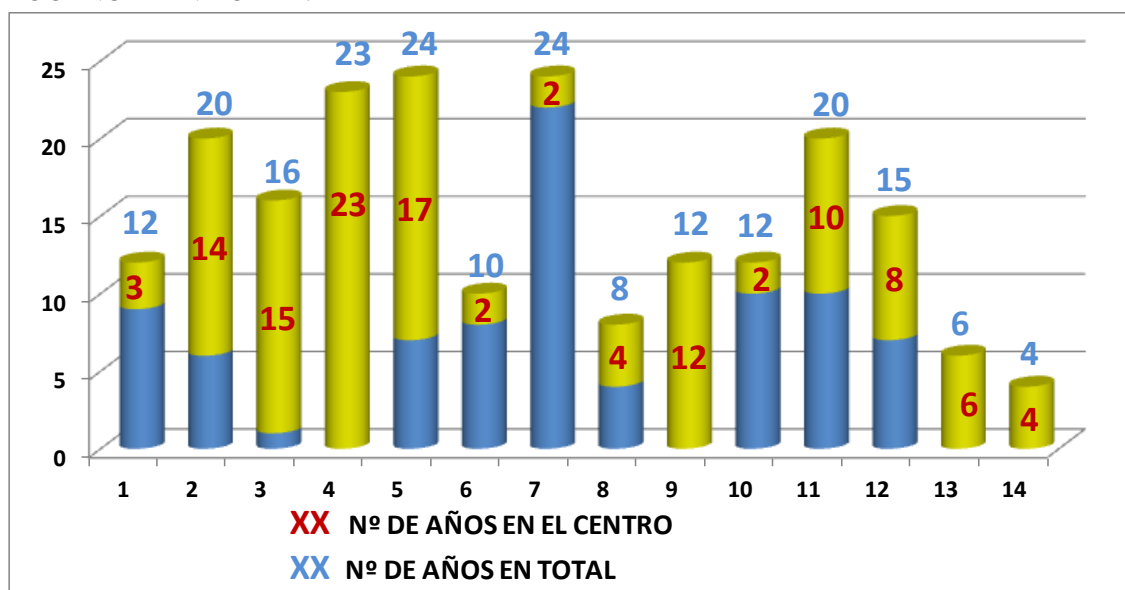


Gráfico N°1.6.2: Variables individuales de las respuestas a la cuestión 6.

RELACIÓN ENTRE LOS AÑOS DE DOCENCIA EN EL CENTRO Y LOS AÑOS DE DOCENCIA EN TOTAL.



Datos:

La primera gráfica muestra una mayoría de profesionales con una experiencia docente elevada, entre diez y veinte años o incluso mayor. En relación al centro educativo actual, más de la mitad de la muestra lleva menos de nueve años trabajando en este colegio.

En la segunda gráfica, se diseña un perfil de equipo en el que, aproximadamente la mitad de los profesores, han ejercido casi toda su docencia en el centro, frente a la otra mitad, que aporta experiencias previas en otros colegios.

Comentario:

Se trata de un equipo docente con una composición heterogénea y polarizada en dos sectores claramente diferenciados: profesorado novel, frente a una mayoría de larga trayectoria docente. Sería lógico suponer una mayor resistencia a los cambios por parte de los que llevan más años trabajando en el colegio. Sin embargo, conviene contrastar estos datos con la historia previa del equipo de inglés en el centro²⁶. Este segundo grupo de profesionales ha sido protagonista de los cambios respecto a la enseñanza bilingüe desde el inicio. Han experimentado cómo aprenden mejor los niños una segunda lengua; han sido incluso profesores de Infantil antes de serlo de Primaria; han luchado por lograr una integración real del equipo docente de inglés en el centro y han compartido muchas experiencias positivas y negativas juntos, pero siempre aportando dinamismo al equipo frente a los retos.

Estos profesores con más experiencia dominan el grupo de aula y les cuesta menos esfuerzo la preparación de las clases. Aportan confianza y seguridad sobre el éxito del aprendizaje de una segunda lengua desde edades tempranas y sobre la importancia de utilizar la L2, creando un auténtico ambiente de inmersión. No obstante, hay que prever recelos ante nuevos cambios precisamente porque han tenido que adaptarse a muchas situaciones nuevas, diferentes metodologías, materiales o libros de texto. Su resistencia, probablemente, podrá deberse más al cansancio que a la falta de convicción.

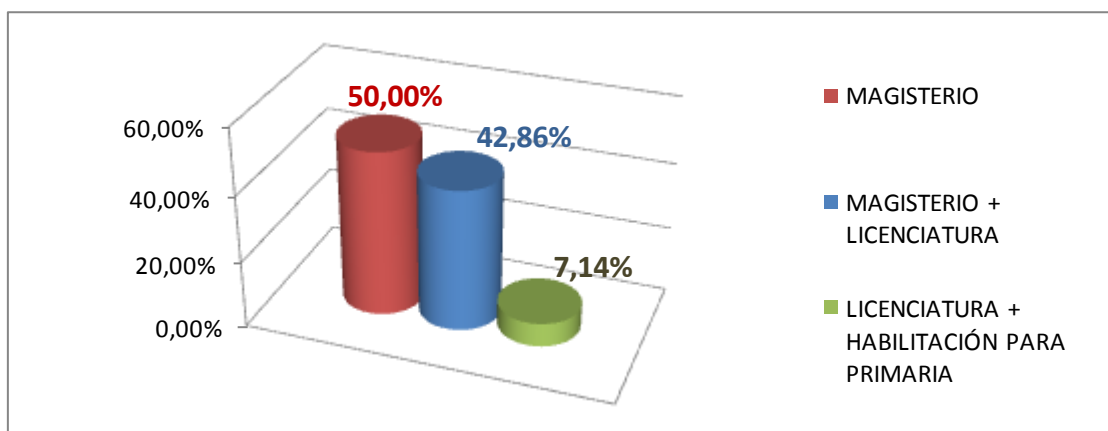
Los profesores que tienen muchos años de experiencia en otros centros deben adaptarse a la nueva metodología y también realizar un esfuerzo paralelo para integrarse en el estilo educativo de un nuevo colegio.

Encontraremos en el equipo situaciones muy variadas: docentes con muchos años de experiencia en el centro, docentes con amplia experiencia pero relativamente nuevos en el colegio y profesores con menos recorrido docente, más jóvenes, y que aportan estilos más preparados respecto a las nuevas tecnologías; más reactivos a las novedades, pero que tienen que integrarse en un equipo muy consolidado a lo largo de los años.

²⁶ Véase Segunda Parte. Punto 2.1; Punto 2.2.

- **PREGUNTA 7: TITULACIONES PARA IMPARTIR LA ENSEÑANZA EN PRIMARIA**

Gráfico N°1.7: Porcentajes de las respuestas a la cuestión 7.
TITULACIÓN DE LOS PROFESORES DEL ETI



Datos:

La gráfica describe una amplia mayoría de maestros entre los profesores de inglés, incluyendo a los que tienen una doble titulación, pero desde la base de la carrera de Magisterio. El porcentaje de licenciados con habilitación es mínimo.

Comentario:

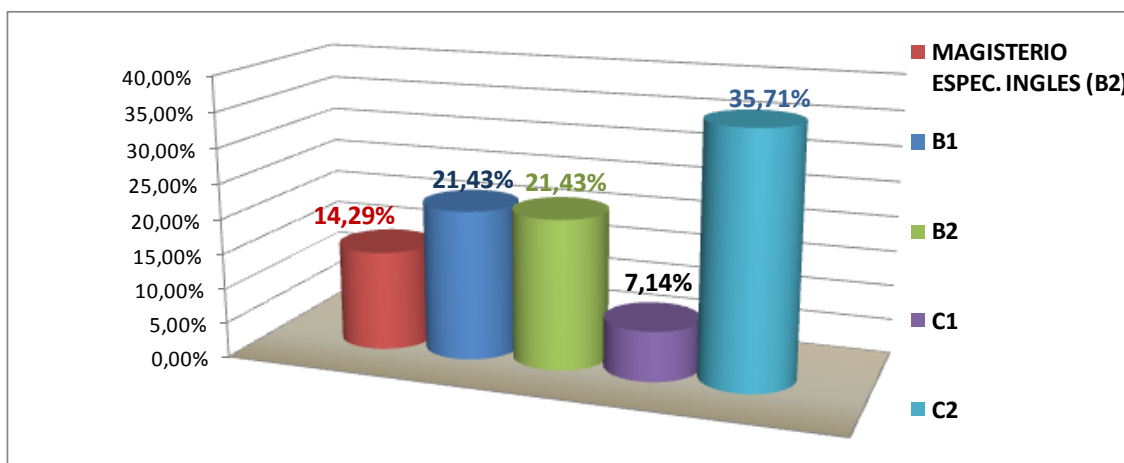
Esta composición del equipo de inglés asegura que la enseñanza bilingüe del centro no se imparte exclusivamente por especialistas en la segunda lengua. Casi todos son maestros y, por tanto, conocen las características de las edades de sus alumnos y han adquirido, a nivel pedagógico, la formación adecuada.

Esto supone una base de trabajo importante para la adecuación metodológica que requiere la enseñanza de la L2. Introducir la enseñanza CLIL resultará más sencillo si en el equipo contamos con maestros familiarizados con el desarrollo de competencias y estrategias de trabajo. Aunque es reciente la aplicación de la enseñanza de contenidos a través de la lengua inglesa, la formación generalista de los docentes contribuye positivamente al proceso de transformación de los profesores de segunda lengua, en profesores con perfil CLIL. Todas las acciones pedagógicas que se promuevan a través del equipo de inglés, como la atención a la diversidad o el desarrollo del trabajo cooperativo en el aula, tendrán mayores posibilidades de éxito gracias a la formación previa del profesorado como maestros.

- **PREGUNTA 8: TITULACIONES SOBRE EL NIVEL DE INGLÉS DEL PROFESORADO**

Gráfico N°1.8: Porcentajes de las respuestas a la cuestión 8.

TITULACIONES ACREDITATIVAS DEL NIVEL DE INGLÉS DE LOS PROFESORES



(*) El 40% de los que tienen el C2, cursaron además Magisterio con especialidad o mención en inglés

Datos:

El gráfico muestra una enorme diversidad respecto a las acreditaciones sobre el dominio del segundo idioma. Más de la mitad del profesorado se sitúa en el nivel B2 o por debajo del mismo.

Comentario:

Por una parte, como se menciona en los objetivos del proyecto, urge actualizar las titulaciones de muchos docentes, para adecuarse a los futuros requerimientos legales de la Comunidad de Madrid, que apuntan al nivel C1 como el exigido para impartir asignaturas en L2. Conviene añadir que, en algunos casos, la inadecuada titulación se debe más a la escasa concienciación del profesorado respecto a lo que exige la legislación que a la falta de nivel de inglés. Para este grupo de docentes, será suficiente presentarse a las pruebas correspondientes para adquirir dicha titulación. No obstante, la falta de tiempo para preparar los exámenes y la presión que supone aprobar o no estas pruebas, frente a la dirección del centro o a sus propios compañeros de equipo, producirá tensiones que se comentarán más adelante.

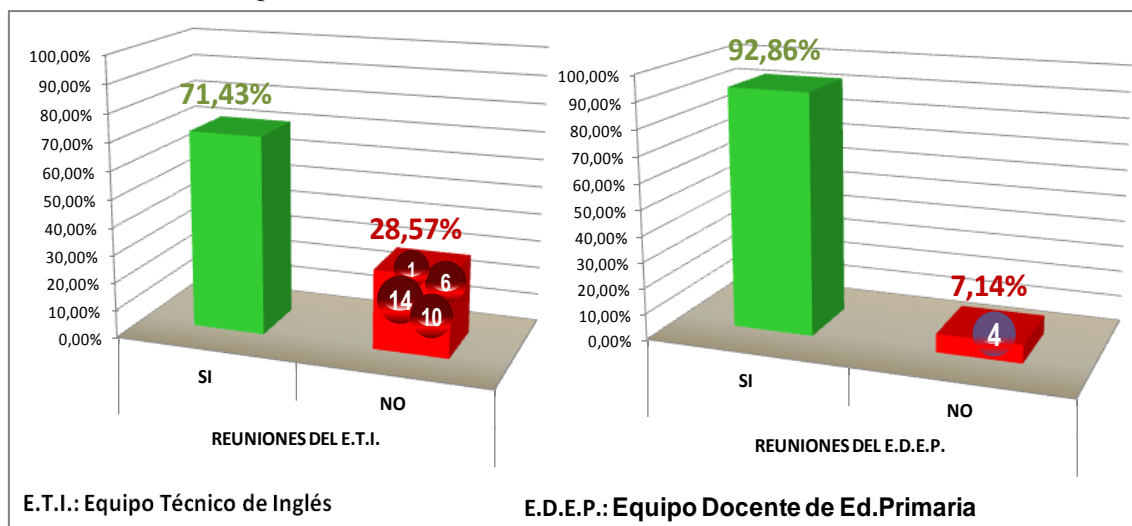
Por otro lado, existe un grupo de docentes a los que les falta la titulación pero también el adecuado nivel de idioma: es imprescindible un plan de formación que se adapte a las situaciones personales de cada profesor y que sea realmente eficaz.

B.2.2 Implicación en el proyecto: cuestiones sobre metodología y didáctica

- **PREGUNTAS 9 Y 10: ASISTENCIA A LAS REUNIONES DE PROFESORES.**

Gráfico N°1.9: Porcentajes de las respuestas a las cuestiones 9 y 10.

PORCENTAJES DE ASISTENCIA DEL PROFESORADO DE INGLÉS A LAS REUNIONES DE EQUIPO



N° : Identificación de los casos de la muestra que responden negativamente

Datos:

El porcentaje de docentes que no acuden a la reunión semanal del Equipo Técnico de Inglés es bastante elevado. Los casos coinciden con uno de los profesores que tiene, además, encargo de curso, los especialistas de *Arts* y *Music*, y el último docente que se ha incorporado al ETI.

En cambio, casi todo el profesorado de inglés se encuentra incardinado en el equipo docente de Primaria y asiste a estas reuniones.

Comentario:

Por el perfil de los docentes que no acuden a las reuniones del ETI, se puede deducir que los motivos se deben a problemas de compatibilidad de horarios con la hora de las sesiones. Resulta muy complicado elaborar horarios de forma que, en un módulo concreto de la semana, estén disponibles y sin carga lectiva, más de 14 profesores a un tiempo. La dinámica de asignaturas como *Arts* y *Music* se diferencia bastante del resto de las materias y, en este caso, recaen en un solo docente, por lo que, a la hora de priorizar si algún profesor no puede acudir por motivos de horarios, se tiende a elegir a

los que desarrollan su labor docente de forma más autónoma y no comparten programación con otros profesores, lo cual no significa que sea la situación ideal.

Por otro lado, las reuniones del Equipo Educador de Etapa tienen lugar en la hora del descanso, que es un periodo no lectivo para todos, por lo que solamente falta un profesor del ETI quien, a su vez, tiene el encargo de vigilar la biblioteca durante los descansos de la mañana.

Además de considerar las dificultades para organizar los horarios de forma que todos los profesores acudan a las reuniones del equipo de inglés, se cuestiona en este proyecto la idoneidad de un tipo de sesión tan numerosa.

Como ya se ha mencionado, los intereses y dificultades pedagógicas difieren mucho de unos cursos a otros, por lo que reunir docentes de cursos muy diversos puede convertirse en un tiempo perdido o poco eficaz.

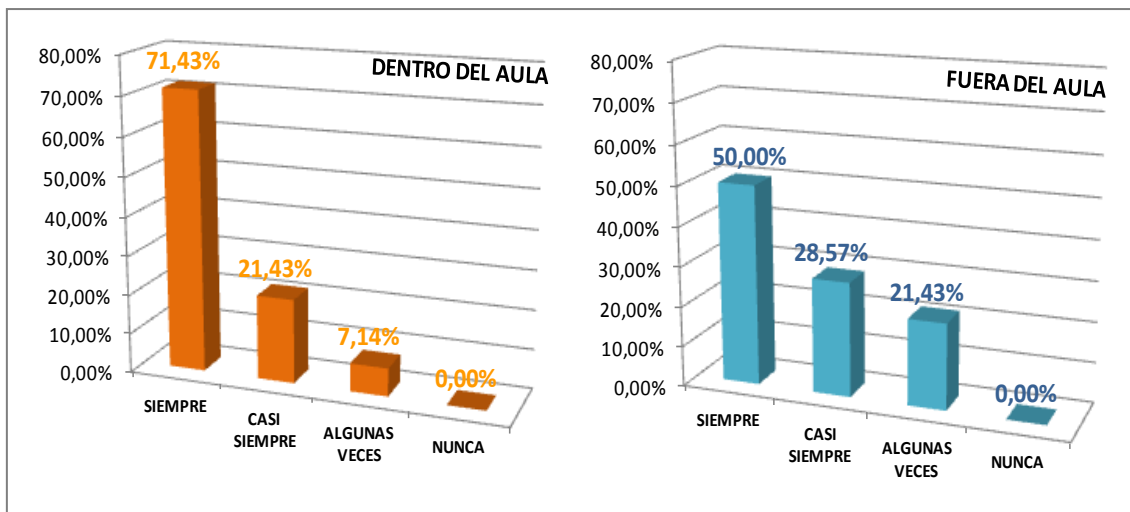
La organización de las sesiones del ETI, agrupando sólo a docentes incardinados en un mismo ciclo de Etapa, puede simplificar el diseño de horarios y facilitar que todos los profesores acudan a las reuniones.

Estas sesiones no se convocan durante los descansos porque el periodo de tiempo es muy breve: los 30 minutos sobre el papel nunca son reales: es necesario recoger y cerrar las aulas y el edificio; esperar que todos acudan puntuales, resulta un objetivo imposible, teniendo en cuenta las numerosas incidencias que se producen en un pabellón que alberga 24 aulas y 600 alumnos. Para que las sesiones sean eficaces, hay que contar con el tiempo suficiente.

- **PREGUNTA 11: USO DEL IDIOMA POR PARTE DE LOS PROFESORES EN SITUACIONES CON LOS ALUMNOS**

Gráfico N°1.10: Porcentajes de las respuestas a la cuestión 11.

NIVEL DE UTILIZACIÓN DEL INGLÉS EN LA COMUNICACIÓN DIARIA CON LOS ALUMNOS



Datos:

El porcentaje de utilización de la L2 dentro del aula, por parte de los profesores, es alto, pero no corresponde a una auténtica atmósfera de inmersión ni a un respeto absoluto del principio: una persona, una lengua. Fuera del aula, incluso disminuye.

Comentario:

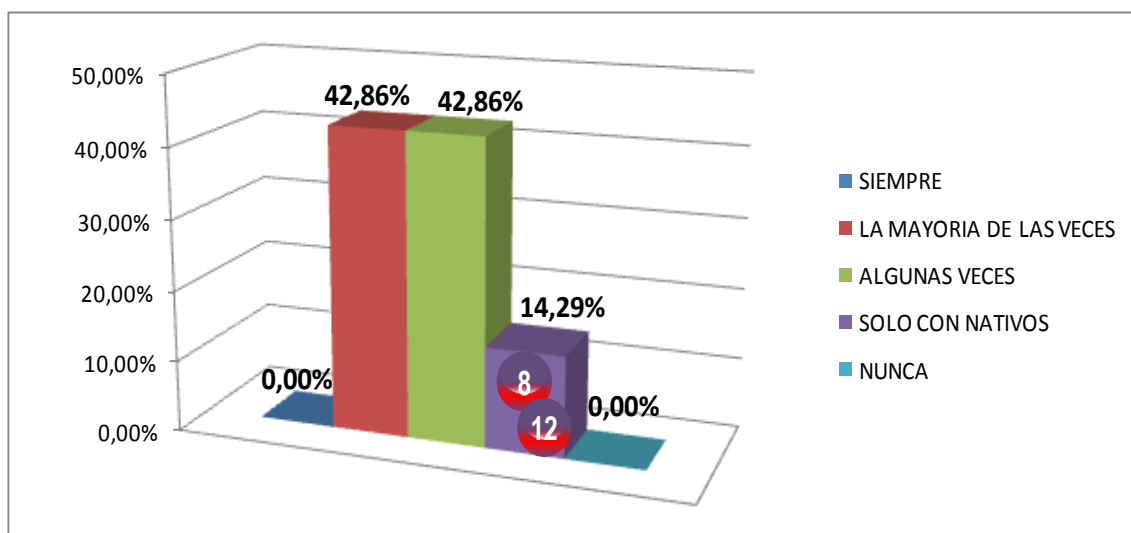
Estos datos reflejan las resistencias que existen todavía para lograr un uso de la segunda lengua en todas las situaciones de comunicación y enseñanza con alumnos. Algunos docentes que reconocen no utilizarla siempre, son profesores con demostrada competencia en inglés. Esto significa que todavía no se ha profundizado sobre los principios básicos de la enseñanza bilingüe y quedan lagunas de formación respecto a las prácticas del bilingüismo y sus razones. Otros casos comprenden a los docentes que se sienten inseguros con el idioma: la formación en este sentido es fundamental para elevar el nivel de inmersión en el centro.

Las mismas razones se aplican al uso del idioma fuera del aula, a lo que se añade una cierta reserva de los profesores no nativos de inglés, para utilizar el segundo idioma en pasillos u otros entornos, donde puedan ser escuchados por sus compañeros. La inseguridad y los respetos humanos son otras lacras que han de desaparecer a la hora de construir un entorno adecuado de inmersión.

- **PREGUNTA 12: USO DEL IDIOMA ENTRE LOS PROFESORES DEL ETI**

Gráfico N°1.11: Porcentajes de las respuestas a la cuestión 12.

UTILIZACIÓN DEL INGLÉS EN LA COMUNICACIÓN HABITUAL ENTRE EL PROFESORADO



N° : Identificación de casos concretos dentro de la muestra

Datos:

El porcentaje de docentes que solamente utilizan el inglés algunas veces para hablar con sus compañeros de equipo o cuando se dirigen al auxiliar nativo de apoyo constituye una mayoría. Los dos casos que reconocen utilizar el inglés exclusivamente con el personal nativo, no corresponden con los profesores de nivel bajo respecto al idioma.

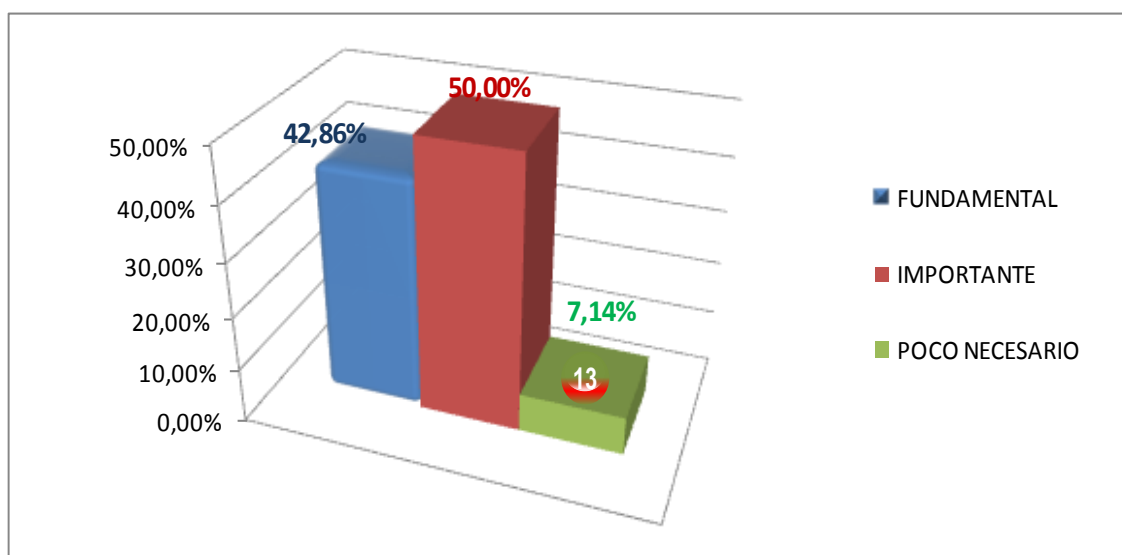
Comentario:

Las razones del escaso uso de la L2 entre el profesorado tienen más que ver con el factor cultural o con la ausencia de una concienciación seria sobre las ventajas de una práctica constante de la lengua, con cualquier interlocutor que pueda entendernos, para establecer una comunicación.

Desde el Equipo Técnico de Inglés se tienen que establecer procesos para promover esta práctica tan importante y el profesorado nativo y de apoyo juega un papel fundamental en la motivación para incrementar el uso de la lengua inglesa. La mejora que necesitamos respecto al dominio del idioma debe utilizar estas situaciones de comunicación diaria, como medio de aprendizaje.

- **PREGUNTA 13: SOBRE LA PRESENCIA DE PERSONAL NATIVO**

Gráfico N1.12: Porcentajes de las respuestas a la cuestión 13.
VALORACIÓN DEL PROFESORADO NATIVO



(*) El 29% del total añaden un comentario valorando muy positivamente la figura del actual profesor nativo de apoyo

Datos y comentario:

El enunciado de esta pregunta incluye la palabra “profesorado”, por lo que algunos docentes no han relacionado la misma directamente con la figura del auxiliar de conversación del centro, sino con el perfil de profesor nativo versus profesor no nativo.

De hecho, el caso que responde negativamente a la pregunta, coincide con el único profesor nativo del equipo: su respuesta hay que valorarla como una postura personal de defensa de la igual competencia de profesores nativos y no nativos, para ejercer la docencia de una segunda lengua.

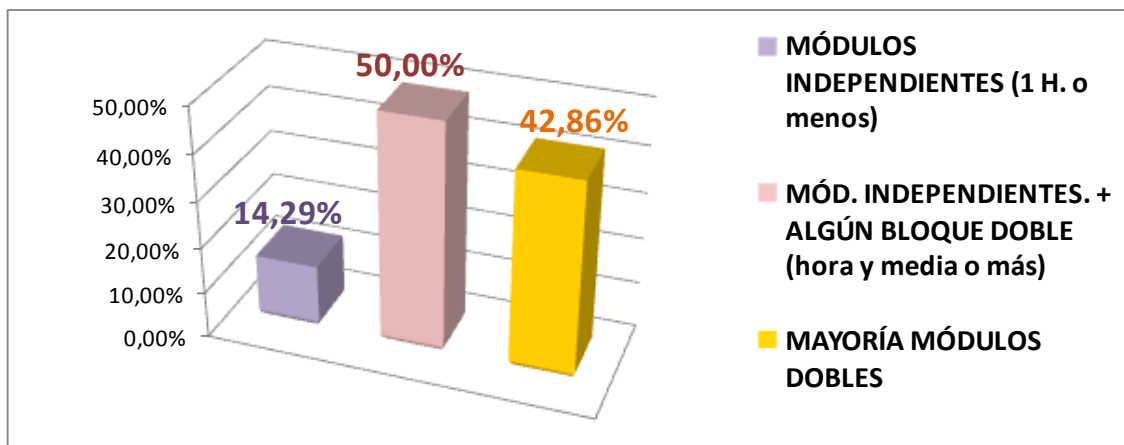
Por este motivo, muchos añaden una nota para aclarar su apoyo total a la actual figura del auxiliar de conversación. Es difícil analizar las dos primeras columnas del gráfico, por no poder diferenciar claramente cuándo se refieren al personal de apoyo y cuándo al perfil de profesor nativo dentro del aula. En cualquier caso, los comentarios añadidos a las respuestas manifiestan una entusiasta valoración del auxiliar de conversación de nuestro centro.

Esta figura resultará indispensable durante el proyecto para el desarrollo de un ambiente de inmersión entre el profesorado no nativo, dentro del ETI.

- **PREGUNTA 14: DISTRIBUCIÓN DE LAS CLASES EN EL HORARIO ACTUAL**

Gráfico N°1.13: Porcentaje de las respuestas a la cuestión 14.

PORCENTAJE DE MÓDULOS DE CLASE SIMLES Y DOBLES EN LOS HORARIOS DEL PROFESORADO



Datos:

El gráfico representa un aspecto de la distribución de las sesiones o módulos de clase en los horarios del profesorado de inglés, durante el curso 2012-13.

Se puede apreciar ya una presencia importante de módulos dobles en la organización del tiempo de las clases de inglés y materias en inglés.

Comentario:

La jornada lectiva de Primaria suele distribuirse en dos módulos independientes a primera hora de la mañana y otros dos módulos de clase, después del descanso. Por las tardes, se completa el horario con otras dos sesiones más. Por motivos varios, a menudo estos módulos de clase no llegan siquiera a 50 minutos: no se contempla el tiempo necesario para recoger o cerrar las aulas antes de cada descanso o no se tiene en cuenta que el horario del comedor obliga a algunos cursos a finalizar antes la cuarta y última sesión lectiva de la mañana. Por las tardes ocurre lo mismo con la última clase del día, que ha de reducirse para asegurar la puntualidad en la salida y el control de las rutas de transporte escolar.

Todas estas circunstancias provocan cierta atmósfera de precipitación y estrés para recoger el material de una clase y preparar el de la clase siguiente. Esta organización no respeta el ritmo de trabajo o el desarrollo de las actividades dentro del aula. La

presencia de especialistas en Primaria se traduce en una constante entrada y salida del aula por parte de los distintos profesores. Para evitar esta situación y permitir un tiempo suficiente y necesario para atender y respetar los ritmos de trabajo del alumnado, se han unido, en sesiones dobles, algunos módulos de clase. Esto afecta, principalmente, a los horarios de los profesores de inglés que imparten esta asignatura y alguna otra materia en segunda lengua y disfrutan de más horas lectivas semanales con el mismo grupo de alumnos.

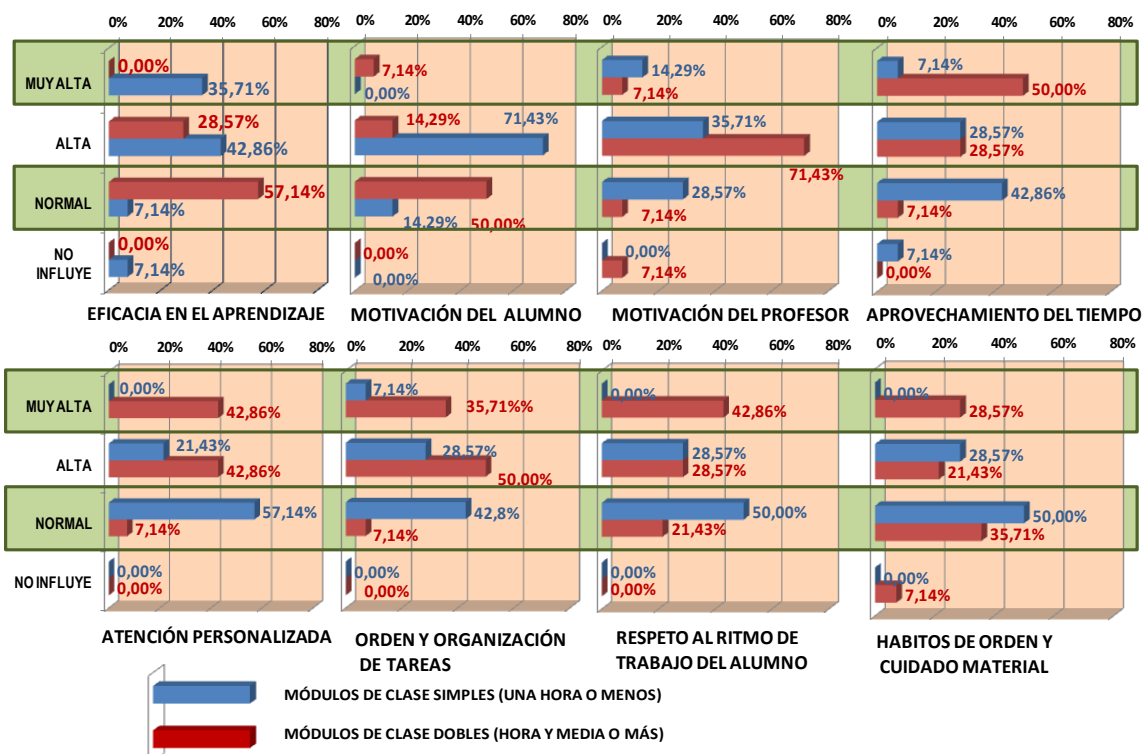
El profesor decide, con flexibilidad, el momento de descanso durante la doble sesión de clase y puede dedicar más tiempo a una actividad concreta o a una materia, sin perjudicar el horario de entrada del siguiente docente. Cuando la lengua inglesa es el vehículo de transmisión de conocimientos, no se puede delimitar de forma rígida cuándo se trabaja el lenguaje y cuándo se transmiten sólo contenidos. La flexibilidad, por tanto, afecta también a la distribución de tiempos por materias, según las necesidades que cada docente advierte en su aula o dependiendo del tipo de actividad que realizan los alumnos. Existen múltiples tareas que no pueden organizarse en módulos rígidos de 45 minutos. El horario debe estar a disposición del aprendizaje y no al contrario.

El objetivo de este gráfico es detectar el número de módulos dobles que se han ido introduciendo en el horario de los profesores del ETI y valorar, en la siguiente pregunta, la opinión de los docentes sobre este cambio. Esta pregunta se repite en el segundo cuestionario, al final de la aplicación del proyecto, para analizar cambios y modificaciones de actitud respecto a esta medida, cuando el número de módulos dobles sea aún mayor.

- PREGUNTA 15: VALORACIÓN DEL PROFESORADO SOBRE MÓDULOS DE CLASE SIMPLES (UNA HORA O MENOS) Y DOBLES (HORA Y MEDIA O MÁS)**

Gráfico N1.14: Porcentajes sobre las variables de la cuestión 15.

VALORACIÓN DE LOS DOCENTES SOBRE LA UTILIZACIÓN DE MÓDULOS DOBLES DE CLASE



Datos:

En cuanto a la eficacia en el aprendizaje, la mayoría del profesorado valora los módulos dobles como de alta o muy alta eficacia, en comparación con una nota *normal* para los módulos simples, aunque dos casos de la muestra no aprecian un efecto considerable de las sesiones dobles sobre este aspecto.

Acerca de la motivación de los alumnos, algún profesor señala como superior la influencia de los módulos simples; la mayoría otorga una nota alta para los módulos dobles y la mitad de los docentes valoran como normal la influencia de los simples. La preferencia en este aspecto por las sesiones dobles es también mayoritaria, pero no dentro del rango de valoración de “muy alta”.

Sobre la motivación del profesor, dos casos eligen los módulos simples; una mayoría otorga una nota alta a los dobles, pero otros dos casos señalan como normal o sin influencia la presencia de las sesiones dobles. Hay un porcentaje cercano a la mitad que prefieren los módulos simples o les otorgan una nota alta.

En cuanto al aprovechamiento del tiempo, una mayoría muy amplia se inclina por los módulos dobles, dando notas muy altas o altas en este aspecto. Sólo un docente señala la opción *normal* para las sesiones dobles.

Todavía más amplio es el porcentaje de profesores que señalan como superior el nivel de atención personalizada que se puede dedicar a los alumnos con la utilización de los módulos dobles: sólo un docente otorga la nota *normal* a las sesiones dobles en este aspecto.

Similar mayoría encontramos acerca de la superioridad de las sesiones dobles para favorecer el orden y la organización de las tareas, exceptuando un caso que se inclina por las sesiones simples y otro que no aprecia ventajas en las dobles.

Sobre el respeto al ritmo de trabajo de los alumnos, muchos profesores otorgan una nota alta o muy alta a los módulos dobles, pero existe un porcentaje significativo de los que valoran positivamente este aspecto en las sesiones simples.

En cuanto a los hábitos de orden y cuidado del material, el porcentaje de nota alta o muy alta a los módulos dobles no llega al 50%. Un porcentaje significativo señala una influencia normal en ambos casos, para el logro de estos hábitos.

Comentario:

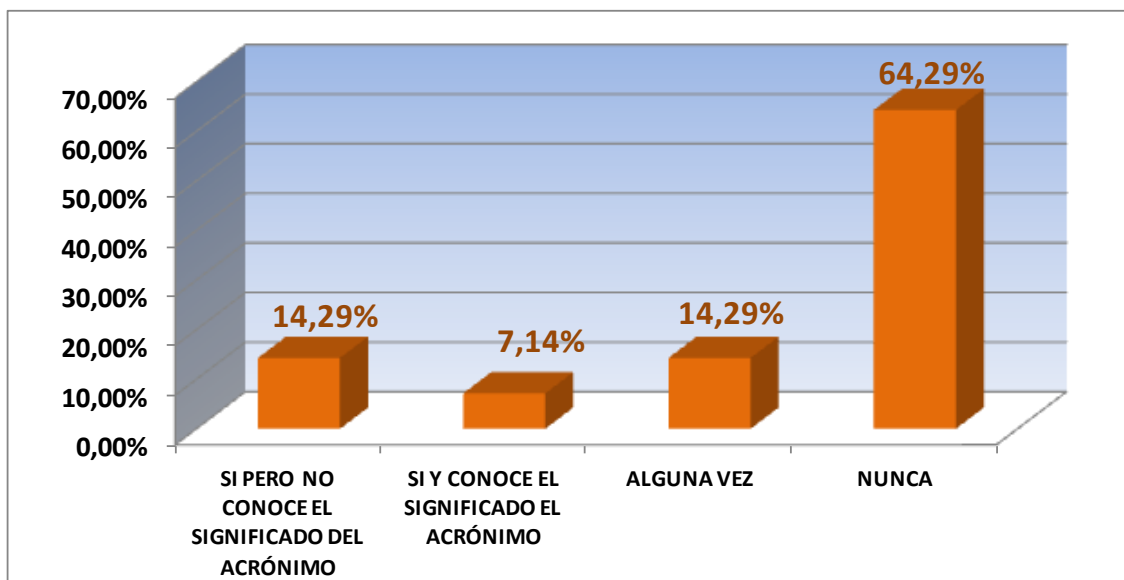
Solamente en tres ocasiones se utiliza la valoración “no influye”. Esto significa que, para los docentes, la distribución de tiempos de clase es un tema importante.

El análisis de estos datos no puede ser completo, ya que los módulos dobles no se aplican de forma generalizada. Sin embargo, sorprende la percepción positiva de los profesores ante esta nueva forma de distribuir los horarios, sobre todo en los aspectos que tienen que ver con la atención al alumno, el respeto a su trabajo o la eficacia del aprendizaje. De las anotaciones realizadas por los docentes a pie de página, se deduce que la resistencia ante los módulos dobles se debe, principalmente, al cansancio del profesorado durante estas sesiones o a la dificultad de organizar tareas para un tiempo prolongado, lo cual tiene más que ver con la necesidad de mejora en estrategias por parte de los profesores, que con la conveniencia de reducir los tiempos de clase por motivos relacionados con el alumnado.

B.2.3 Sobre formación docente

- **PREGUNTA 16: NIVEL DE CONOCIMIENTO DEL PROFESORADO ACERCA DE LA METODOLOGÍA CLIL.**

Gráfico N°1.15: Porcentajes de las respuestas a la cuestión 16.
PORCENTAJE DE PROFESORES QUE HAN ESCUCHADO O IDENTIFICAN EL TÉRMINO CLIL



Datos:

La gráfica muestra un absoluto desconocimiento, por parte del Equipo de Inglés, del tipo de enseñanza bilingüe que se define como metodología CLIL.

Comentario:

Sorprende que se esté desarrollando un proyecto bilingüe con enseñanza del inglés y materias en inglés y que la práctica se haya adelantado, en este caso, a la teoría: se aplican algunos de los principios propios del programa CLIL, sin haber recibido una preparación previa.

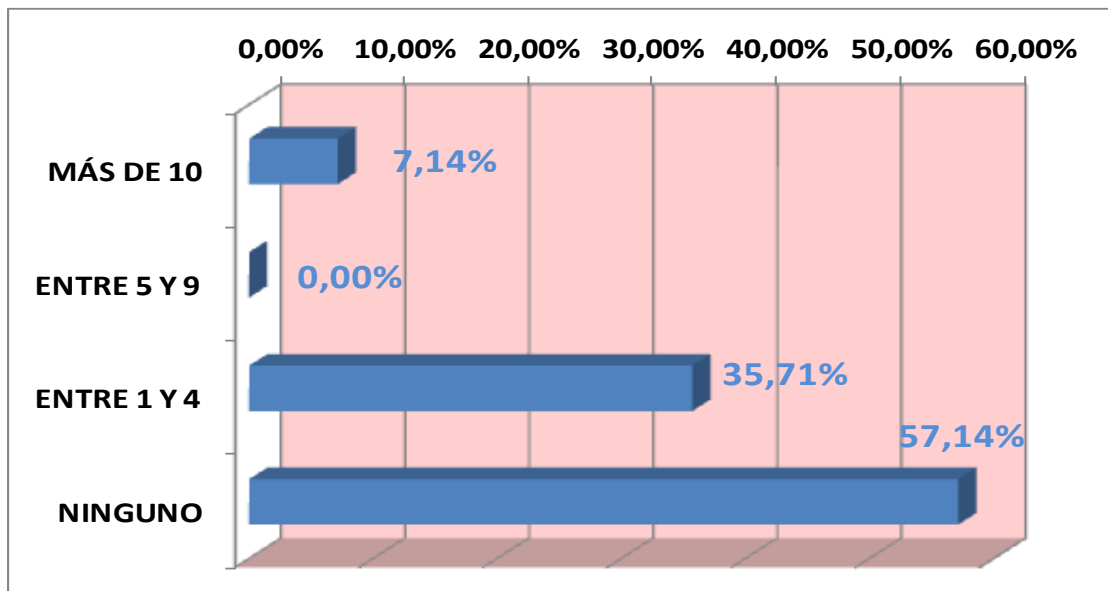
La iniciativa de impartir contenidos en L2 ha surgido del propio ETI, a la luz de las prácticas extendidas en otros centros o por el convencimiento de algunos docentes sobre la eficacia de este tipo de aprendizaje. Sin contar con la formación adecuada, lógicamente, el equipo ha tenido que enfrentarse a dificultades que podrían haberse evitado, si la formación hubiera llegado en primer lugar.

Ante esta realidad, se plantea el objetivo urgente de formación en la metodología y práctica de la enseñanza bilingüe.

- **PREGUNTA 17: CURSOS DE FORMACIÓN RECIBIDOS SOBRE DIDÁCTICA DEL INGLÉS, EN LOS ÚLTIMOS 5 AÑOS.**

Gráfico N°1.16: Porcentajes de las respuestas a la cuestión 17.

PORCENTAJE DE CURSOS DE FORMACIÓN DIDÁCTICA REALIZADOS POR EL PROFESORADO



Datos:

La gráfica muestra un porcentaje importante de docentes que no han asistido a ningún curso de formación durante los últimos cinco años. Los casos que señalan haber atendido formación de este tipo corresponden a docentes de reciente incorporación y profesores que incluyen, en este apartado, los cursos de mejora del idioma.

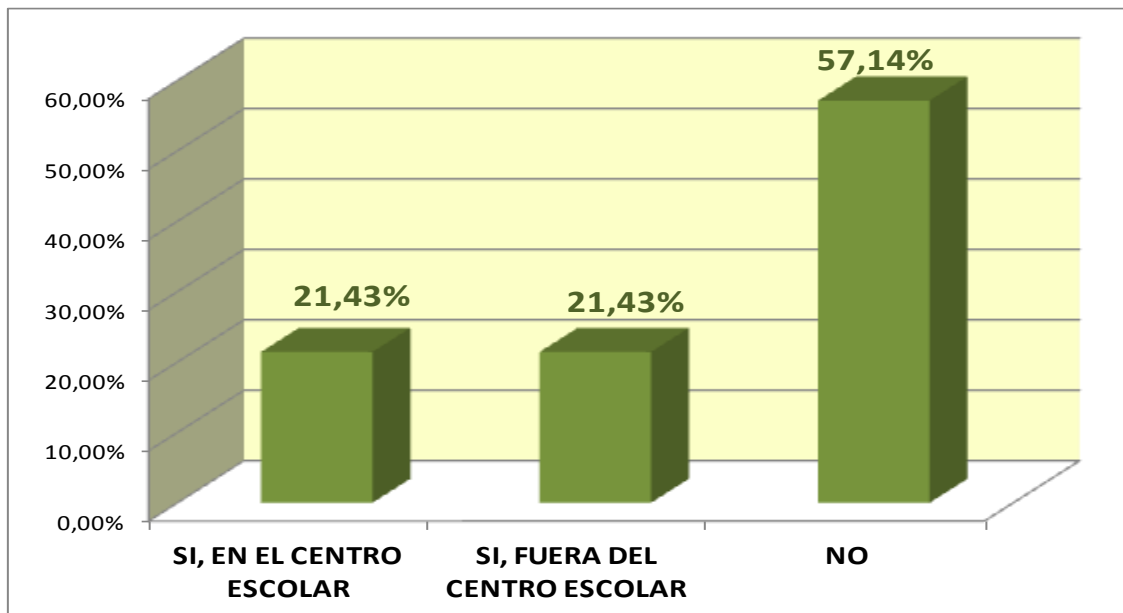
Comentario:

La respuesta formativa tiene que ver con la inquietud personal de algunos docentes, pero no con la organización de un plan de formación específico por parte del centro educativo.

Los datos apoyan la necesidad de ofertar este tipo de formación desde el colegio, para todo el equipo de profesores del ETI y con un diseño basado en la metodología y perfil docente que requiere el desarrollo del plan bilingüe de la Etapa de Primaria.

- **PREGUNTA 18: PROFESORADO QUE REALIZA ACTUALMENTE ALGÚN CURSO DE PERFECCIONAMIENTO DEL IDIOMA.**

Gráfico N°1.17: Porcentajes de las respuestas a la cuestión 18.
PORCENTAJE DE PROFESORES QUE ASISTEN A CURSOS DE PERFECCIONAMIENTO EN LA LENGUA INGLESA



Datos:

Los porcentajes muestran una mayoría de docentes que no atienden, actualmente, ningún curso de perfeccionamiento del idioma. Sin embargo, existe un número significativo de profesores que sí lo hacen, ya sea dentro o fuera del centro.

Comentario:

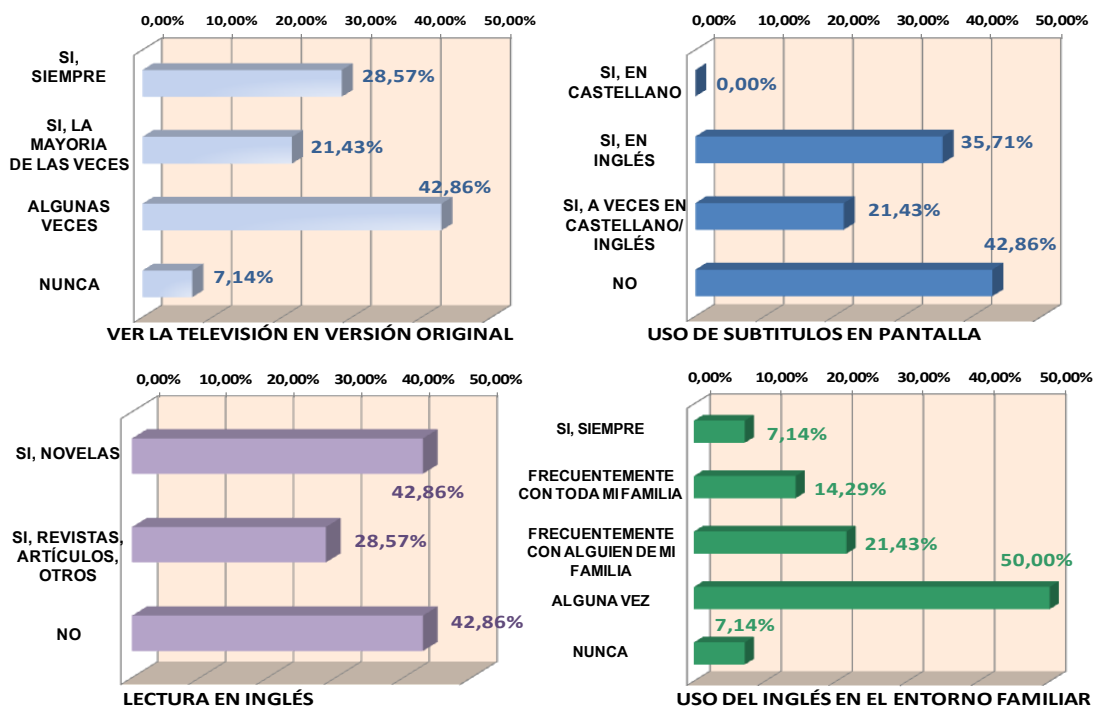
Parece que la oferta del centro escolar para la mejora del idioma existe, pero no consigue un número suficiente de asistentes, bien porque no se haya informado ampliamente sobre los cursos o porque algunos docentes encuentren mejores ofertas fuera del centro.

Habría que revisar el perfil de estos cursos de idioma, para que lleguen a un mayor número mucho mayor de docentes y se adecúen a los niveles y necesidades de cada uno, de forma que todo el equipo participe del compromiso de mejora en cuanto al dominio de la lengua inglesa. Es importante que la iniciativa parta del propio equipo de profesores de inglés, contando con sus opiniones, para el correcto diseño de esta formación.

- **PREGUNTAS 19 A 22: PRÁCTICA DEL INGLÉS A NIVEL PERSONAL**

Gráfico N°1.18: Porcentajes sobre respuestas a las cuestiones 19,20, 21 y 22.

INCIDENCIA DE INICIATIVAS PARA LA PRÁCTICA DEL IDIOMA EN EL ÁMBITO PERSONAL



Datos

A pesar del necesario filtro con el que hay que analizar estos datos, podemos decir que casi un 50% del equipo parece no haber asimilado estos hábitos a su rutina diaria. El resto del equipo docente sí muestra, con sus respuestas, una valoración positiva de estas costumbres y una intención de mejora en el idioma.

Comentario:

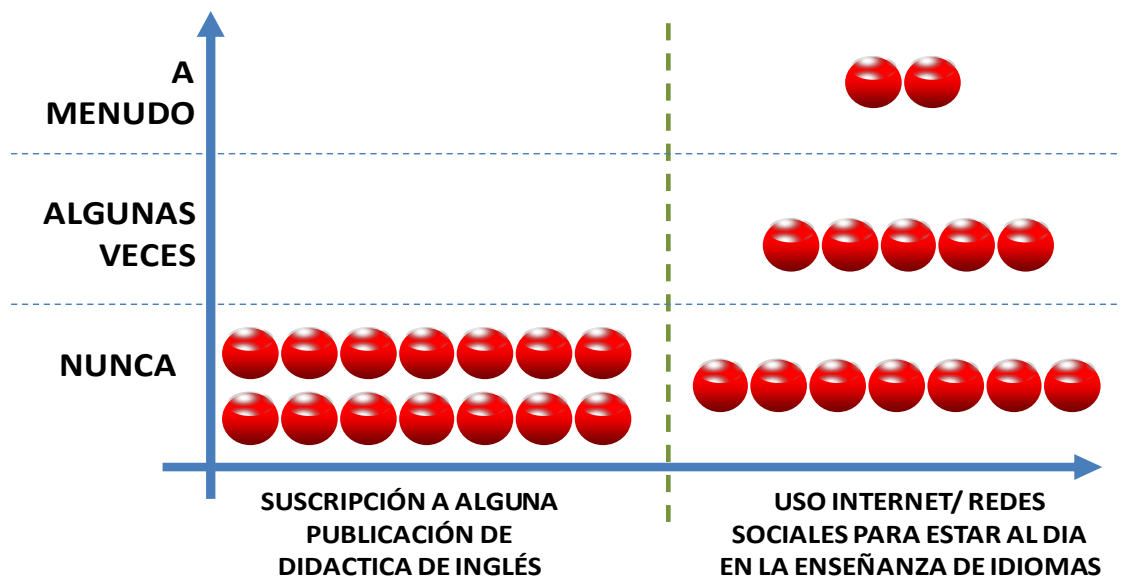
En algunos casos es necesario filtrar el análisis de estos datos. Las respuestas puede que tengan más que ver con la intención que con la realidad: leer alguna vez una novela en inglés, no implica un hábito de lectura en otro idioma. Lo mismo se puede aplicar a la televisión o al uso del idioma en el entorno familiar. Algunas respuestas parecen ajustarse más a acciones esporádicas que a rutinas o costumbres.

En cualquier caso, parece haberse iniciado el camino en el desarrollo de estrategias para conseguir un mejor nivel de inglés. El plan de formación debe apoyarse en las iniciativas individuales de los docentes. Son costumbres fáciles de adoptar y que deben promocionarse como prácticas habituales y como parte de la obligación que todo docente tiene de actualizar conocimientos, de forma permanente, a lo largo de su vida profesional.

- **PREGUNTAS 23 Y 24: INICIATIVA PERSONAL DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA.**

Gráfico N°1.19: Datos sobre respuestas a las cuestiones 23 y 24.

NIVEL DE UTILIZACIÓN DE FUENTES ESCRITAS O DIGITALES SOBRE FORMACIÓN DOCENTE.



Datos:

La gráfica muestra que ningún miembro del equipo mantiene una suscripción a revistas o publicaciones de tipo pedagógico o sobre didáctica y metodología del inglés. La mitad aseguran no utilizar tampoco internet o las redes sociales para conocer y profundizar sobre temas relacionados con el ejercicio de la docencia.

Comentario:

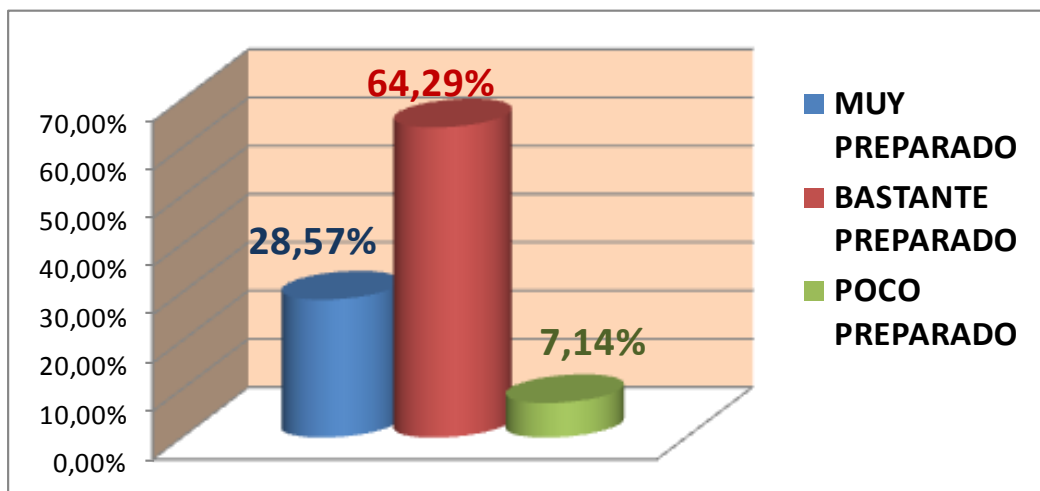
El resultado de la primera gráfica no tendría mucha relevancia si se compensara con un alto nivel de utilización de la web, como opción lógica en sustitución de los recursos escritos. Sin embargo, el uso de la tecnología aplicado al trabajo docente también es insuficiente.

Por un lado, puede deberse a las resistencias de algunos profesores, con más años de docencia, para adaptarse a las nuevas tecnologías. No obstante, conviene considerar que el exceso de carga lectiva durante la jornada laboral, obliga a realizar en casa la mayoría del trabajo de corrección de tareas y exámenes, y no facilita la investigación, la preparación de los contenidos y la búsqueda y obtención de recursos para el aula. En la Etapa de Primaria, y en la escuela en general, no se contempla tiempo suficiente para estas tareas.

- **PREGUNTA 25: SOBRE EL NIVEL DE PREPARACIÓN PEDAGÓGICA**

Gráfico N°1.20: Porcentajes de las respuestas a la cuestión 25.

AUTOVALORCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE SU NIVEL DE PREPARACIÓN PEDAGÓGICA



Datos:

La gran mayoría del profesorado se considera muy preparado o bastante preparado para ejercer la docencia. Sólo un caso manifiesta una necesidad clara de mejora.

Comentario:

Se trata de profesores con bastantes años de experiencia, y su autovaloración es elevada. Este perfil podría derivar en cierto individualismo a la hora de trabajar dentro de del aula, aislándose del resto y considerando solamente su capacidad para controlar al grupo, desarrollar las actividades y cumplir, en general, con su obligación docente.

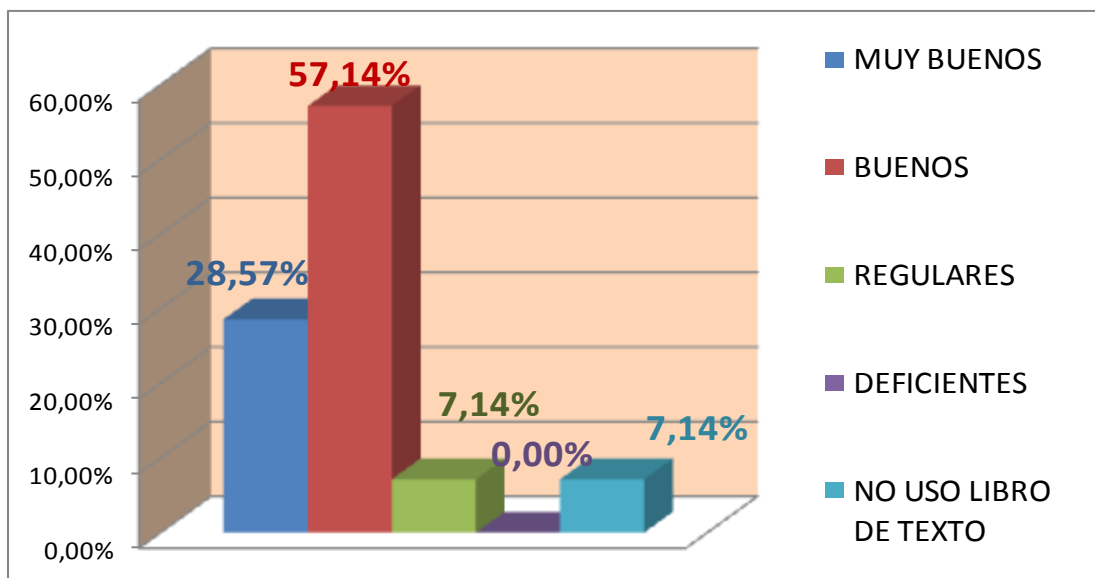
Una vez detectadas las deficiencias sobre el conocimiento de los sistemas de enseñanza bilingüe, la metodología CLIL y la necesidad de mejora respecto al uso de la segunda lengua, conviene analizar el nivel de concienciación sobre la necesidad de cambios. Hay que afrontar, como equipo, la importancia de asimilar nuevos métodos, tecnologías y estrategias, y asumir entre todos un compromiso de mejora, que no se reduce a lo que cada profesor realiza dentro de su aula, sino a lo que se consigue como equipo docente: replantearnos la necesidad de atender la diversidad, cómo conseguir mejores resultados, cómo crecer en el perfil de profesor de enseñanza bilingüe y como crear, desde el equipo del ETI, un auténtico ambiente de inmersión en la Etapa de Primaria.

B.2.4 Acerca de algunos aspectos prácticos del desarrollo del programa

• PREGUNTA 26: LIBROS DE TEXTO Y MATERIALES ACTUALES

Gráfico N°1.21: Porcentajes de las respuestas a la cuestión 26.

VALORACIÓN DE LOS DOCENTES SOBRE LOS LIBROS DE TEXTO Y MATERIALES



Datos:

La gráfica muestra un nivel de satisfacción general alto sobre los libros de texto y materiales que se utilizan para el programa bilingüe. En la asignatura de *Music*, no existe libro de texto en el momento en que se realiza el cuestionario.

Comentario:

Aunque ningún libro de texto es perfecto, parece que los actuales están bastante bien considerados. En parte, se justifica por el trabajo previo del Equipo de Inglés, que ha realizado continuos cambios, a lo largo de los años, en la búsqueda de libros y medios que faciliten el desarrollo de nuestro proyecto²⁷.

El mercado editorial ha evolucionado notablemente en la adaptación de textos y recursos a las nuevas tecnologías y al sistema de enseñanza CLIL, aunque esto no significa que todos los textos que se publicitan con esta marca metodológica respondan realmente a lo que CLIL significa.

²⁷ Véase Segunda Parte. Apartado 2. Punto 2.1; Punto 2.2 y Punto 2.4.

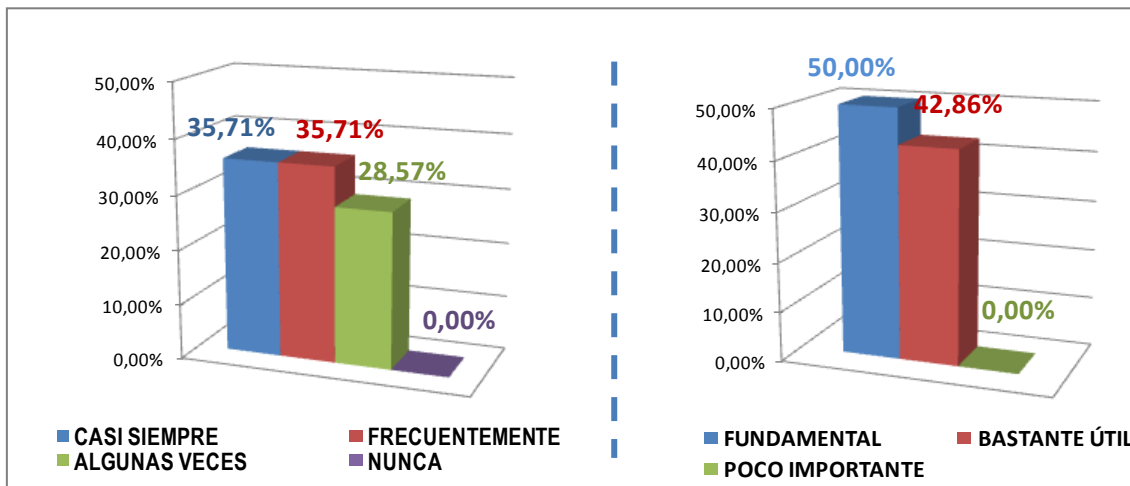
- **PREGUNTA 27: LA PIZARRA DIGITAL COMO RECURSO TECNOLÓGICO**

Gráfico N°1.22: Porcentajes de las respuestas a la cuestión 27.

UTILIZACION Y VALORACIÓN DE LA PIZARRA DIGITAL

FRECUENCIA DE USO

VALORACIÓN



Datos:

Los porcentajes de utilización de la pizarra digital son bastante elevados, pero aún existe un número significativo de profesores poco familiarizados con este recurso. La mayoría lo valora como fundamental o bastante útil.

Comentario:

Asistimos todavía a un proceso de adaptación respecto a las nuevas tecnologías. Teniendo en cuenta que todos los libros de texto actuales contienen una versión digital y múltiples recursos, esto significa que algunos docentes todavía no utilizan esta tecnología para trabajar sobre el libro, corregir ejercicios o realizar cualquier otra tarea.

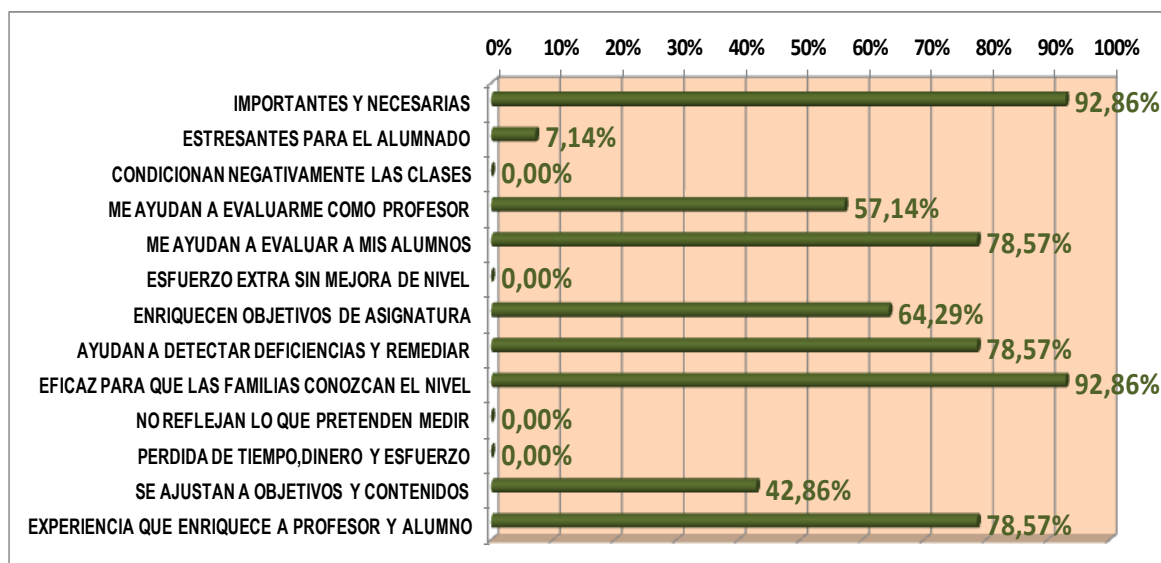
Los recursos digitales de los libros de texto actuales son numerosos y de una gran calidad. Extender el uso habitual de estas pizarras significa cambiar el modo de desarrollar las clases, promoviendo una participación activa del alumnado y alejándose de la explicación del profesor al frente del aula, mientras los niños escuchan desde sus pupitres.

Las nuevas tecnologías resultan fundamentales porque provocan una organización diferente dentro del aula, favorecen el protagonismo del alumnado y ayudan a desarrollar muchas estrategias que tienen que ver con los objetivos de la enseñanza CLIL.

- **PREGUNTA 28: LAS PRUEBAS DE EVALUACIÓN EXTERNA**

Gráfico N°1.23: Porcentajes de las respuestas a la cuestión 28.

VALORACIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LAS PRUEBAS DE EVALUACIÓN EXTERNA APLICADAS A LOS ALUMNOS



Datos:

Los porcentajes muestran una mayoría de docentes que señalan aspectos positivos sobre la aplicación de pruebas de evaluación externa a los alumnos. Prácticamente todos las consideran importantes y necesarias y muchos destacan su utilidad para detectar deficiencias, como información práctica para las familias, como instrumento adecuado de evaluación y como experiencia que enriquece por igual a profesores y a alumnos.

Más de la mitad las consideran eficaces para la autoevaluación del profesorado y para enriquecer los objetivos del proyecto. Un porcentaje significativo destaca su adecuación a los objetivos y contenidos del programa. Solamente un profesor detecta, como aspecto negativo, el estrés que las pruebas pueden producir en los alumnos.

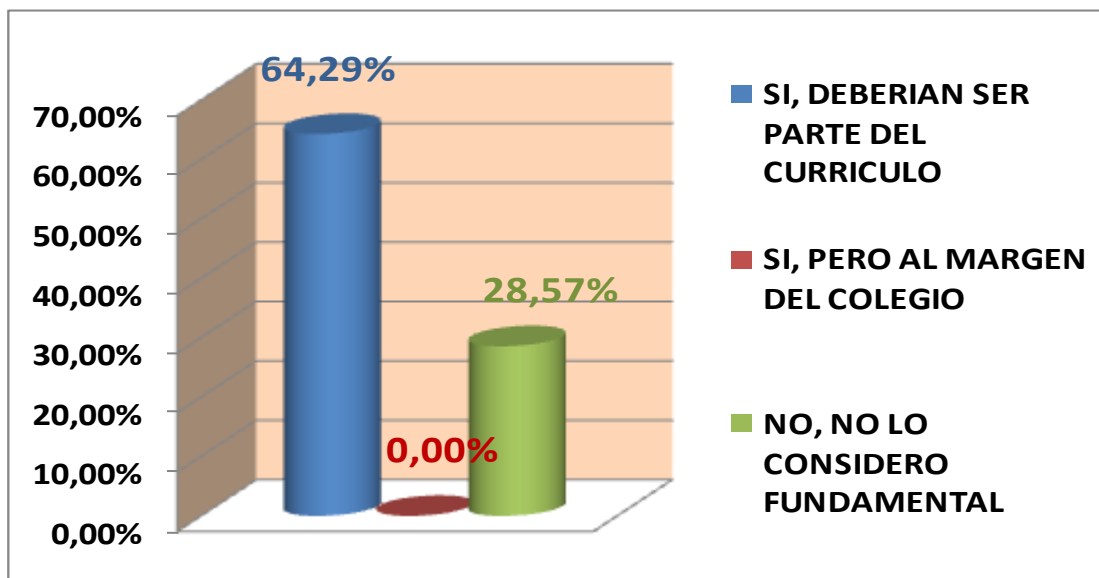
Comentario:

La alta valoración de estas pruebas externas tiene mucho que ver con el hecho de que la iniciativa sobre su aplicación partiera del propio equipo docente de inglés. Desde el ETI se han establecido los momentos apropiados para aplicarlas, eligiendo los cursos de 2º, 4º y 6º de Primaria. Solamente son obligatorias en el último curso, de forma que el centro financia los exámenes en 6º, para evaluar a toda la promoción, al final de la Etapa de Primaria. El ETI ha participado activamente en la toma de decisiones sobre la frecuencia con la que se aplican y el modo de prepararlas.

PREGUNTA 29: IMPORTANCIA DE LAS ESTANCIAS EN EL EXTRANJERO PARA LA MEJORA DEL IDIOMA

Gráfico N°1.24: Porcentajes de las respuestas a la cuestión 29.

VALORACIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA OFERTA DE CURSOS EN EL EXTRANJERO PARA LOS ALUMNOS



Datos:

La gráfica muestra que la mayoría considera importante ofertar estancias en el extranjero, como parte del programa bilingüe del centro, exceptuando tres casos. Ninguno contempla que esta actividad deba delegarse por completo en las familias.

Comentario:

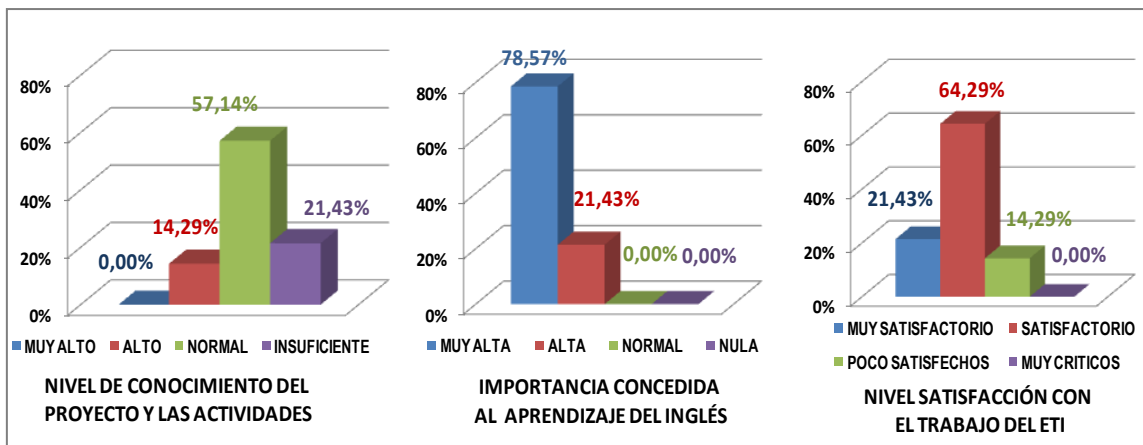
La posibilidad de que los alumnos de Primaria pasen un periodo corto de tiempo en un colegio de un país de habla inglesa es una opción indudablemente enriquecedora para consolidar el aprendizaje bilingüe. Los profesores señalan que esta opción debería formar parte del currículo porque los cursos que actualmente se ofertan en el centro tienen un coste tan elevado, que muy pocas familias pueden hacer frente a este gasto.

Considerando la importancia que los docentes conceden a esta actividad, habría que buscar alternativas para llegar a todos los alumnos, con algún tipo de programa de intercambio o buscando una forma de financiar adecuadamente el proyecto.

- **PREGUNTA 30: IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS EN EL PROYECTO DE INGLÉS**

Gráfico N°1.25: Porcentajes de las respuestas a la cuestión 30.

INTERPRETACIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA ACTITUD DE LAS FAMILIAS DEL CENTRO RESPECTO AL PROYECTO BILINGÜE



Datos:

Siempre según la percepción del profesorado, el porcentaje de familias que conceden una gran importancia al aprendizaje del idioma es muy elevado. Sin embargo, respecto a su satisfacción sobre la oferta bilingüe del colegio, los valores descienden. De nuevo, el porcentaje sube con una mayoría que opina que, desde las familias, no se conoce suficientemente el desarrollo de las actividades y del proyecto en general.

Comentario:

Estas gráficas ayudan a detectar la necesidad de implicar a las familias del colegio en el desarrollo del plan bilingüe. Esta colaboración se señala, dentro de la teoría de enseñanza CLIL²⁸, como un principio fundamental para el éxito del programa.

Desde el Equipo de Inglés es necesario desarrollar iniciativas para que las familias de nuestros alumnos conozcan, disfruten y apoyen el aprendizaje de una segunda lengua y valoren las ventajas del bilingüismo.

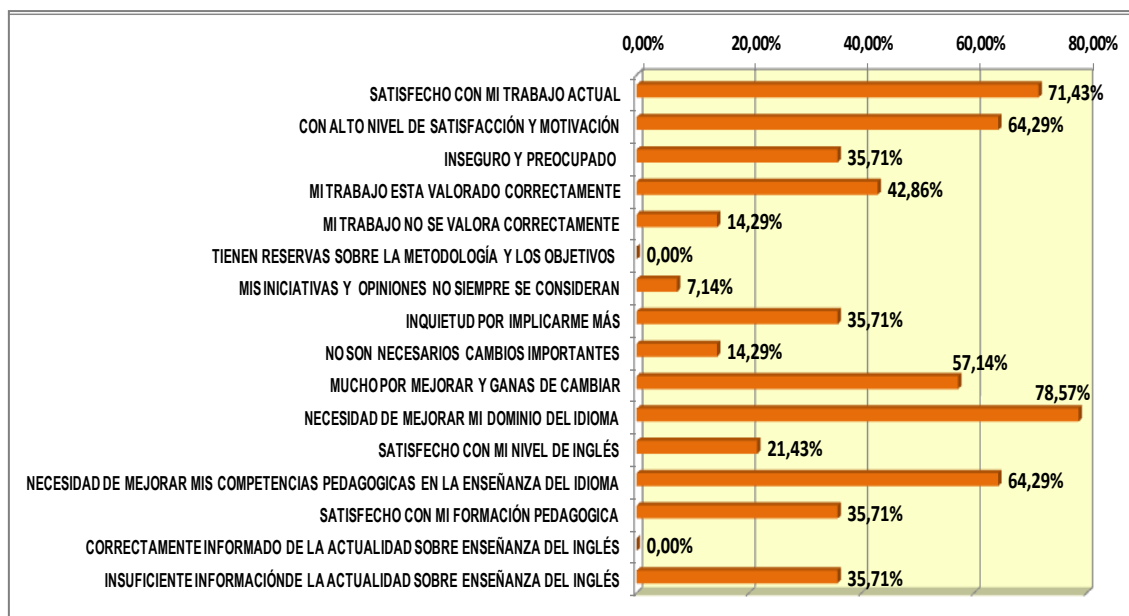
²⁸ Véase Primera Parte. Capítulo II. Punto II.2.

B.2.5 Opiniones personales sobre el equipo y sugerencias.

- **PREGUNTA 31: SATISFACCIÓN RESPECTO AL TRABAJO DENTRO DEL EQUIPO DE INGLÉS**

Gráfico N°1.26: Porcentajes de las respuestas a la cuestión 31.

AUTOVALORACIÓN DEL PROFESORADO SOBRE SU SATISFACCIÓN COMO MIEMBROS DEL ETI



Datos:

Las opciones con mayor número de votos son las que definen un alto nivel de satisfacción y motivación de los docentes dentro del equipo. Estas dos opciones comparten porcentajes con la declaración de necesidad de mejora respecto al dominio del idioma y a las competencias pedagógicas como profesores de segunda lengua. Paralelamente, la respuesta que afirma la satisfacción acerca del nivel de formación pedagógica recoge un número significativo de votos, al igual que la opción sobre la falta de información acerca de las novedades metodológicas de la enseñanza de la L2.

La disposición abierta para realizar cambios y buscar la mejora recoge un porcentaje importante de votos, frente a un porcentaje menor que señala la opción de que los cambios no son necesarios.

La percepción de una baja valoración sobre el trabajo que realizan es significativa. Uno de los docentes señala que sus opiniones no se tienen en cuenta dentro del equipo. También recibe varios votos la respuesta que manifiesta inseguridad y preocupación.

Ningún docente declara sentirse correctamente informado sobre las nuevas metodologías de enseñanza del idioma. Tampoco ninguno señala reservas acerca del programa que llevamos a cabo en el centro.

Comentario:

En general, se mezcla la satisfacción y motivación por pertenecer al Equipo de Inglés con la declaración de las necesidades de formación respecto al idioma y respecto a la metodología, didáctica y estrategias de aprendizaje. Puesto que una mayoría señala su disposición de apertura al cambio y su ilusión por la mejora, las condiciones del equipo del ETI son muy favorables para, desde la formación docente, impulsar el desarrollo del proyecto y conseguir esta mejora que se demanda desde el propio equipo.

Durante este proceso, hay que considerar el porcentaje de profesores que no creen que su trabajo esté correctamente valorado o los que declaran sentirse inseguros o preocupados. Esto muestra que hay cierta atmósfera de tensión dentro del grupo, que puede incrementarse y dificultar la aplicación del plan de formación.

- **ÚLTIMA CUESTIÓN:
IDEAS Y PROPUESTAS PARA AYUDAR A CREAR UN ENTORNO
BILINGÜE EN EL COLEGIO. SUGERENCIAS PARA IMPLICAR MÁS
A LAS FAMILIAS EN EL PROYECTO DE INGLÉS DEL CENTRO.**

(*) **Nº** Identificación de los casos de la muestra y sus aportaciones.

1

En 1º de Primaria no saben que tiene que estudiar *spelling*. Debería decirse en la primera reunión de curso.

En otros colegios celebran un *English Day* en el que los padres acuden a las clases y presencian, una canción, una obra, un experimento y observan a los niños hablando en inglés. Una imagen vale más que mil palabras.

2

Hermanarse con colegios ingleses para hacer intercambios familiares durante el curso escolar.

Un laboratorio para *Science* en el Primer Ciclo

4

Fundamental, hablar en inglés entre los profesores del equipo.

6

Trabajos en común, dentro una misma clase, interrelacionando contenidos de varias asignaturas o también entre diferentes clases.

Organizar actividades fuera del horario escolar, también en inglés.

Recomendar a las familias ver la televisión en inglés.

7

Me gustaría que las familias ayudasen, por ejemplo, con los libros en inglés. Todas tienen algún libro para donar al centro.

Muchos padres hablan inglés y han viajado al extranjero. Sería interesante que vinieran al colegio y compartieran sus experiencias con los alumnos.

Fomentar hábitos cotidianos en inglés, en casa.

9

Dar a conocer el día a día dentro del aula (foros, vídeos, etc.), a través de la web del colegio y las redes sociales.

Representar más teatros y dramatizaciones.

10

Quizá sería bueno que las familias pudieran conocer más directamente el proyecto, no sólo mediante la información “fría” de la reunión de principio de curso.

11

Que los profesores de las demás materias impartidas en castellano apoyaran de modo favorable el uso del segundo idioma y todo lo que tiene que ver con el proyecto de inglés.

Una mayor exigencia, por parte de las familias, de la realización de los trabajos y tareas en inglés.

12

Trabajar más aspectos de la cultura inglesa.

Mejorar la decoración de las clases del colegio.

13

Intercambio, sin coste para las familias (excepto el billete) con otros colegios. Más relación con Inglaterra (conexiones *on line...*, cultura inglesa...)

Que dentro del colegio (profesores que no son del ETI) valoraran el inglés de igual forma que nosotros y lo apoyaran.

Tener una comunicación fluida (a lo mejor mensual), informando a los padres. Un *Open Day* para que las familias vieran lo que hacemos y lo bien que lo hacemos.

14

Organizar una fiesta británica donde todos deberían hablar en inglés, con platos típicos, etc.

Comentario:

Casi todos los profesores añaden sugerencias al final del cuestionario.

Un primer grupo de comentarios se centran en aspectos metodológicos o didácticos: se señala la necesidad de coordinar las tareas en inglés para casa y de explicar a los padres que estas tareas son tan importantes como las del resto de las asignaturas en castellano; apuntan sugerencias para interconectar el trabajo entre aulas, compartiendo actividades y experiencias; proponen desarrollar alguna oferta en inglés, como actividad extraescolar, que apoye el funcionamiento del programa.

Un segundo grupo de sugerencias se centra en aspectos prácticos sobre la mejora de la decoración de las clases, como recurso para crear un auténtico ambiente de inmersión. También apuntan iniciativas como la donación de libros en inglés, para organizar bibliotecas de aula y mejorar los recursos materiales del colegio.

Varios docentes coinciden en la necesidad de promocionar intercambios con colegios de habla inglesa, pero insistiendo en la viabilidad económica para las familias que no pueden financiar estas estancias: reducir costes, estableciendo una red de colegios “hermanados” y planteando un proyecto económicamente accesible para todos.

Otras aportaciones se centran en reclamar más ayuda y colaboración por parte del resto de docentes de Etapa, que no pertenecen al ETI: los profesores de inglés piden más apoyo, respeto y cooperación por parte del profesorado de primera lengua.

Algunos docentes consideran fundamental el factor cultural como parte del proyecto de idioma: en este sentido, apoyan la importancia que la enseñanza CLIL concede a la conciencia y comprensión de las culturas²⁹. Proponen profundizar sobre contenidos de este tipo.

Entre las iniciativas que afectan a las familias del colegio, varios sugieren la celebración de una jornada de puertas abiertas o *English Day*, para sacar de las aulas el proyecto y que llegue a todos. También, que los padres puedan entrar en las aulas para observar el trabajo de sus hijos y ver cómo se desenvuelven en un entorno bilingüe. Demandan mejoras sobre la comunicación con las familias: proponen que no se reduzca a la información puntual transmitida en las reuniones de principio de curso, que suelen ser

²⁹ Véase Primera Parte. Capítulo II. Punto II.2.

sesiones de carácter general, sobre los distintos aspectos que afectan al programa educativo de cada ciclo y curso. A este respecto, aportan ideas como la comunicación mensual del funcionamiento y desarrollo del proyecto, a través de la web del colegio o de cualquier otro medio. Se propone invitar a algunos padres que dominan la L2 para impartir algún tipo de sesión informativa, sobre cualquier tema que pueda interesar a nuestros alumnos, según los cursos y las edades.

Por último, respecto a la mejora e incremento de la atmósfera de inmersión, dentro y fuera del centro, realizan las siguientes sugerencias: que los profesores del ETI utilicen siempre la lengua inglesa para comunicarse entre ellos; convencer a las familias de la eficacia de ver habitualmente la televisión en versión original, desde edades muy tempranas y de favorecer que sus hijos utilicen el idioma entre ellos, unos minutos al día, mientras realizan alguna actividad; que utilicen juegos en inglés en el ordenador o visiten ciertas páginas web inglesas, que ofrecen múltiples recursos para el entretenimiento de los niños.

B.3. Conclusiones

A pesar de la longitud del cuestionario, los profesores se han implicado más de lo que cabría esperar, quizá por la novedad que supone el uso de esta técnica en el colegio o por la excepcionalidad de la situación, considerando la dificultad de liberar de clase a tantos docentes a un tiempo, dentro de la jornada escolar.

De esta forma, se han recogido muchos datos para poder definir y describir la situación actual del Equipo Técnico de Inglés, detectar dificultades y necesidades y recoger sugerencias para la formación docente, que es, en definitiva, el objetivo último de este proyecto.

- Una mayoría se define satisfecha acerca de su pertenencia al ETI, lo cual asegura unas buenas condiciones previas para un proyecto de formación docente, planteado desde el propio equipo. Sin embargo, hay profesores que todavía no se sienten identificados con la enseñanza de la L2; pertenecen al ETI por necesidades organizativas del centro y hay que lograr su identificación con el equipo y con el proyecto. Estos docentes echan en falta su encargo de curso y su vocación de maestros generalistas: conseguir que pasen el mayor número de horas lectivas con el mismo grupo de clase puede contribuir a que se sientan más implicados en el proceso de desarrollo y rendimiento de los alumnos. Esto significa apoyar el perfil de profesor CLIL como maestro de segunda lengua, que imparte todas las asignaturas en L2 al mismo grupo de clase y permanece dos años seguidos con ellos. Se trata de fortalecer la figura del profesor de inglés, como maestro que conoce a cada uno de sus alumnos y los acompaña durante un ciclo educativo completo de la Etapa, colaborando estrechamente con el profesor encargado de curso y compartiendo la responsabilidad sobre el grupo de clase.
- Esta premisa anterior viene apoyada por la preferencia de los profesores por concentrar sus clases en un mismo ciclo de la Etapa: la mayoría ya están incardinados de esta manera, pero hay que reforzar esta organización en todos los casos. Solamente para los especialistas en *Music* o *Arts*, prima su materia por delante de sus preferencias sobre los cursos en los que la imparten, por lo que no oponen resistencia tener varios grupos de clase y enseñar desde los primeros hasta los últimos cursos de Primaria.

- Todavía no está conseguido el perfil de profesor CLIL: muchos docentes se inclinan por la enseñanza de la L2 por encima de la enseñanza de asignaturas en L2. Falta convencimiento sobre los beneficios de aprender una lengua a partir de contenidos de distintas materias, utilizándola como vehículo de instrucción. Esta realidad se refuerza con las últimas cuestiones sobre formación docente, evidenciando la necesidad de formación sobre bilingüismo y enseñanza CLIL, puesto que la mayoría ni siquiera conoce este término.
- La variada composición del ETI, que aúna personal con muchos años de docencia y otros de reciente incorporación al centro, exige un esfuerzo de cohesión dentro del equipo, anticipando resistencias en ambos casos. El hecho de que prácticamente todos los docentes sean, en primer lugar, maestros de Primaria, puede ser el nexo de unión: comparten un doble perfil de profesor generalista y profesor especialista. Esto enriquece los planteamientos pedagógicos de forma que, además de aprender una lengua, todos se sienten involucrados en la función esencial del maestro, como responsable del desarrollo integral de sus alumnos.
- Respecto al dominio del idioma, está clara la necesidad de mejora y de adaptación en cuanto a la titulación requerida para ejercer la enseñanza dentro del ETI. Relacionando este hecho con las cuestiones finales sobre el uso y utilización de la L2 a nivel personal, se evidencia una disposición clara para el desarrollo de iniciativas personales de mejora, a través de la lectura, la televisión o la práctica del idioma en general. Se trata de promocionar, desde el equipo, este tipo de estrategias, de forma que todo el profesorado se implique en una línea de formación permanente sobre la L2. Otra cuestión a plantear es la oferta de cursos de preparación para obtener la titulación adecuada y la respuesta, por parte del centro, a esta necesidad urgente de adaptación a la normativa que se prevé sufrirá modificaciones en breve.
- Sobre cuestiones de metodología, se apuntan hechos importantes: el primero, unido al punto anterior, sobre la falta de uso constante del idioma entre el profesorado y entre docentes y alumnos, para que los profesores de L2 sean identificados siempre con esta segunda lengua y se logre un auténtico ambiente de inmersión. La figura del auxiliar de conversación del centro se considera una gran ayuda para lograr este objetivo. En segundo lugar, parece que la aplicación

de módulos dobles de clase ofrecen ventajas importantes, desde el punto de vista pedagógico, para las edades de los alumnos de Primaria, pero también son valoradas como más difíciles de manejar por parte del profesorado. Es evidente la necesidad de mejora sobre estrategias de dominio del aula, confirmado por los bajos porcentajes de asistencia a cursos específicos de metodología de la enseñanza del idioma. El resto de cuestiones del final del cuestionario evidencian también un casi inexistente uso de la tecnología, revistas o foros docentes, como medio de formación permanente. El uso de la pizarra digital no aparece como un recurso uniformemente utilizado por todos: se intuye cierto peso de la distribución tradicional del aula y falta de movimiento y actividad grupal de los alumnos. Contrastan estos datos con los de la autovaloración del profesorado como “bien o muy bien preparados” a nivel pedagógico. Por ello, urge una concienciación sobre la necesidad de cambio y formación, que tiene que llegar a todos los miembros del equipo.

- En cuanto a la evaluación, los docentes valoran positivamente las pruebas externas y parece que se ha logrado una gran cohesión respecto a la importancia de apoyarse en distintos recursos, para detectar problemas y deficiencias. En general, la evaluación se concibe como instrumento de mejora a nivel docente y para los alumnos.
- Todo el profesorado responde insistiendo en la falta de información adecuada a las familias y en la importancia de su implicación para el desarrollo del proyecto. Entre las sugerencias finales, amplían este punto proponiendo iniciativas para informar mejor, como la celebración de jornadas especiales dedicadas al idioma, el incremento de la decoración en aulas y pasillos, el uso de la web para comunicar de forma constante, a lo largo del curso, o los cambios respecto a las reuniones de curso, para transmitir adecuadamente los contenidos del programa de inglés a las familias. También en las sugerencias, se detecta un sentimiento de falta de apoyo y colaboración por parte de los docentes de primera lengua de la Etapa, corroborado con la tensión e inseguridad que manifiestan en las cuestiones sobre su situación dentro del ETI. Esta inseguridad también puede deberse a la conciencia de la necesidad de mejora en la L2, que preocupa a varios docentes.

Todas estas conclusiones que se desprenden del cuestionario se incardinan dentro de los cuatro grupos de objetivos establecidos para este proyecto de investigación-acción³⁰: las necesidades de formación y las preocupaciones del ETI tienen que ver con cada uno de estos bloques de objetivos.

Por ello, a partir de la información recogida en este cuestionario, podemos decir que es el propio equipo de docentes el que detecta las deficiencias y participa en la propuesta de soluciones para la mejora docente, por lo que los procesos formativos se apoyarán en las interpretaciones de las personas involucradas en la investigación (Latorre, 2003).

El planteamiento previo, presentado al Comité Directivo del Centro³¹, incluye muchas de las necesidades de formación y sugerencias que aparecen en el cuestionario. Esta nueva información contribuye a reforzar algunos aspectos de esta primera propuesta y a modificar y adaptar otros, en función de las respuestas de los docentes: los cursos y sesiones sobre metodología CLIL; las clases para la mejora del idioma que deben ofertarse a los docentes del equipo; la conveniencia de estructurar los horarios, de forma que los profesores de inglés pasen el mayor tiempo posible con el mismo grupo de clase; la incardinación de los docentes en un solo ciclo de la Etapa; la presencia del mayor número posible de módulos dobles de clase para este profesorado; la ampliación del personal auxiliar nativo en el equipo; la mejora en la comunicación e información a las familias y la creación de una revista digital; la conveniencia de seguir aplicando pruebas de evaluación externa; la celebración del *English Day* que, por el número de veces que se menciona en el cuestionario y a pesar de ser la primera vez que se organiza, registra una alta valoración por parte del profesorado; la conveniencia de dividir las reuniones del ETI por ciclos, para incrementar su eficacia y facilitar que acuda todo el profesorado.

Todo ello dibuja el marco sobre el que ha de diseñarse el programa de formación. Programa que producirá cambios significativos, en la medida que promueva procesos a medio y largo plazo, no sólo cambios puntuales durante el curso en el que vamos a aplicarlo (Parrilla, 1996).

³⁰ Véase Segunda Parte. Apartado 4.

³¹ Véase Tercera Parte. Apartado A. Punto A.1.

C. Jornadas finales de curso: junio 2013.

C.1. Primera sesión de formación del ETI (Equipo Técnico de Inglés)

Las jornadas finales de junio tienen lugar la última semana del mes, cuando finaliza el periodo lectivo. Nuestro centro, no ofrece media jornada, habitual en otros centros, durante este mes: los alumnos acuden a clase, hasta el último día, con el horario de jornada completa.

Esto significa que los profesores apenas cuentan con una semana de trabajo personal, incluyendo la evaluación final dentro de estas jornadas. En este tiempo es difícil abarcar la preparación y organización de material para el curso próximo. Habitualmente, se organiza también alguna sesión de formación para todo el profesorado del centro, invitando a conferenciantes de prestigio.

En ocasiones, estas sesiones se centran en aspectos pedagógicos alejados de los intereses de los profesores de inglés: los temas didácticos o metodológicos no siempre se adaptan las diferentes edades de los alumnos o a todas las materias y la formación resulta demasiado general; otras veces, los cursos y conferencias tratan específicamente el trabajo del tutor, su relación con los alumnos y el trato con las familias. Teniendo en cuenta que los docentes de inglés no asumen labores de tutoría en su mayoría, esta formación tampoco se valora como práctica o como respuesta adecuada a las necesidades concretas del profesor de idioma.

Según lo acordado con el Comité Directivo, se invita a una empresa experta en servicios de formación educativa, a impartir un curso de cuatro horas durante una de las mañanas de trabajo de las jornadas finales.

Se reserva la biblioteca del colegio para este evento y los profesores del ETI siguen un horario diferente de actividades respecto al resto del centro. Por primera vez en nuestro colegio, la formación de las jornadas finales está dedicada exclusivamente a los profesores de inglés de una Etapa. Los docentes de segunda lengua experimentan la satisfacción de contar con actividades formativas que responden a sus necesidades diarias dentro del aula y disminuye la sensación de “pérdida de tiempo” que a menudo embarga a los profesores cuando la oferta formativa no es adecuada.

Por otro lado, la celebración de este curso de especialización motiva de manera especial al equipo del ETI, porque significa un reconocimiento de la importancia del proyecto bilingüe, por parte del centro.

Teniendo en cuenta los resultados del primer cuestionario, que reflejan un desconocimiento general sobre la enseñanza CLIL, se organiza el curso comenzando con una breve sesión informativa sobre los principios de este programa bilingüe.

En la primera parte, se presenta esta metodología y se trabaja sobre el vocabulario de aula, el vocabulario académico y las principales estrategias que requiere el perfil del profesor CLIL. A continuación, se analiza el modo adecuado de utilizar el libro de texto y otros recursos de aula, desarrollándose una sesión mucho más participativa y dinámica.

Por último, se lleva a cabo la planificación de una unidad didáctica, en la que, utilizando el inglés como lengua vehicular, se transmiten conocimientos y contenidos de materias como las ciencias naturales y la educación artística.

La persona encargada de impartir el curso, Harriet Thompson³², consigue mantener, en todo momento, la ilusión y motivación del equipo: logra que todos y cada uno de los profesores participen en las actividades, de forma activa y entusiasta. Durante las sesiones, por primera vez, todos los profesores del ETI se comunican entre ellos utilizando sólo el inglés, de forma natural, y perdiendo todo miedo o sentido del ridículo, sin preocuparse de su nivel en cuanto al idioma o a la pronunciación.

Esta sesión no solamente ayuda a los docentes a familiarizarse con conceptos fundamentales sobre la educación bilingüe, sino que supone un paso adelante en la cohesión como equipo que comparte un objetivo común para el desarrollo de un proyecto que implica a todos.

³² Véase Anexo 4.

C.2. Organización del próximo curso

Los últimos días del curso escolar se caracterizan por el cansancio de todo el personal docente, animado por las condiciones meteorológicas del verano madrileño, que contribuyen a crear un clima de urgente necesidad de descanso.

Como ya se ha comentado, estas jornadas finales no permiten dedicar mucho tiempo a la preparación y programación del siguiente curso. Por otro lado, cuando un equipo docente es tan numeroso como el nuestro (15-16 personas) no resulta fácil distribuir las tareas de forma que todos colaboren en la misma medida.

El trabajo del profesor no se limita a las clases lectivas ni tampoco a la corrección de cuadernos, libros o a la evaluación y entrega de notas. Cuando un equipo docente tiene interés por mejorar la enseñanza, se encuentra con otras muchas tareas fuera de lo establecido sobre el papel de los horarios y la jornada.

Además de la preparación y programación de las materias, hay que hacer frente a asuntos de aspecto práctico que ocupan mucho tiempo. Hemos elegido ya los libros de texto para inglés y las distintas materias en inglés: estas decisiones conllevan un trabajo previo de estudio de la oferta del mercado editorial, con la consecuente discusión y puesta en común de diferentes puntos de vista o gustos personales de cada miembro del equipo.

Muchas veces, los libros de texto no cubren los contenidos, objetivos y estrategias de aprendizaje que los profesores consideramos importantes y que harían más fácil nuestra tarea docente. Por este motivo, surgen iniciativas para confeccionar cuadernillos de apoyo al alumno, con actividades o recursos que respondan a las necesidades de todo el alumnado. No existe el libro de texto perfecto.

Por otro lado, en la Etapa de Primaria no sólo se trabaja sobre un libro o utilizando la pizarra digital: el trabajo de lectura y escritura es fundamental para el desarrollo de competencias. La elección de material fungible, cuadernos, hojas, su tamaño y grosor,... son también asuntos de discusión entre el profesorado: es importante que se siga una línea de trabajo coherente entre las distintas aulas del mismo curso y con una proyección adecuada hacia los siguientes ciclos de la etapa. Así, hemos comprobado que al escribir sobre los libros en el primer ciclo y eliminar los cuadernos, nuestros

alumnos estaban perdiendo la capacidad de orientarse en un espacio no pautado y otros valores adicionales, como el orden y la organización del texto escrito.

Tampoco tiene lógica que alumnos de 1º y 2º de Primaria utilicen tantos libros de texto como actualmente, además de sus correspondientes cuadernos. Todas estas cuestiones afectan al desarrollo práctico del trabajo en el aula.

Los profesores del ETI han elaborado cuadernos que incluyen actividades pautadas y páginas con cuadrícula, de modo que no se pierdan los hábitos de limpieza y orden en el trabajo escrito y se combinen ambos tipos de tareas. A menudo, se sustituyen los libros de actividades por este tipo de cuadernos, para evitar un exceso de material. Otras veces, se contempla la posibilidad de que los alumnos sólo compren el libro de ejercicios mientras que el centro provee el libro de texto como material de aula, para disminuir los costes para las familias.

Las decisiones sobre todos estos aspectos prácticos de la organización de la asignatura de inglés y las materias en inglés responden a un interés real por ofrecer los mejores recursos, minimizando los defectos que el uso excesivo de un tipo u otro de materiales, pueda derivar sobre el aprendizaje y rendimiento de los niños.

Libros de lectura, diccionarios de aula, biblioteca permanente de clase....son otros materiales sobre los que se realizan múltiples gestiones. Las iniciativas son muy variadas: desde aplicar los beneficios de la feria del libro de inglés u otros eventos a la compra de estos materiales, hasta la organización de un mercado de libros de segunda mano. Además, hay que añadir todas las horas de trabajo empleadas en la búsqueda de oportunidades que hoy nos ofrece la tecnología, con millares de recursos en páginas web y portales de internet.

Distribuir y coordinar la recopilación de materiales del alumno y del aula es parte del trabajo del coordinador del ETI: atender a las editoriales, buscar las empresas de imprenta más económicas para los cuadernillos del alumno, pedir presupuestos, esperar a su aceptación, asegurarse de que los pedidos llegan a tiempo o de que las facturas son correctas.

En los centros de grandes dimensiones como el nuestro, todo ello resulta aún más complicado o, como mínimo, más lento. Conseguir que todo el profesorado del ETI se implique en sacar adelante estas tareas significa haber logrado un auténtico espíritu de

trabajo cooperativo en el equipo. Favorecer la cultura del *empowerment* (Villa et al., 2003:36) es fundamental para que el coordinador sobreviva a su cargo. La capacidad de delegar significa saber otorgar protagonismo a todos los miembros del grupo, conseguir su colaboración y desarrollar la responsabilidad de todos respecto al logro de objetivos comunes.

Delegar pasa también por establecer procesos para organizar todas estas actividades, eventos y trabajos que surgen a lo largo del curso: aprender a designar el modo, el tiempo, el momento de realización y la persona responsable de cada cuestión. Este objetivo de desarrollo de trabajo colaborativo y responsabilidad compartida, dentro del proyecto de formación docente del profesorado del ETI, no se puede conseguir durante un curso académico; exige cambios personales por parte del coordinador del equipo y de todos sus miembros; lleva tiempo y requiere perseverancia. No obstante, es indudablemente la llave para un cambio radical a la hora de vivir los cambios de forma positiva.

Como veremos más adelante, la fase de *empowerment* corresponde a un segundo momento dentro del proceso de creación y formación de equipos docentes.

D. Iniciativas para la mejora del idioma

D.1. Curso de verano en Irlanda

El Comité Directivo del colegio ofrece a los profesores del ETI un curso sobre metodología CLIL en un centro educativo de Dublín, Irlanda. El curso tiene una duración de dos semanas, durante el mes de julio. Se ofertan solamente cuatro plazas, pero esta oportunidad se repetirá durante los veranos siguientes, para los que no puedan acudir a esta primera convocatoria.

Aunque el número de plazas ofertado es limitado, resulta adecuado para un grupo como el ETI: no todos pueden añadirse a este tipo de iniciativas, por motivos varios, que tienen que ver con las fechas o con las diferentes circunstancias personales y familiares.

Los profesores interesados se instalan en la casa de distintas familias irlandesas de acogida, para favorecer el ambiente de inmersión y el uso del idioma durante el mayor tiempo posible. A lo largo del día, acuden a las sesiones de trabajo para profesores de Primaria. La metodología del curso es eminentemente práctica, desarrollando módulos de clase sobre distintos contenidos en inglés, desde ciencias naturales y sociales hasta actividades de expresión artística, siempre bajo los principios de la enseñanza CLIL.

Además del beneficio sobre la formación en esta metodología y la oportunidad de reciclarse en el uso de la L2, estos cursos propician el contacto con otros docentes que se enfrentan a las mismas situaciones cada día: se produce un intercambio enriquecedor de experiencias, que sacan al profesor del aislamiento de su aula, o incluso de su colegio y país, para conocer cómo otros profesionales desarrollan un proyecto semejante al que se propone en su centro educativo.

Se amplía el marco cultural del programa y los docentes se sienten incardinados en un proyecto de bilingüismo con referencia internacional. Este tipo de experiencias se repetirán en años sucesivos, incluso después de la aplicación del plan de formación que se describe en esta investigación. De esta manera, conseguimos establecer una continuidad en la formación docente que se mantiene a largo plazo, lo cual es uno de los objetivos de este proyecto: que se implanten procesos de formación con continuidad en el tiempo.

D.2. Contratación de un segundo auxiliar de conversación

Como ha quedado claro en el análisis del cuestionario, la valoración de los profesores del ETI sobre la figura del actual auxiliar de conversación es muy positiva. Esta persona lleva más de cuatro años trabajando en el centro y su nivel de cohesión con el equipo y de comunión con los objetivos del proyecto es absoluto.

En este caso, su valor no se limita al trabajo que realiza con los alumnos: por sus cualidades personales excepcionales, ha conseguido, durante estos años, convertirse en un motor que impulsa y eleva la atmósfera bilingüe en el colegio. Dentro del equipo del ETI, colabora en todo tipo de cuestiones culturales y del lenguaje que afectan a nuestro trabajo diario. Su escaso dominio del castellano, obliga a que todos los profesores utilicen la L2 en su presencia. Sus habilidades en el campo artístico y creativo y en el campo de la comunicación y su capacidad de trabajo para la búsqueda de todo tipo de recursos tecnológicos que faciliten la labor del profesorado han convertido a este auxiliar en un miembro fundamental del equipo, que personaliza todo lo que la enseñanza CLIL recomienda respecto al necesario enriquecimiento cultural que debe aportar el bilingüismo.

La colaboración de personal nativo aparece, en este tipo de enseñanza, como una experiencia necesaria y valiosa, tanto para profesores como para alumnos, y nuestro actual auxiliar de conversación representa esta ayuda para la comprensión de las culturas que la metodología CLIL propone, por ejemplo, con los Programas de Aprendizaje Permanente³³.

Este perfil de auxiliar de conversación integrado en el equipo y en total consonancia con el estilo educativo del centro no es fácil de encontrar y, sin embargo, resulta esencial para el desarrollo del programa bilingüe de un colegio. Los auxiliares pueden colaborar en múltiples tareas, además de trabajar la conversación con los alumnos: iniciativas sobre el modo de comunicarse con las familias, ayudar en la redacción de cartas y guías sobre las actividades del colegio, decoración y ambientación de fiestas o celebraciones relacionadas con países de habla inglesa, etc. Su conocimiento sobre el funcionamiento de las escuelas en su país de origen, puede ser una gran ayuda para la resolución de dudas sobre cuestiones relacionadas con la L2 y su aprendizaje.

³³ Véase Primera Parte. Capítulo II. Punto II.2.

Para poder colaborar con estas tareas, es fundamental reducir en nuestro caso el horario de atención a los alumnos y contratar un nuevo auxiliar de conversación, tal y como aparece en la propuesta presentada al Comité Directivo³⁴. Esta propuesta incluía la contratación de dos auxiliares más para la Etapa de Primaria, pero la medida se concreta, al final, en una sola contratación, por motivos de presupuesto.

D.2.1 Organización de las sesiones de conversación para los alumnos

Las clases de apoyo de conversación se contemplan como clases de salida: los alumnos abandonan el aula por turnos y se reúnen con el auxiliar de conversación en una sala más pequeña. Este entorno favorece la atención personalizada y la corrección de aspectos como la pronunciación, entonación y expresión oral en general. Además, ofrece oportunidades de utilizar el idioma a alumnos que, en situación de gran grupo, se sienten intimidados o inseguros.

La dirección del centro, para el cálculo del horario de los auxiliares de conversación, contabiliza 5 minutos por alumno de la Etapa, a la semana. Evidentemente, es un tiempo insuficiente, sobre todo si consideramos que estos minutos sólo cuadran sobre el papel: no se tiene en cuenta el desplazamiento, ida y vuelta al aula, ni el tiempo necesario para entablar cualquier tipo de conversación mínimamente eficaz. Además, una entrada y salida “por goteo” del aula, distrae el trabajo del resto del grupo de clase. Por este motivo, desde la coordinación del ETI, se propone organizar las sesiones de forma diferente: se divide el aula en cuatro grupos reducidos, de no más de 6 ó 7 alumnos. Durante una de las sesiones dobles de clase de inglés o asignaturas en inglés, el profesor plantea un trabajo de tipo grupal, para que, por turnos, un grupo salga a la sesión con el auxiliar, mientras que los otros tres continúan trabajando. Se utilizan estos módulos dobles (casi dos horas de tiempo total), divididos en cuatro sesiones de conversación de 30 minutos cada una, para atender a los cuatro grupos de cada clase. Las sesiones de media hora permiten un desarrollo más eficaz del trabajo de expresión oral, en grupos reducidos. Esta organización es otro de los motivos por los que la presencia de módulos dobles de clase en los horarios de los profesores de inglés resulta esencial.

³⁴ Véase Tercera Parte. Apartado A. Punto A.1.1.

Teniendo en cuenta las cuatro líneas por curso que existen en el colegio, es imposible que el horario del auxiliar asuma las 48 horas necesarias para cubrir las necesidades de la Etapa, por lo que se decide organizar estas sesiones semanales, solamente en 2º, 4º y 6º de Primaria. Para atender al resto de los cursos, se propone la contratación de un segundo auxiliar de conversación, pero pensando exclusivamente en un perfil de estudiante nativo que pueda asumir esta tarea con los alumnos. Si hubiera sido posible contratar dos personas, el horario se habría dividido y buscaríamos un perfil más parecido al del actual auxiliar del colegio, para que colaborara también con la formación del profesorado del ETI.

D.2.2. Planteamiento sobre la contratación del nuevo auxiliar de conversación

Una vez que queda definido el perfil del nuevo auxiliar, se propone un régimen de acogida para este estudiante, en la familia de algún profesor del ETI que se muestre interesado en la iniciativa, tal y como se explica en el documento entregado al Comité Directivo³⁵.

La mejora del dominio del idioma no se consigue fácilmente y, menos todavía, en un entorno eminentemente monolingüe como el de la Comunidad de Madrid. El estudio o la asistencia a clases suelen dar pobres resultados y resultan lentos para el aprendizaje. Los programas de intercambio de profesorado entre centros educativos de distintos países se perfila como la opción perfecta, pero según las características y circunstancias personales de los profesores de un equipo, no siempre esta oportunidad es factible: no todos pueden abandonar a sus familias por un periodo largo de tiempo.

Como alternativa, acoger a un estudiante que conviva con la familia de un profesor del equipo de inglés puede ofrecer mejores resultados. El auxiliar acude al centro a trabajar con el docente y el resto del tiempo lo pasa en un ambiente familiar, propiciando la práctica constante de la L2 para ese docente y para toda su familia. Los fines de semana se establecen como tiempo libre para el estudiante.

Previamente, como coordinadora del ETI, realicé esta misma experiencia con otro estudiante de habla inglesa en mi propia casa, con un resultado, en general, excelente.

³⁵ Véase Anexo 1.

Sin embargo, el éxito o fracaso de esta iniciativa depende directamente del perfil del estudiante que se contrata y de su capacidad de adaptación a un hogar español. Por otro lado, en nuestro país estamos todavía poco acostumbrados a experiencias de acogida: nuestra cultura familiar no es propicia a recibir extranjeros en nuestras casas.

En un inicio, el proyecto planteaba que el estudiante contratado como auxiliar de conversación permaneciera solamente un trimestre en la familia de uno de los profesores del ETI, lo cual daría la oportunidad de mejorar y practicar el idioma a tres docentes durante un curso escolar. Al final, solamente uno de los docentes del equipo se ofreció para esta experiencia, por lo que se redujo el potencial de mejora previsto.

Este estudiante realizó su labor con los alumnos, atendiendo a los cursos que el actual auxiliar de conversación no podía incluir en su horario. Sin embargo, desde el punto de vista de la formación docente, no resultó muy eficaz. Por un lado, influye el perfil personal del estudiante, como ya hemos mencionado, y por otro, el nivel de concienciación por parte de los docentes que se ofrecen a este tipo de acogida: deben hacerlo conscientes de que es una oportunidad para aumentar la práctica del idioma en todo momento, procurando compartir el mayor tiempo posible durante la semana con el auxiliar de conversación, cooperando a su integración en la familia y en las actividades cotidianas.

Aunque esta contratación no resultara tan fructífera como habíamos planificado, no deja de ser una opción interesante y factible para la mejora del idioma en situaciones personales y familiares que no permiten otro tipo de formación, como salir del país o atender clases fuera del horario escolar.

Resulta fundamental una acertada selección de estudiantes, dispuestos a adaptarse a las costumbres de otro país y que sean responsables respecto a la labor que han de realizar dentro del colegio. También conviene aclarar, desde un inicio, las condiciones laborales por parte del auxiliar y por parte de la familia que lo acoge: respetar los fines de semana libres, cubrir la manutención y necesidades básicas del estudiante y, sobre todo, el compromiso, por ambas partes, de mantener una convivencia familiar constante de lunes a viernes, de forma que realmente se consiga una mejora por parte del docente, respecto al uso del idioma. Hay que evitar que la situación se convierta en un contrato tipo “au-pair”, que nada tiene que ver con el planteamiento del proyecto.

E. Presentación del plan de acción a los profesores del ETI: septiembre, 2013

El curso comienza en septiembre, con unas jornadas iniciales de trabajo para los profesores. En años anteriores, se dedicaban casi dos semanas de jornada intensiva para la organización de materiales, programación y preparación de clases: teniendo en cuenta la saturación de los horarios de los docentes de Primaria, según nuestro convenio laboral³⁶, el profesorado no cuenta con tiempo suficiente para estas tareas a lo largo del curso.

Sin embargo, por razones sociales de conciliación de la vida laboral y familiar, la sociedad demanda con insistencia que se adelante el comienzo del curso escolar. Este año, los alumnos empiezan antes las clases y las jornadas iniciales se reducen a una semana, como periodo total para la formación del profesorado, organización y elaboración de programas, horarios, distribución del material y preparación de las reuniones con los padres.

Durante el curso, la mayor parte de la corrección de tareas y exámenes ha de realizarse una vez terminada la jornada escolar, ya suficientemente extensa, y no se contempla apenas el tiempo necesario para la investigación, preparación de las clases, búsqueda de materiales o cualquier tipo de actividad formativa u organizativa en general.

Por tanto, es fundamental que antes de comenzar el curso, quede perfectamente definido el proyecto a realizar a lo largo del año escolar. Todas las decisiones que se tomen al inicio marcarán el desarrollo posterior del trabajo de docentes y alumnos. Hay muchos aspectos metodológicos y curriculares que pueden variar y revisarse a lo largo del curso, pero otros temas organizativos no son susceptibles de grandes cambios. Una vez que comienzan las clases, no es fácil modificar horarios o realizar movimientos sobre la asignación del profesorado a determinados cursos y asignaturas.

Aunque el comienzo de este proyecto de investigación-acción se sitúa a final del curso anterior, oficialmente, se presenta al profesorado del ETI durante esta reunión del mes de septiembre.

³⁶ Véase Segunda Parte. Apartado 1.

Asisten todos los docentes del equipo y se invita también al director del centro: es una oportunidad para implicar a la dirección del colegio en la implementación y desarrollo del programa.

Un proyecto de formación docente, que busca una repercusión importante en el rendimiento del profesorado y de los alumnos, necesita la colaboración del Comité Directivo. La evaluación del programa se efectuará, de esta manera, a todos los niveles.

Como coordinadora del proyecto, realizo la presentación situando el programa dentro del contexto de la historia previa del Equipo Técnico de Inglés del colegio: todos los docentes que asisten a la reunión han tenido parte en los logros de la enseñanza bilingüe del centro, aunque algunos lleven más tiempo que otros como miembros del ETI.

Comenzamos con la puesta en común de los resultados de los exámenes externos, aplicados a los alumnos a final del curso anterior³⁷, como reconocimiento de un trabajo bien hecho a lo largo de toda la etapa de Primaria: estos resultados no son mérito únicamente de los docentes implicados en los cursos donde se aplican las pruebas, sino fruto de una labor coordinada de todo el ETI, durante los seis años que ocupan la Etapa.

A continuación, explico los objetivos del proyecto³⁸: una vez completado el primer cuestionario en el mes de junio y tras la primera sesión sobre enseñanza CLIL, todos los profesores tienen ya una noción clara de las necesidades y cambios que se plantean en estos objetivos, porque nacen de las propias reflexiones de los docentes y de las dificultades que encuentran en su trabajo diario y que han expresado por escrito.

Se presenta una breve descripción del perfil docente del profesor CLIL³⁹, adaptado a las condiciones particulares de nuestro equipo y se concretan las medidas de mejora pedagógica, a través de la formación del profesorado. En primer lugar, las sesiones formativas diseñadas exclusivamente para los docentes del ETI: la que ya ha tenido lugar a final del curso anterior y otras dos más, programadas para septiembre y abril. Por otra parte, se explica la nueva organización del equipo por ciclos de etapa, de modo que pasamos a tres reuniones semanales: cada docente asiste sólo a una de ellas y trabaja con los demás profesores implicados en esos cursos, para ganar en eficacia y aprovechamiento del tiempo durante las sesiones.

³⁷ Véase Anexo 5.

³⁸ Véase Segunda Parte. Apartado 4.

³⁹ Véase Primera Parte. Capítulo II. Punto II.3.

Como coordinadora, asistiré a las tres reuniones, para mantener un canal de comunicación entre las decisiones y el trabajo de cada uno de los ciclos y asegurar la cohesión del programa, a lo largo de la Etapa.

Se propone, desde el principio, la visita esporádica de la coordinadora del ETI a las aulas de los demás miembros del equipo, con aviso y permiso previo del profesor al que visita: no se trata de realizar ningún tipo de inspección sobre los docentes; se invita a que todos hagan lo mismo, asistiendo, en momentos puntuales, a las clases de alguno de sus compañeros. En este punto, interviene el director del centro apoyando esta medida como estrategia fundamental de mejora, ya que en nuestro colegio somos muy reacios a este tipo de prácticas, que, sin embargo, son de gran eficacia para observar, aprender, compartir y, en definitiva, cooperar.

Por último, se solicitan iniciativas para ofrecer los medios adecuados respecto a la mejora del dominio de la L2 y preparar, con tiempo suficiente, la adecuación de la titulación a los requerimientos de la ley, respecto a los docentes de idiomas.

Se convoca a todos para la segunda sesión de formación del proyecto, que tendrá lugar al día siguiente, dentro de las jornadas iniciales de trabajo, y se repasan aspectos concretos de tipo organizativo sobre horarios, asignaturas, materiales y aulas.

F. Jornadas iniciales de curso: segunda sesión de formación: septiembre 2013

Se contrata a la misma empresa que gestionó el curso del mes de junio, debido al éxito que este estilo formativo obtuvo entre el profesorado. De nuevo se convoca a todos los miembros del ETI y se reserva la biblioteca del colegio para el evento, que dura una mañana de trabajo completa, a pesar de estar programado para dos días: a causa de la reducción de las jornadas iniciales, no es posible dedicar más tiempo a esta sesión, ya que quedan muchas gestiones pendientes para poder comenzar las clases una semana antes de lo previsto.

Dado que la primera sesión formativa se centró en aspectos generales de la metodología CLIL y en las estrategias para enseñar contenidos a través de la L2, esta segunda sesión se diseña en función de otro de los objetivos fundamentales del proyecto: la mejora personal respecto al dominio del idioma.

Una de las cuestiones que preocupan a todos los que enseñan o aprenden un idioma es la pronunciación al utilizar esa segunda lengua. De hecho, se concede a este tema una excesiva importancia. El curso, dirigido a docentes, incluye las implicaciones y efectos de la correcta pronunciación sobre el aprendizaje de los alumnos⁴⁰.

Lejos de lo que cabría esperar, el ponente encargado de las sesiones comienza por liberar de tabúes y miedos a todos los profesores: entre todas las conversaciones que tienen lugar en inglés durante un día, a lo largo del mundo, se ha estimado que, en un 80% de las mismas, al menos uno de los interlocutores no es un hablante nativo. Por tanto, la enorme preocupación sobre el acento de cada uno, no puede estar por encima de la cuestión fundamental: lo que importa es la comunicación.

Nos proyecta videos de entrevistas sobre personajes españoles famosos hablando en inglés y nos invita a calificar su nivel: el profesorado otorga notas muy bajas a su competencia lingüística, mientras que el ponente, desde su punto de vista de hablante nativo, ofrece una valoración muy superior para cada una de las muestras: tiene en cuenta la eficacia comunicativa y el uso real de la lengua, mientras que los profesores españoles nos fijamos más en los aspectos ornamentales, otorgando una importancia exagerada a la presencia del “típico acento español” del entrevistado.

⁴⁰ Véase Anexo 6.

Aclarado este punto, la sesión se centra en detectar los aspectos de la pronunciación y entonación que sí tienen importancia respecto a lo que ha de ser el principal objetivo: comunicarse. Llama nuestra atención sobre el desconocimiento que los docentes no nativos tenemos sobre aspectos fundamentales de la lengua que hemos de enseñar: desde el número de sonidos, hasta las reglas básicas para una correcta entonación en el segundo idioma.

Todas estas cuestiones tendrán consecuencias importantes más adelante, en la tercera sesión de formación del proyecto, cuando los profesores se planteen la necesidad de modificar el método aplicado en el colegio para la enseñanza de la lectura y escritura en inglés: el conocimiento de las características específicas de una lengua, conlleva la aplicación de un método de aprendizaje lecto-escritor basado en esos rasgos específicos del nuevo idioma: no siempre se puede transferir el método de lectura y escritura de la primera lengua a la segunda: cada lenguaje, tiene su propia dinámica de aprendizaje, tal y como se explica en la primera parte de este proyecto⁴¹. Esto nos lleva a proponer el estudio del método de lectura a través de los sonidos, *through phonics*, que abordaremos en el último trimestre.

El resto de la sesión nos introduce en juegos y actividades para promover, entre docentes y alumnos, la identificación de los sonidos y las estrategias de enseñanza de una correcta pronunciación, aprendiendo a identificar dónde colocar el golpe de voz dentro de una frase o respecto a determinadas palabras, y el efecto que estas técnicas tienen para lograr una comunicación eficaz.

Este curso contagia a todos los docentes el interés sobre el aprendizaje de estas técnicas y sobre la investigación de nuevos métodos de lectura para aplicar en el aula. Por otro lado, libera de la obsesión de considerar el acento de los profesores no nativos como el único indicativo de la competencia lingüística. Se crea una atmósfera relajada en la que intervienen todos los profesores, olvidando parte de ese sentido del ridículo que nos lleva a inhibirnos para utilizar el idioma delante de nuestros compañeros.

Es fundamental tener en cuenta las oportunidades que tenemos para multiplicar las fuentes de emisión de la L2, gracias a todos los recursos que nos ofrecen las nuevas tecnologías: el profesor no es el modelo único de pronunciación para sus alumnos.

⁴¹ Véase Primera Parte. Capítulo I. Punto I.3.2.

G. Reunión de principio de curso con los padres de Primaria

En línea con el documento presentado al Comité Directivo y atendiendo las sugerencias de los profesores en el primer cuestionario, necesitamos mejorar la comunicación con las familias del colegio. La reunión de principio de curso se presenta como la primera oportunidad para lograr este objetivo.

La primera parte de esta reunión tiene lugar en las aulas, con el profesor encargado, donde se explican los detalles del curso que comienza. A continuación, se convoca a los padres de cada curso, que suman cuatro líneas o clases, a pasar a la biblioteca del colegio y atender una segunda sesión. Es la primera vez que se utiliza este formato: hasta ahora, solamente se reunía a los padres con los profesores encargados de clase y el profesorado de inglés de cada aula se limitaba a entrar en la reunión, presentarse a las familias, solucionar dudas y transmitir alguna información sobre las materias en L2.

La segunda parte de la reunión la dirige el coordinador del ETI de Primaria, para todos los padres de cada curso, lo cual constituye una novedad y otorga importancia a la presentación del proyecto bilingüe. El objetivo es la implicación de las familias, indispensable para el desarrollo del programa, y la mejora de la comunicación, ya que muchos desconocen los avances de sus hijos respecto al aprendizaje del idioma.

G.1. Los deberes del colegio y el papel de los padres

Como ya se ha mencionado, los alumnos de Primaria se desenvuelven con naturalidad en un ambiente de inmersión dentro del aula. Sin embargo, fuera de ese entorno, no les resulta natural utilizar la L2. Solamente a través de las tareas de inglés que llevan a casa no es posible apreciar correctamente el avance conseguido por los alumnos en las distintas destrezas del lenguaje. De hecho, los deberes tienen a veces un efecto negativo sobre la percepción de las familias respecto al aprendizaje del idioma y provocan confusión y preocupación.

Cuando las tareas no están diseñadas de manera que el alumno pueda realizarlas de forma autónoma, los niños tienen que pedir ayuda a sus padres y éstos tienden a traducir

las actividades, lo cual tiene un efecto contraproducente para nuestro estilo de enseñanza del idioma.

Si se trata de trabajos sobre contenidos en segunda lengua, como temas de ciencias naturales o sociales, muchos padres temen que sus hijos no sean capaces de asimilar los contenidos y dudan sobre la conveniencia de estudiar materias en otro idioma. Por ejemplo: aunque un alumno de tercero de Primaria haya comprendido una explicación en L2, no significa que tenga los instrumentos adecuados para traducir a su primera lengua lo que ha aprendido. La traducción es un proceso cognitivo que implica, no sólo comprender el mensaje y asimilarlo, sino encontrar las estructuras gramaticales equivalentes entre la lengua materna y la L2. Esto, no sólo requiere una madurez cognitiva mayor que la tienen los alumnos de estas edades, sino que obliga al estudiante a centrarse en la forma del lenguaje, por encima de la comunicación o la comprensión de los contenidos (M. Marsh, 1987). No se trata de la traducción puntual de un término académico, sino que obligamos a los alumnos a desarrollar unas técnicas de asociación de estructuras gramaticales, para las que no están todavía preparados.

Por otra parte, la experiencia nos enseña que, cuando un alumno es consciente de que será ayudado con la traducción del tema que se está trabajando en clase, pierde toda motivación durante las explicaciones en el colegio: evitará cualquier esfuerzo para comprender los contenidos en L2 y esperará a que sean puntualmente traducidos en su casa. De esta manera, se perjudica su integración en las clases de inmersión.

Frecuentemente, en estas edades, la traducción invita a asimilar frases similares en uno y otro idioma, asumiendo que tienen el mismo significado en ambas lenguas, cuando la realidad es que la construcción de estructuras semánticas se realiza de forma muy diferente en inglés y en castellano. El objetivo es desarrollar competencias para que los alumnos aprendan a aplicar determinadas estructuras de significado según el contexto, sin establecer un proceso previo de traducción, que puede llevarles a transformar de forma incorrecta estos mensajes, siguiendo las pautas de la sintaxis de su primera lengua.

Por tanto, se aprovecha esta sesión con los padres de Primaria para aclarar cuestiones sobre las tareas escolares en segunda lengua, explicando el tipo de ayuda que el colegio espera y necesita de las familias. Si los alumnos no son capaces de realizar este trabajo por sí mismos, deben comunicarlo al día siguiente a su profesor de L2 para que éste

aclare todas sus dudas. Es fundamental que las tareas vuelvan a ser responsabilidad de los alumnos y no de sus padres.

La colaboración que esperamos de las familias es mucho más sencilla pero exige también un esfuerzo: se trata de crear hábitos en casa que favorezcan ciertos momentos de inmersión en L2. Como pautas generales, podrían resumirse en tres puntos: proporcionar libros de lectura en inglés, adecuados a las edades e intereses de sus hijos, de igual forma que fomentan la lectura en su primera lengua; seleccionar páginas de internet y juegos en L2, para lo que les proporcionamos direcciones concretas de webs, adecuadas al nivel y edad de sus hijos; y decidirse a cambiar el idioma de audio en la televisión: dibujos animados o películas infantiles. No es tarea fácil al principio, pero después de los primeros minutos ante la televisión, los niños de Primaria dejan de ser conscientes de la lengua en la que discurre la acción y siguen su desarrollo sin ningún problema. Cuanto más constantes seamos con estos hábitos y más pronto comiencen a ver la televisión en versión original, resultará más sencillo. Ésta sí es una tarea de los padres y aquéllos que ponen empeño y consiguen convertirlo en una costumbre en sus casas, están favoreciendo el aprendizaje de la L2 mucho más de lo que imaginan: basta con contabilizar, de forma realista, las horas que los niños de Primaria pasan delante de la pantalla de televisión, del ordenador o de la *tablet*.

G.2. El nuevo modo de trabajar dentro del aula

A continuación, se explican los aspectos generales del proyecto bilingüe del colegio: la metodología CLIL, las materias que se imparten en inglés, el número de horas semanales que ocupa el programa y las herramientas de trabajo: el uso de la pizarra digital, las clases de conversación semanal con el auxiliar nativo, el trabajo en equipos y por parejas, las exposiciones orales delante del grupo de clase, los concursos de *spelling*, el teatro, la poesía, las celebraciones de puertas abiertas como el *English Day*, y, en general, todo lo que constituye la rutina habitual de trabajo dentro del aula.

Se hace especial hincapié en el modo de trabajar con el libro y los ejercicios de clase: cuando se define como objetivo favorecer la autonomía de aprendizaje y el esfuerzo personal significa que es el propio alumno el que tiene que recorrer el camino. De nada sirve completar unos ejercicios, escribir una redacción o, incluso, realizar un examen o

prueba escrita, si el resultado es corregido por los docentes en sus casas y devuelto, con la nota correspondiente, a los alumnos. En estas edades, y en casi todas, no es muy probable que el estudiante dedique tiempo a comprobar sus errores y leer las notas del profesor: habitualmente, se fijará sólo en la calificación.

Por este motivo, resulta fundamental que los alumnos corrijan sus propios trabajos. La pizarra digital nos permite proyectar las soluciones de casi todo lo que se realiza a nivel escrito. Cuando los alumnos asumen, como rutina, observar las soluciones, comprobar su trabajo, borrar y escribir de nuevo la respuesta, están interiorizando modelos correctos de la ortografía y sintaxis del idioma. Esta técnica es mucho más eficaz, incluso cuando la corrección no es tan perfecta como cuando la realiza el profesor. Es importante que los padres conozcan esta manera de trabajar, para que acostumbren a sus hijos a fijarse en sus propios errores y rehacer un ejercicio escrito.

A menudo, cuando los trabajos del colegio llegan a casa, algunos padres se fijan con detalle en la manera de corregir del docente, como si la cantidad de tinta roja que aparece en una página de ejercicios fuera correlativa al nivel de interés y atención prestados a sus hijos durante la realización de tareas. No se pretende que lleguen a casa trabajos sin corregir, sino que lleguen corregidos por los propios alumnos, que son los que han de interiorizar la ortografía y la sintaxis del nuevo idioma. Es un cambio de estrategia que promueve un aprendizaje eficaz y que los padres deben conocer y valorar.

G.3. La necesidad de mejora en la comunicación

Todos estos puntos de información de la reunión, se explican a través de una presentación en programa *Power Point*, que culmina con unas tablas de los resultados de los alumnos de Primaria en las pruebas de 2º, 4º y 6º cursos. Aunque los resultados de las pruebas externas se publican en la web del colegio, muchos padres no tienen tiempo de consultarlos y se pierde mucha información. Como el nivel de los alumnos, al terminar la Etapa, es realmente bueno, conviene transmitir estos datos para que todos sean conscientes de los frutos del programa de bilingüismo.

Hasta aquí, independientemente de lo amena que resulte la sesión o la claridad de la presentación proyectada a los padres, toda esta información se quedaría en una mera declaración de intenciones, que convencería de forma desigual al público reunido en la

sala. Cuando los profesores explicamos cómo se desarrollan determinadas actividades en el aula, los padres no tienen una imagen clara de aquello a lo que nos estamos refiriendo.

Por este motivo, la información de la sesión se tiene que concretar en imágenes que den sentido a cada punto del programa. Para ello, hemos elaborado un vídeo recogiendo momentos reales del desarrollo de las clases, en los que aparecen sus propios hijos, realizando distintas actividades. Estos quince minutos de proyección, son los que consiguen dar sentido a toda la información previa. Cuando los padres observan y escuchan cómo sus hijos se desenvuelven en el aula de inglés, entienden lo que significa el trabajo por equipos, las exposiciones orales, la autocorrección en las clases, el uso de la pizarra digital, los concursos de *spelling*, las representaciones teatrales, las sesiones de conversación con el auxiliar nativo,... y todo aquello de lo que se les ha hablado hasta el momento. Para la mayoría, supone una enorme sorpresa ver y oír a sus hijos desenvolverse con toda naturalidad utilizando la segunda lengua; realizar preguntas, comprender explicaciones de clase, responder correctamente o participar en las actividades.

A partir del momento en que la información adquiere sentido con la evidencia de la imagen y el sonido, las preguntas y dudas no se dirigen a aspectos concretos del desarrollo del programa, sino a cuestiones relacionadas con su papel, como padres, para colaborar en el aprendizaje bilingüe de sus hijos.

Para los docentes, la reunión es una prueba clara de que la falta de conocimiento, por parte de las familias, sobre el aprendizaje bilingüe de sus hijos tiene mucho que ver con la manera en que transmitimos desde el colegio.

H. Segunda sesión de trabajo con el Comité Directivo: noviembre, 2013

El III Congreso Internacional de Bilingüismo⁴², que este año se celebra en Madrid, supone una oportunidad única para recoger y contrastar experiencias con más de quinientos profesionales de la educación. Esta información no sólo debe transmitirse a los miembros del ETI, para hacerles partícipes de una renovación metodológica que va más allá de las fronteras de nuestro colegio y nuestro proyecto bilingüe, sino también al propio Comité Directivo, de forma que logremos la implicación de todos en esta renovación.

En primer lugar, conviene que la dirección esté al tanto de la magnitud del programa bilingüe en la Comunidad de Madrid, a nivel de colegios e institutos. Que conozcan los puntos básicos que se presentan en este Congreso Internacional y que corresponden con muchas de las iniciativas que pretendemos implementar. Se trata de ofrecer una visión de conjunto sobre el desarrollo del sistema de enseñanza CLIL, que nos sirva de guía para nuestro propio proyecto: no podemos seguir funcionando de forma aislada, sin tener ideas claras sobre los principios acordados como fundamentales, a nivel internacional.

Los cambios que necesita el colegio corresponden con lo propuesto para los centros de la Comunidad y para la educación bilingüe en todo el país. No podemos ralentizar la incorporación de los mismos, porque esta teoría ya se traduce, actualmente, en muchos colegios, y estamos llegando tarde en algunos aspectos.

Los puntos fundamentales tratados en esta segunda reunión con el Comité Directivo se derivan de las discusiones y planteamientos recogidos por el coordinador del ETI durante la celebración del Congreso. Como coordinadora, tengo claro que el primer punto consiste en favorecer la asistencia de más miembros del profesorado e incluso, de la dirección, a este tipo de eventos, para tomar conciencia de la importancia del proyecto de bilingüismo.

Como conclusiones más relevantes, transmito las siguientes reflexiones, además de mis sensaciones sobre el ambiente y la atmósfera que se respira en un congreso de estas características:

⁴² Véase Anexo 7.

- Nuestro programa bilingüe, tiene que instalarse dentro del marco común de referencia europeo, definido como enseñanza CLIL.
- Urge integrarse en la comunidad virtual de contenidos educativos digitales de la Consejería de Educación de nuestra Comunidad: los objetivos van más allá del libro de texto y en la página web AICOLE se encuentran todos los recursos que los distintos profesores aplican en sus clases, de modo que pueden ser compartidos para el enriquecimiento de todos:
<http://www.educa2.madrid.org/web/aicole/inicio>
- El papel de los auxiliares de conversación es fundamental en todos los proyectos, de ahí la importancia de las propuestas de la primera reunión con la dirección, en la que ya se apuntaba la necesidad de contar con más personal para nuestro colegio. Se proporciona un link que explica y apoya este punto:
http://mediateca.educa.madrid.org/reproducir.php?id_video=a4vl8f8ftw8684zl
- Todo el centro escolar, empezando por la dirección del mismo, tiene que conocer lo que implica la enseñanza CLIL:
 1. Consiste en un proyecto de bilingüismo que ha superado el concepto de L2 como asignatura y otros programas de inmersión, que no se adecúan al contexto de los colegios en nuestra zona. Estos programas de inmersión se orientan a otro tipo de situaciones como la integración de extranjeros en las escuelas: no refuerzan la lengua y contenidos a un tiempo, porque el entorno apoya suficientemente a la segunda lengua; buscan la adaptación de aquellos a quienes va dirigida, dentro de una comunidad con diferente lengua materna.
 2. Supone, por tanto, otro estilo diferente, que se adapta a las distintas situaciones y entornos de países europeos como el nuestro: se trata de integrar lengua extranjera y contenidos para lograr un aprendizaje eficaz que permita, no sólo comunicarse en un segundo idioma que el entorno no apoya de forma eficaz, sino también desarrollar y estimular todas las capacidades cognitivas para adquirir un dominio real del idioma: basarse en la denominadas BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) para integrar las destrezas definidas como CALP: Cognitive Academic Language Proficiency.

3. Conectar la metodología CLIL con el desarrollo de las inteligencias múltiples: es necesario activar diferentes modos de aprender y lograr que los profesionales de idiomas se conviertan en auténticos expertos en el desarrollo de distintos estilos de aprendizaje.
4. Superar la falta de pensamiento creativo, como uno de los defectos tradicionales de la escuela española: enseñar a nuestros alumnos a preguntar, a realizar conexiones, a imaginar cómo pueden evolucionar las cosas, a explorar ideas y a desarrollar una reflexión crítica.
5. Conseguir que los alumnos lleguen a ser buenos lectores: activar el conocimiento previo, la comprensión por encima de la velocidad, establecer conexiones con el texto, permitir la aportación de ideas sobre diferentes posibilidades de interpretación, aprender a analizar y a dar opiniones. En definitiva, instaurar un estilo educativo en el que se conceda a los alumnos tiempo para pensar. Para ilustrar este punto, adjunto en la reunión el siguiente link:
<http://www.youtube.com/watch?v=jgvx9OfZKJw>
6. Desarrollar el trabajo en grupo dentro del aula, incorporando el aprendizaje cooperativo como técnica habitual para la realización de tareas.
7. Relegar el enfoque analítico para la enseñanza de la lectura y escritura, y pasar al aprendizaje a través de los sonidos. Priorizar el tipo de letra de imprenta por encima de la letra cursiva, durante el periodo en que se empieza a leer: aprender estas destrezas del modo más adecuado a las características de la lengua inglesa, y no según la normativa de la lengua castellana:
<http://jollylearning.co.uk/>
<http://www.phonicbooks.co.uk/>
8. Fomentar y apoyar la necesidad de formación del profesorado en cuanto al dominio del idioma y el desarrollo de estrategias. Sobre este tema se presentan algunas conclusiones del Congreso, a través del siguiente video, donde se

menciona ya la conveniencia de acreditar un nivel C1 para ejercer la docencia de la segunda lengua.

<http://www.policyreview.tv/video/920/7002>

9. Variar el modo tradicional de evaluar: no permitir nunca que los libros de texto o las pruebas de exámenes externos dirijan el desarrollo del proyecto bilingüe: el problema no está en los alumnos, sino en las técnicas de evaluación empleadas:

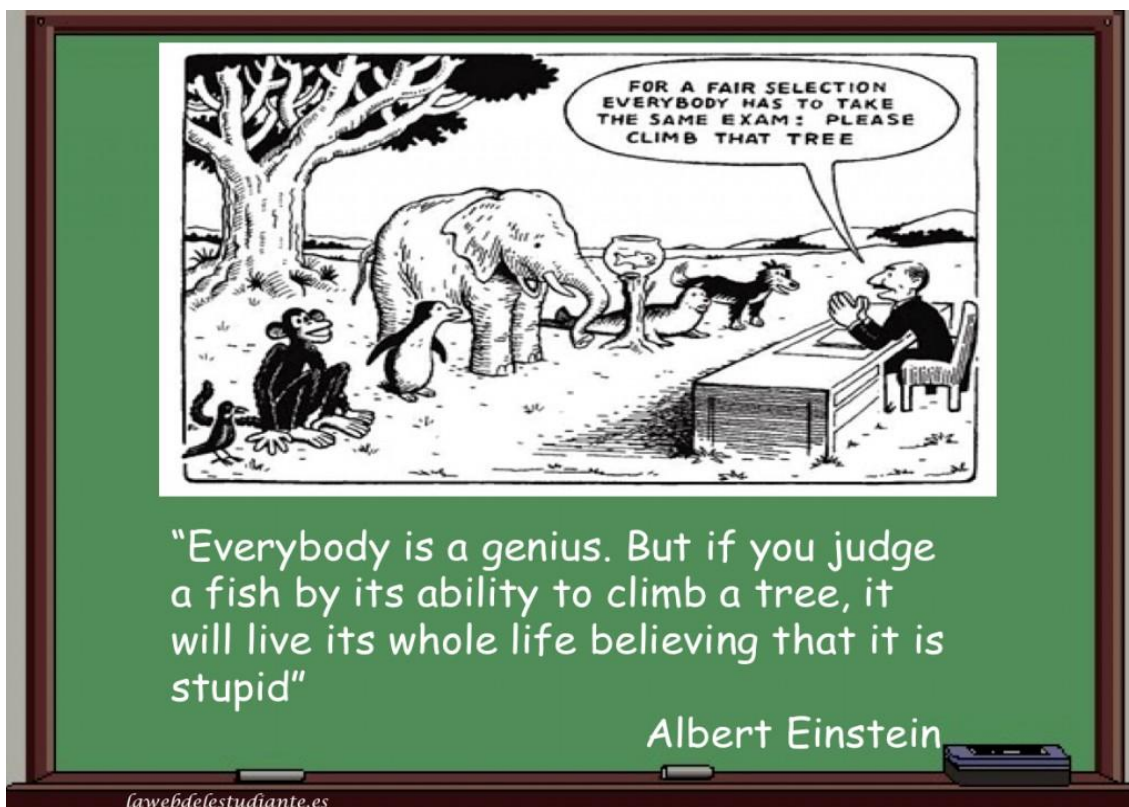


Figura 3: Viñeta reflexión sobre la cita de Albert Einstein.

Fuente: <http://lawebdelestudiante.es/frases-celebres/>

Toda esta información, recogida directamente del Congreso de Bilingüismo, se corresponde con los objetivos y las necesidades expresadas por el coordinador el ETI, en la primera reunión con la dirección del centro: las medidas propuestas, tienen su razón en estos principios y son la adaptación práctica de lo que la enseñanza CLIL exige para su adaptación al contexto de nuestro colegio.

Concretando de nuevo las necesidades del proyecto, resumo algunos de los puntos prácticos, para los que el apoyo de la dirección del centro resulta fundamental:

1. Racionalización de los horarios: ayudar a la formación del profesor CLIL haciendo posible que los profesores de inglés lo sean también de *Science* e incluso de *Arts*.
2. Mayor número de horas con cada grupo: procurar un mayor conocimiento de los alumnos para una auténtica estimulación de habilidades y destrezas y una completa y más eficaz evaluación.
3. Multiplicar el número de módulos dobles de clase (*double lessons*) para crear tiempos flexibles y permitir el pensamiento creativo (*creative thinking*), suavizando la rigidez de los módulos de 50 minutos: ofrecer “*wait time*” en la escuela, respetando el ritmo de los que van más lentos y ofreciendo otras alternativas a los más rápidos.
4. Organización racional de Equipos Técnicos por ciclos: tres reuniones semanales en las que el profesorado se forma y especializa en un ciclo de Etapa y coopera en la organización de actividades, coordinación de objetivos y evaluación; comparte técnicas y experiencias y se crea un “banco” de materiales, videos, recursos y textos que enriquecen a todo el equipo y forman auténticos profesionales CLIL. Buscar la unidad de metodología, textos, materiales, técnicas y modo de evaluación.
5. Destinar presupuesto para material fungible de aula: cartulinas y papel, corchos ocupando todo el espacio posible de las paredes de las aulas: posibilidad de disponer de fondos inmediatos para adquirir este material: cajas para las tarjetas de dibujos y palabras, material de *Science*, etc.
6. Redecoración y optimización del espacio; orden y organización en las aulas: no podemos trabajar en un constante movimiento y cambio de actividades sin una adecuada disposición del mobiliario y sin espacio para colocar el equipo diario: abrigos, mochilas, libros,... y las producciones artísticas de las asignaturas de *Arts*, *Science* o *English*.

Necesitamos rincones acogedores y prácticos en las aulas y fuera de ellas: se hace un gran esfuerzo cada día para estimular y procurar el movimiento, el trabajo en equipo, las representaciones en clase, concursos, pizarra digital, etc., y es indispensable facilitar este tipo de dinámica mejorando la decoración de las aulas.

7. Información para los padres: no podemos poner en marcha la revista digital de Primaria si no contamos con más de una cámara digital: tenemos muchas aulas y profesores y resulta difícil coordinarse para compartirla.

Además de los puntos anteriores, presento algunas propuestas en la reunión referentes a la ausencia de coordinación entre el proyecto bilingüe que estamos intentando implementar en Primaria y la falta de cohesión entre este estilo de enseñanza y el del resto de las Etapas, en concreto, Infantil y Secundaria. El programa no puede funcionar de forma aislada.

INFANTIL:

- Conviene tomar decisiones en cuanto a la enseñanza de la lecto-escritura, la metodología y el momento en que queremos comenzar con estas destrezas.
- Establecer y organizar los Equipos Técnicos de Inglés por cursos: 1º, 2º y 3º de Educación Infantil.
- Estudiar y discutir los materiales que estamos utilizando.
- Profundizar en la organización y racionalización de los horarios.
- Formar al profesorado en metodología CLIL y formar expertos en *Phonics*.
- Replantearse el proyecto bilingüe en Infantil.

SECUNDARIA:

- Evitar convertir esta etapa en una academia de preparación para los exámenes de Cambridge, lo que implica la revisión de los libros de texto que se están utilizando.
- Plantear el tema de los niveles, su idoneidad o la posibilidad de introducirlos de otra forma. Considerar las clases de conversación en función de este tema: quizá los niveles deberían introducirse precisamente en estas clases de conversación con el profesorado nativo, para facilitar la presentación a las pruebas externas. No obstante, además de esta preparación concreta, hay que continuar con un programa bilingüe de enseñanza del idioma, que no se diseñe en función de los exámenes, sino en función de los principios básicos del bilingüismo.
- Preparar la continuidad del proyecto bilingüe: lengua y contenidos: selección de los mismos e integración en el currículo; revisar la titulación del profesorado de Secundaria, para poder implementar este programa; diseñar un plan de formación en metodología CLIL.
- Organización de equipos técnicos por ciclos; formar especialistas en cada uno de ellos: al igual que en Primaria, es difícil encontrar un profesorado igualmente eficaz para trabajar con alumnos de Bachillerato y con alumnos en plena adolescencia, como los de los primeros cursos de la ESO. Actualmente, los mismos profesores atienden cursos de todos los niveles y edades.

Por último, aprovecho la reunión para comentar algunos aspectos sobre las dificultades que el profesorado del ETI está encontrando, en este momento, en la aplicación del proyecto.

- Imposibilidad de acudir a todos los cursos organizados en el centro: urgencia de la formación en *Phonics* y CLIL y dificultad de compatibilizarlo con otro tipo de formación. Valorar la importancia de dedicar más de un curso académico a un plan adecuado de formación en enseñanza de la lengua y contenidos, por delante de otro tipo de sesiones de trabajo. En el colegio se organizan sesiones generales para todo el profesorado, en jornadas extraordinarias por la tarde, fuera del horario escolar. Suelen distribuirse en una tarde de trabajo al mes. La petición se refiere, por tanto, a permitir que este tiempo de formación se dedique a los asuntos directamente relacionados con el proyecto bilingüe.
- Considerar la saturación de los horarios y la ausencia de tiempo real, durante la jornada escolar, para otra cosa que no sea impartir clase. Esto implica pedir al profesorado que asuma, fuera del horario escolar, todo lo concerniente a formación, preparación de clases, búsqueda de recursos y corrección de exámenes. La mejora en el dominio del idioma, clases de preparación para el nivel C1 o simplemente la práctica a nivel personal, también ocupa el tiempo libre del profesorado: lecturas, videos, películas, cursos *on line*,.... Es importante que el equipo del ETI sienta que se valora su esfuerzo. Aprovecho para comentar mi desacuerdo sobre el cobro parcial a los profesores de las clases de preparación para los exámenes del nivel C1. Este tema se trata más adelante en el Diario del investigador.
- Queremos promover muchas iniciativas, animados por la dirección del colegio, como teatros en inglés, celebración del *English Day*,... y objetivamente no es posible abordar todo lo que tiene que ver con la promoción y proyección del programa, si lo prioritario es la formación docente: es necesario relajar la presión en este sentido, porque no se puede llegar a todo durante un solo curso escolar.

Todas estas reflexiones que transmito durante la reunión responden a un momento de cierta tensión durante la aplicación del plan de acción. La información sobre los puntos principales de la metodología CLIL, que recojo de las notas tomadas durante el Congreso Internacional de Bilingüismo, tiene el objetivo de consolidar el apoyo del Comité Directivo del colegio al proyecto de formación docente. Este apoyo existe, pero no acompañado de un conocimiento real sobre los fundamentos de este sistema de enseñanza. Esto acarrea dificultades cuando la aplicación del programa exige esfuerzos en cuestiones prácticas como la distribución del horario o la asignación de los grupos de clase a cada docente. Se respeta la idea general, pero en un colegio grande, existen mil incidencias que afectan a las decisiones de carácter organizativo.

Desde mi punto de vista, basándome en la información que les transmito, en este curso es fundamental priorizar en función de las necesidades de formación del ETI, por encima de otras variables. Precisamente la distribución de horarios y aulas por docente es el motivo de la mayoría de las discusiones con el director de Etapa.

La organización del trabajo docente de castellano en Primaria comienza a discurrir por una línea de refuerzo del maestro especialista, por encima del maestro generalista, disminuyendo la importancia que se le otorga al número de horas que el maestro permanece con su grupo de clase y apostando por la especialización en materias, que busca una mayor eficacia del rendimiento docente, según las diferentes asignaturas.

Independientemente de la validez o no de cada punto de vista, este planteamiento es diametralmente opuesto a lo que se propone en el plan de formación del ETI para la enseñanza CLIL: mayor tiempo de permanencia del profesorado con el mismo grupo de alumnos; propiciar un conocimiento más profundo del alumnado, permaneciendo incluso dos cursos seguidos con el mismo grupo de aula; o aumentar el tiempo de los módulos de clase, incrementando todo lo posible el número de módulos dobles. Esta organización del tiempo busca favorecer la aplicación de técnicas de trabajo cooperativo, el respeto al ritmo de aprendizaje de cada alumno y facilitar el desarrollo de todo lo mencionado respecto al pensamiento creativo, disminuyendo la rigidez en las tareas de clase.

Por otro lado, la reunión pretende también recordar los compromisos establecidos al inicio de la presentación del plan de formación⁴³, de forma que se libere tensión entre el profesorado del ETI y podamos centrarnos en las exigencias de este plan, sin tener que atender a otro tipo de formación o eventos que no son compatibles con los objetivos del proyecto.

En el Congreso de Bilingüismo, uno de los ponentes, Kay Bentley, define claramente que los “dueños” de CLIL serán los que logren convertirse en expertos en lenguaje y expertos en contenidos. Esto significa, que la formación docente en cuanto al dominio del idioma y las técnicas de trabajo sobre la enseñanza de materias tienen que convertirse en el foco único de atención durante los primeros años de aplicación del programa.

La formación necesita tiempo y apoyo por parte del Comité Directivo. Para que este apoyo sea real, también la dirección del colegio tiene que formarse en los principios fundamentales de lo que CLIL significa. Por este motivo, adjunto todos los links y videos mencionados anteriormente, intentando que las peticiones que presento a la dirección, se basen en información objetiva y no en lo que puede ser considerado como un punto de vista u opinión personal del coordinador del ETI.

En el diario del investigador se realizan reflexiones sobre el tema de la coordinación con el resto de las etapas educativas, explicando la dificultad para avanzar en este sentido.

Tampoco se consiguen muchas mejoras en todo lo que tiene que ver con el presupuesto: la mayor parte del mismo se dedica a financiar las sesiones externas de formación. Otros asuntos, como la decoración de las aulas, el material para el departamento, etc. se conseguirán con mayor lentitud: se logran algunos avances, pero otros tendrán que esperar al curso próximo. La situación económica en tiempos de crisis, a nivel nacional, afecta también al presupuesto del programa.

⁴³ Véase Tercera Parte. Apartado A.

I. Grupos de discusión semanales: reuniones del ETI: Se presenta la información a través de los correos electrónicos enviados al equipo, con el resumen de los asuntos tratados en estas reuniones

I.1. Introducción

Como técnica basada en la conversación, estas sesiones semanales constituyen un instrumento básico para el seguimiento de la aplicación del proyecto: es el único momento de la jornada escolar en el que todos los docentes reunidos pueden comentar y compartir cualquier asunto derivado de la práctica diaria.

Para que las reuniones sean realmente eficaces e interesantes para todos, y según lo acordado en el planteamiento del proyecto, se celebrarán tres sesiones semanales: los profesores acudirán sólo a la que les corresponde, con el resto de los docentes que imparten clases en inglés en el mismo ciclo educativo de la etapa.

En este primer curso de implementación del programa, las sesiones estarán dirigidas por el coordinador del equipo de inglés, para poder transmitir adecuadamente todas las cuestiones relativas a su organización y funcionamiento y establecer una guía de trabajo, acorde con el objetivo de este proyecto: la mejora de la formación docente.

Sin embargo, este planteamiento debe ser temporal: una vez establecidos los procesos básicos de trabajo cooperativo dentro del equipo, la participación de los docentes debe ser mucho mayor y el coordinador deberá limitarse a organizar los asuntos a trabajar en las reuniones, restando protagonismo a sus intervenciones y favoreciendo así que el equipo sea capaz de realizar las tareas de forma colaborativa, guiados por unos mismos objetivos respecto a la práctica docente.

Durante este curso académico, el coordinador del ETI prepara las sesiones previamente para organizar todos los asuntos que tienen que ver con la formación del profesorado, la aplicación de la metodología CLIL en el centro y la adquisición de competencias y estrategias de trabajo, que responden a este tipo de enseñanza. No es posible abordar en un solo curso todas estas competencias, pero sí sentar las bases para que el estudio, la investigación y el cambio se introduzcan como una rutina en nuestra obligación de mejora como docentes.

En primer lugar, se establece el horario de las reuniones del ETI, de manera que siempre esté presente el auxiliar nativo de conversación del colegio. Esto nos obliga a utilizar la L2 durante toda la sesión, empezando por el propio coordinador del equipo. Como coordinadora y profesora no nativa, soy la primera en comenzar con esta práctica, solicitando al auxiliar de conversación su ayuda constante para corregir, delante del grupo, sobre cualquier error de pronunciación o sintaxis que pueda cometer durante mis intervenciones. Es fundamental establecer esta norma de trabajo para todos, de forma que las reuniones del ETI se conviertan también en un instrumento de mejora respecto al dominio del idioma, creando una atmósfera relajada de colaboración y ayuda mutua, con toda la naturalidad posible, para entender estas sesiones como una ocasión más para el perfeccionamiento de la L2.

La duración de las reuniones semanales es la correspondiente a un módulo de clase, pero de nuevo, sin contar con el tiempo que se pierde en los traslados de las aulas al despacho, que a veces implica, incluso, un cambio de edificio. La puntualidad se ve afectada además por las múltiples incidencias que surgen en el momento de abandonar el aula para asistir a la reunión: los alumnos de estas edades demandan una atención constante e inmediata del profesor y muchas veces no es posible evitar retrasos: algunos problemas puntuales necesitan resolverse en el momento.

Un módulo lectivo, que nunca significa una hora completa, es el tiempo mínimo que puede contemplarse para que una reunión sea eficaz. De otra manera, convertiríamos las sesiones en un dictado rápido de asuntos pendientes, sin que nadie pueda intervenir o manifestar sus opiniones, dificultades e incluso resistencias respecto a determinadas prácticas. El tiempo es fundamental para el adecuado funcionamiento de cualquier técnica de trabajo.

Así definidas las reuniones y, a pesar de que los asuntos relativos a la formación docente ocupan mucho tiempo de las mismas, se procura que la discusión e intercambio de opiniones forme parte también de cada sesión, aunque sea en menor medida de lo deseado.

La información sobre lo que se trabaja en cada reunión se recoge por escrito y se envía por correo electrónico a todos los miembros del ETI, para facilitar el seguimiento de los puntos de acuerdo, las propuestas y las cuestiones de tipo organizativo. Un objetivo añadido es que esta información llegue a todos los profesores de cada uno de los tres

ciclos de etapa. No sólo es importante concretar los puntos sobre los que queremos realizar un cierto seguimiento: compartir los asuntos trabajados en las tres sesiones con todos los docentes de la etapa ayuda a que exista una buena coordinación respecto a los objetivos y estrategias entre los distintos cursos. Por último, es una manera de transmitir iniciativas, contagiar el espíritu de cambio y mejora entre todos los profesores que imparten materias en L2 y alimentar el sentimiento de pertenencia al equipo de inglés.

Esta información que se presenta a continuación, simulando un formato similar al de un correo electrónico, recoge los puntos básicos sobre los que se ha trabajado e ilustra los distintos momentos del desarrollo del plan de acción. Se añaden algunos comentarios a continuación de cada plantilla. Son transcripciones prácticamente literales de los correos originales. Un análisis de tipo cualitativo sobre lo que ocurre durante las reuniones, se presenta más adelante, en el Diario del Investigador.

I.2. Análisis de correos electrónicos y resúmenes sobre las reuniones

I.2.1 Primer trimestre

Explicación de las claves:

“X”: profesor del ETI.

“AC”: auxiliar de conversación

EPC: educación para la ciudadanía (materia que se imparte este curso en L2).

CORREO 1 Y COMENTARIOS

Para: ETI

De: Coordinadora del ETI

Fecha: 20 de septiembre

Asunto: ENTREGA CERTIFICADOS CAMBRIDGE y otros asuntos

Hola a todos!!!

El lunes 23 vamos a entregar los certificados de Cambridge correspondientes a los exámenes del mes de junio pasado. Adjunto información sobre el horario y las sustituciones necesarias para que puedan estar presentes los profesores que dieron clase a cada curso y los entreguen a sus alumnos. El acto tendrá lugar en la biblioteca del colegio. Grabaremos la entrega y tomaremos fotos para colgarlas en la web.

Como va a ser una semana complicada, NO vamos a tener reunión del ETI, pero sí os pido que reviséis la siguiente lista:

PARA ESTA SEMANA:

1. X va a intentar fotocopiar para todos las hojas de evaluación de los alumnos por cursos: Ya hemos tenido en cuenta los que necesitáis hojas que incluyan sólo English y Science, y los que necesitáis English, Science and Arts, según los cursos. No sé si será posible, por lo de la avería de la fotocopidora... Si alguien ya lo tiene hecho, decídselo para que no os saque copia. En principio, lo haremos en hojas taladradas, una por niño, para que lo podáis guardar en archivador...
2. TODA la programación de las tres asignaturas se ha guardado en la carpeta que pone PROGRAMACIONES, en el servidor nuevo. Está incluido también la de Arts, según la programación que proporciona la editorial en la web (thanks, thanks, thanks a lot, X!). Me falta EPC: X, no sé si tienes algo preparado, pero cuando puedas, sin agobios, guárdalo en la misma carpeta.

3. Os recuerdo que todo lo estamos poniendo en el servidor nuevo: esta semana deberías buscar un hueco para pasar vuestras carpetas del antiguo al nuevo. Cuando lo hagáis, no os olvidéis de borrar la carpeta que habéis copiado del servidor antiguo, para que no nos hagamos líos... Es bueno, como en las mudanzas, aprovechar para hacer un poco de limpia... Yo me encargaré esta semana también de organizar todas las carpetas comunes del ETI para que de verdad tengamos lo que es útil y lo encontremos cuando lo necesitemos... A partir de ahora, PLEASE, todo lo que hagamos de actividades, temporalizar, sugerencias, etc. conviene que lo pongáis en la carpeta del curso correspondiente, y en la asignatura correspondiente también, para que todos podamos compartir ideas y trabajo.
4. Si esta semana finalizamos revisando cada uno el material de alumnos o profes que nos falta, llamando a la editorial correspondiente si falta algún material del profesor, etc., la semana que viene ya podemos comenzar la vida NORMAL, por fin, y aprovechar los equipos para todas las cuestiones prácticas de metodología y desarrollo de las clases. Este año será más fácil porque nos reuniremos por ciclos y resultará todo mucho más práctico.

Mil gracias a todos por vuestra paciencia y buen humor con estos asuntos tan entretenidos del principio de curso! Descansad un montón este fin de semana!

ENVIAR

BORRAR

CANCELAR

- La organización del acto de entrega de los certificados de las pruebas externas del curso anterior es siempre difícil por el número de sustituciones que conlleva reunir a tres cursos completos de la etapa, con los profesores que les dieron clase de inglés el año anterior. Sin embargo, es un acto académico al que queremos dar importancia en el colegio, por el significado que tiene para los alumnos y las familias, como reconocimiento del esfuerzo y del logro de unos buenos resultados.
- Hemos comenzado a elaborar nuestro propio modelo de plantilla de evaluación por alumno: esta plantilla recoge todos los aspectos básicos que se deben considerar en cada materia. No todos los profesores la utilizan, pero a medida que se enriquece su diseño y los docentes observan que facilita la recogida de datos, son más los que se suman a esta iniciativa. Por otro lado, la extensión de su utilización asegura una mayor homogeneidad en la forma de evaluar.

- Resulta complicado coordinar la recogida de programaciones, horarios y demás documentos oficiales, por lo que la colaboración de todos para guardar cada documento en su carpeta correspondiente, dentro del servidor del ordenador central del colegio, es fundamental.
- No todo el profesorado está familiarizado con el uso del ordenador pero urge su utilización para crear ficheros con sugerencias, actividades y recursos por cursos y materias, para que el trabajo de cada profesor, dentro del aula, pueda compartirse con el resto del equipo. Conseguir que esto se convierta en una rutina, significa ya un comienzo de trabajo colaborativo dentro del equipo.
- Cuando el número de actividades extraordinarias, como el acto de entrega de los certificados o el reparto de material y organización del inicio de curso, suponen un esfuerzo añadido a la jornada laboral, conviene suspender, como en este caso, las reuniones del ETI, al menos durante el tiempo que duran estas incidencias. No es posible que el profesorado se concentre en una reunión, cuando hay múltiples tareas urgentes que solucionar. La flexibilidad en este punto es importante para no sobrecargar más el, ya de por sí, agotador inicio de curso.

CORREO 2 Y COMENTARIOS

Para: ETI
De: Coordinadora del ETI
Fecha: 1 de octubre

Asunto: Aclaraciones sobre un asunto que me preocupa...

Os escribo un mensaje poco formal y por lo tanto, muy personal.

Me ha llegado que hay un ambiente de bastante agobio y preocupación entre todos vosotros. Con este correo, espero poder tranquilizaros un poco...

Creo que no me equivoco, si os digo que este principio de curso ha sido especialmente intenso: al normal del ajeteo de los inicios, se une la urgencia con la que todo el mundo demanda y opina sobre el tema del inglés del colegio, la presión de los padres, etc. Voy a intentar resumir algunos puntos que quería compartir con vosotros:

Primero: todo lo que hemos trabajado en los últimos años se ha hecho extraordinariamente bien, y como resultado, tenemos sin duda, y lo digo con absoluto convencimiento, el mejor equipo del colegio.

Segundo: los resultados avalan nuestro trabajo y son resultados que se han logrado a base de trabajar bien durante muchos años, en los que nadie hablaba de encuestas, ni baremos, ni exámenes, ni titulaciones.

Tercero: Creo que es bueno hacer un resumen serio de todos los logros previos:

- El inglés ha pasado de ser una asignatura más, a ser un vehículo troncal para el desarrollo de hábitos, destrezas, conocimientos e innovación.
- Esto ha supuesto un “reciclaje” profundo de un grupo muy amplio de personas (que sois todos vosotros) y que, con sus momentos mejores y peores, se han comprometido a reinventarse continuamente, adaptándose a novedades y retos como sólo lo hacen los buenos profesionales.
- Esta labor de equipo ha servido para que, cuando yo hablo a los padres o a dirección sobre el inglés de Primaria, no me refiera al trabajo individual de una o dos personas dentro de su aula, sino a una realidad increíblemente homogénea, para un colegio de las dimensiones del nuestro, con cuatro líneas por curso y 24 aulas en toda la Primaria. Quiero decir con esto, que no es que tengamos un par de buenos profesores de inglés, sino un equipo que funciona: ¿os habéis fijado en lo reñidos que están nuestros concursos de "Spelling Bee"? ¿Habéis revisado los resultados de TODOS los niños en las pruebas de Cambridge al final de Etapa?... no hay grandes diferencias del rendimiento de nuestros alumnos según los profesores que les ha tocado. Eso es "equipo".
- Con convencimiento personal y ganas de mejorar, hemos conseguido primero reunirnos TODAS las semanas, y ahora incluso por ciclos, para que nuestro trabajo sea más eficaz.
- Nos hemos adaptado a mil y un métodos y libros diferentes hasta que hemos llegado al sistema CLIL, y ahora tenemos unos materiales adecuados, unos textos de calidad y un material de aula que va mejorando con los años; muchos querrían tener un material de los alumnos como el que hemos confeccionado nosotros mismos para las tareas en casa o una programación tan clara como la nuestra.
- Hemos modificado hasta la organización del tiempo de clase, innovando con unas *double lessons* que se adaptan de maravilla a todas las novedades sobre actividades grupales y otras técnicas de trabajo.
- Hemos unificado profesores en un mismo ciclo (aunque todavía nos falla en algún caso aislado...), aumentando el tiempo que trabajamos con cada grupo de clase, para conocer mejor a nuestros alumnos, para seguir su desarrollo durante dos años seguidos, en primer y segundo ciclo,...para sentirnos, en definitiva, profesores con mayúsculas y parte esencial en las evaluaciones, en la información que se transmite a los padres en las entrevistas; para ser parte real y esencial del equipo educador de Primaria.

Y por si alguien se ha olvidado o lleva poco tiempo con nosotros, os recuerdo que no ha sido siempre un camino fácil.

Este curso tenemos otro reto más: introducir la metodología CLIL en nuestras clases. Si no partiéramos de todo lo anterior, no sería posible ni siquiera iniciar el proceso.

Precisamente porque todos os implicáis en este proyecto (que por otro lado, es inaplazable si queremos estar, como siempre, entre los mejores) nos encontramos un poco sobrecargados.

Yo veo así la situación y decidme si me equivoco:

Creo que tenemos ilusión porque vemos que enseñar inglés, *arts* y *science* es eficaz y funciona. Pero hay tantísimas ideas y proyectos que comentamos entre nosotros, que muchas veces tenemos la sensación de que no seremos capaces de hacerlo todo, entre otras cosas, porque sería imposible. Ocurre que cuando algunos profesores más creativos cuentan ciertas experiencias de su aula, nos parece que todos los demás hacen más y mejor...

Diagnóstico: esa sensación quiere decir que nos importa nuestro trabajo y que lo que estamos haciendo MUY BIEN. Es muy buena señal.

Pero tenemos que darle un pequeño giro a esto, de forma que sirva para enriquecer y no para agobiar.

Propongo: considerar que cada docente tiene su estilo personal y que todos somos los mejores en algún punto concreto. Que no todas las clases resultan perfectas o como para grabar en video....; que nuestro trabajo es una carrera de fondo y hay días o semanas que estamos más inspirados y otros que menos. Que con integrar una o dos técnicas o actividades nuevas a nuestras clases por trimestre, ya sería un éxito: algo tan sencillo como introducir un trabajo por parejas en el aula u organizar un bingo para enseñar las horas en el reloj. Enhorabuena. Ya has aprendido dos cosas nuevas. El próximo trimestre, buscamos otras dos.

Como somos tantos en el equipo y hay gente tan creativa, a veces me da miedo perder estas buenas ideas, y por eso mi insistencia en que se registre todo por escrito en alguna carpeta del ordenador y se guarden como recursos para que todos puedan utilizarlos o consultarlos en algún momento. Mil perdones si esto produce cierto agobio, porque a veces no tenemos ni tiempo para escribir, aunque sean dos líneas, y guardarlo para compartir con el resto. Ayudadme a buscar soluciones prácticas para resolver estas dificultades. Quizá podemos pedir ayuda a nuestro AC para llevar un registro de estas experiencias.

Las reuniones del ETI van a desarrollarse de la manera que, entre todos, consideremos que es más eficaz. Prometo dar sólo los avisos necesarios.

Respecto a las TITULACIONES:

TODOS tenéis la titulación necesaria que os acredita para la labor profesional que estáis realizando en el colegio, así que no hay que preocuparse por el momento. De hecho, creo que he podido ser yo quien os transmitiera esta presión. Mil perdones.

PERO es una realidad que la exigencia en cuanto a titulación, con un determinado nivel de acreditación sobre el dominio del idioma, nos afecte en algún momento. Por ello, es prudente que lo tengamos en cuenta. Mi intención es evitar que en un momento dado, sí tengamos esa urgencia y sea un problema personal para algunos profesores. Por eso quiero plantearlo, no con urgencia, pero como un objetivo más para el equipo.

Entiendo perfectamente que preparar un examen de nivel C1 exige una formación específica y mucho esfuerzo. Estoy considerando vuestra sugerencia para pedir al Comité Directivo que una persona con experiencia nos ayude en la preparación de estas pruebas. En cuanto tenga una respuesta, lo vemos en el equipo.

En cualquier caso, no tiene que ser ahora, pero si intentamos prepararnos a lo largo del curso, a lo mejor en junio ya hay un grupo que se anima...

En este asunto, hay una parte que ya pertenece al ámbito personal: el compromiso profesional de mejora del dominio del idioma: no somos profesores nativos (la mayoría...) y no podemos conformarnos con lo que sabemos. Esto sí es una exigencia profesional que irremediabilmente pasa por acciones que cada uno debe proponerse a nivel personal: ver la televisión en inglés, leer en inglés, la posibilidad de tener un estudiante nativo viviendo en nuestras casas un trimestre, abrir de vez en cuando las puertas de la clase para que los AC nos escuchen, ayuden y corrijan, hablar siempre en inglés en los equipos bajo la supervisión del AC,... son todo sugerencias para facilitar la labor de mejora en el dominio del idioma, que es un objetivo irrenunciable y una responsabilidad personal de cada docente.

Siento muchísimo la longitud de este mail! Sólo espero que sirva para aclarar ideas, porque en el colegio vamos todos corriendo y a veces no hay ocasión para decirnos con calma todas estas cosas.

Ánimo a todos y mil enhorabuenas por tanto trabajo bien hecho.

Un aviso sólo....:

Os llegará por mail vuestra clave personal para los libros digitales de *Science*. Las claves para los ordenadores son personales... Cada uno tiene que poner una etiqueta adhesiva en el ordenador de las aulas en las que trabajéis, con el *users name* y el *password* correspondientes. Comprobad primero que funcionan!!! y retirad entonces las antiguas. Acordaos de poner en favoritos la página de internet de los libros, para ahorrar tiempo al llegar a clase. Es fundamental utilizar el libro digital con el audio para las clases.

Y ya lo ultimo!!!! Hay un congreso internacional de bilingüismo que este año se celebra en Madrid, en la Rey Juan Carlos, el 18 y 19 de Octubre. Yo me he apuntado. Si alguien está interesado en asistir, que me avise...

ENVIAR

BORRAR

CANCELAR

- Este correo electrónico no corresponde a una reunión del ETI, sino que se escribe como respuesta a una situación de conflicto que observo en el colegio. El inicio de curso ha sido especialmente duro por la cantidad de trabajo acumulado en una sola semana de jornadas iniciales, antes del comienzo de las clases; la sesión de formación de profesores del ETI; las primeras reuniones donde se presenta el proyecto de enseñanza CLIL; la puesta en marcha de las clases con todo lo que conllevan las primeras semanas de organización y reparto del material; las reuniones de padres y todos los asuntos que se derivan de la

implementación de un proyecto de formación como éste. La sobrecarga de trabajo contribuye a crear una atmósfera de tensión y cansancio.

- Los objetivos del proyecto y la formación en la enseñanza CLIL se perciben como una carga extra para el profesorado, teniendo en cuenta el poco tiempo de trabajo personal que se contempla en los horarios. Es necesario encontrar modos de facilitar la asimilación de toda esta formación, buscar la colaboración de los auxiliares de conversación para tareas de recogida de datos y dosificar la transmisión de información, para que no produzca una sensación de impotencia entre los docentes.
- Se necesita combatir la idea de que la acreditación del nivel de inglés del profesorado es una condición urgente para seguir perteneciendo al Equipo de Inglés. Se trata de anticiparse a que pueda llegar esta situación, precisamente para que no se produzca esta tensión en años próximos.

CORREO 3 Y COMENTARIOS

Para: ETI

De: Coordinadora del ETI

Fecha: Semanas del 30 de septiembre al 11 de octubre

Asunto: Resumen de las últimas reuniones

Hola a todos! Como os prometí, os envío el resumen de lo que hemos trabajado en las reuniones de esta semana, para que lo tengamos por escrito y podamos consultarlo y recordar los puntos sobre los que hemos trabajado.

Es un poco largo, porque os pongo todo lo que hemos visto en los tres equipos (1º, 2º y 3º ciclo).

Aún así, cuando lo leo, me doy cuenta de la barbaridad de cosas que nos da tiempo a trabajar!

No os agobiéis y vamos poquito a poco poniendo en práctica lo que podamos, entre la cantidad de ideas y sugerencias que aportáis todos!

Buen y merecido fin de semana!

- Recogida del material de las actividades de *Arts and Crafts* en el despacho: Vamos a utilizar una caja para guardar los modelos y plantillas de las diferentes actividades que realizamos, por cursos, para poder utilizarlo en otras ocasiones.

Todos los profes de *Arts*, cuando tengamos equipo, traed al despacho las plantillas o modelos que hayáis utilizado en clase, para almacenarlo en esta caja.

El objetivo es prescindir en el futuro de los libros de *Arts* de los alumnos. Es un gasto innecesario para las familias, aunque hay que aprovechar este año para organizar los temas e ideas y poder dar la asignatura sin libro el año próximo.

AC nos ha preparado un “chart” para apuntar el nombre de las actividades que vamos haciendo y una brevísima descripción de las mismas, anotando el material utilizado. Es fundamental hacerlo así, para llevar un registro del material fungible que podemos necesitar para todas estas actividades y pedirlo de cara al próximo curso. Para rellenar este “chart” necesitamos una persona encargada por curso: os adjunto la lista a continuación (si alguien no puede, que me lo diga y buscamos más voluntarios...).

- Recursos didácticos para las clases de *Science* y *English*:

Para poder compartir y beneficiarnos todas de los recursos, videos, presentaciones, dibujos... que utilizamos en nuestras clases, ya está organizado, a velocidad supersónica (gracias, X...), el acceso a todo ello desde el servidor de las aulas. Desde cada clase podemos buscar en el servidor la carpeta correspondiente al curso y asignatura, y encontrar en ella lo que cada uno va volcando, organizado por temas!!! Por favor, es necesario que todos colaboremos. A lo mejor no nos es posible en todos los temas, pero siempre que encontremos un video interesante, un texto, dibujos, una canción, etc. que nos ha servido en las explicaciones, hay que guardarlo aquí.

- Servidor de profesores: recogida de experiencias:

Hay que distinguir entre los videos y material didáctico que guardamos en el servidor de las aulas, para poder utilizarlo en clase con los niños, y la siguiente propuesta:

Se trata de recoger por escrito, a lo largo del curso, algunas actividades y experiencias sencillas de clase que hemos visto que funcionan. Puede ser tan sencillo como abrir una página de Word y escribir en tres líneas como por ejemplo: hemos trabajado definiciones y palabras por parejas, en un juego de tarjetas, poniéndolas boca abajo y levantando hasta conseguir el mayor número de parejas posibles....

Se guarda en el servidor de profes, en el curso y asignatura correspondiente, en una carpeta que abriremos con el nombre: recursos CLIL.

- Este mismo registro de una actividad de clase, cuando sea algo significativo, se lo podemos enviar a AC, que lo organizará para publicar en la nueva revista digital de inglés de Primaria.

- En el equipo de primer ciclo, se ha sugerido el siguiente nombre para la revista.... Decidnos qué os parece o aportad otras ideas. En principio queremos empezar con una revista mensual. Todos los profes de 1º a 6º pueden enviar a AC(correo o *whatsapp*) una reseña o descripción de un evento de clase. Se puede acompañar de una foto, pero no está permitido hacerlas con nuestro móvil en clase, estamos gestionando conseguir una cámara digital para uso del ETI. AC se encargará de descargar las fotos y redactar las reseñas en inglés.

TODO ESTO QUE PARECE MUCHO!!!!, conviene que nos lo tomemos con calma: algunos profesores son muy creativos y rápidos con la tecnología y están volcando videos y demás cosas interesantes en el servidor de las clases.

Pero sólo con que cada uno guarde alguna vez algo, ya es mucho! Lo mismo con las reseñas de actividades interesantes que hacemos en clase y con la información para la revista digital: solamente si cada profesor guardara o enviara una por trimestre, ya tendríamos bastante material. Si a alguien le resulta muy complicado, que no lo haga, pero que sepa que puede consultarlo.

RECUERDO:

1. Exposiciones orales: para trabajar bien la expresión oral, una vez por unidad, tanto en *Science* como en *English*, los alumnos tienen que hacer una exposición o *Project* frente a la clase. En los equipos hemos decidido que la exposición de inglés debe ser individual, para evaluar a cada uno en esta destreza: no tiene que durar más de uno o dos minutos por alumno: da tiempo en una sesión doble de clase. Las normas varían según los cursos: muy sencillo en primer ciclo y complicando el vocabulario en tercer ciclo (5º y 6º: explicad a los niños los criterios de evaluación: según el vocabulario que utilizan, pueden tener un apoyo gráfico sencillo, etc.). La exposición o *Project* de *Science* debe ser en equipo, porque favorece otros valores de cooperación y trabajo grupal y facilita la elaboración de experiencias más complejas: como las “machines” de cuarto o los “biomes” de sexto...
2. AC ha imprimido un set de “Keys to Success” para cada clase. Podéis cogerlo en el despacho. Son rimas y poesías estupendas. Podemos fotocopiar las que más nos gusten y tener copias siempre sobre la mesa del profesor en clase, para que los alumnos las cojan cuando terminan una actividad y trabajen poesía. Se lo pueden llevar a casa. Los profes de 1º y 2º han pensado que en estos cursos sería más interesante hacer lo mismo pero con páginas de los libros de *phonics*, para que cada semana haya una o dos rimas en el corcho sobre el sonido que estamos trabajando y aprendan poesías que incluyan este sonido. Puede ser una rutina semanal interesante para que se haga en todas las clases de 1º y 2º.
3. X nos anima a registrarnos en “symbaloo.edu”: sólo hay que buscar la página y registrarse con nombre y *password* individual: es una página que ayuda a organizar webs y links interesantes y permite compartirlas. Sólo con que os registréis, X puede darle a compartir y nos pasa los links.
4. No os olvidéis de empezar a trabajar el libro de lectura correspondiente. Hay que dedicar un par de clases a esto: *listening*, explicación, trabajo del vocabulario más difícil de pronunciar,... y empezar a evaluar el *reading* individualmente, tres o cuatro alumnos cada semana, para que nos dé tiempo a tener una nota de cada uno antes de la primera evaluación.
5. En *Science*, hemos quedado en insistir mucho, sobre todo en 5º y 6º pero también en 3º y 4º sobre las técnicas de estudio: utilizar el CD de *resources* como “warm up” con el poster y la presentación, y trabajar la lectura comprensiva y la elaboración de “concept maps” de cada *lesson*.

6. Ya están las *word cards* de *science* de 5º y las de 6º van muy avanzadas. Utilizadlas como hemos hablado para trabajar definiciones y añadir a cada palabra la definición y dibujo que corresponda, como actividad interesante.

Comienzan las clases de conversación de los alumnos con AC: veremos los horarios en el próximo equipo, por si hay problemas.

Arts and Science teachers: saquemos a los pasillos y a zonas de tránsito del colegio los trabajos y exposiciones. Que todo el cole vea los temas sobre los que trabajamos.

X, como ya hablamos en el equipo, hay que impulsar la colaboración Arts-Music. Si puedes, ve pensando cómo puedes pasarnos audiciones que estés trabajando en *Music* y que podamos utilizar como “música de fondo” durante las actividades de *Arts*...

Concretaremos todo lo de las clases de preparación para los exámenes del C1, para que sean eficaces y merezca la pena el esfuerzo, cuando tenga toda la información.

Gracias a todos!!

ENVIAR

BORRAR

CANCELAR

- Todas las iniciativas que se recogen en este correo son aportaciones de los profesores, durante las distintas reuniones de equipo. Los docentes de *Arts* están de acuerdo en reducir gastos de material de los alumnos y evitar la compra de un libro para esta asignatura, por lo que proponen realizar una programación detallada, durante este curso, de las distintas producciones artísticas que resulten interesantes y trabajar sobre este esquema el próximo curso, solicitando a los alumnos sólo un block de dibujo. Esto permite, además, mayor libertad a los profesores para introducir otro tipo de actividades propias de esta materia, sin la limitación de lo que aparece en los libros de texto.
- Se recuerda el registro de actividades y las reseñas de aquello que puede incluirse en la revista digital: el AC es la persona encargada de recoger la información y prepararla para su publicación en la web del colegio. El Comité Directivo se ha encargado de adecuar el contrato y remuneración del auxiliar de conversación para que pueda hacerse cargo de esta iniciativa. La publicación de una revista digital, sobre las actividades en inglés en la Etapa de Primaria, responde al objetivo de informar a los padres correctamente del trabajo que se realiza en las aulas y favorecer su implicación en el proyecto.
- Estos resúmenes escritos sobre los asuntos tratados en las reuniones del ETI tienen también el objetivo de servir como guías de formación para el profesorado, en todo

lo referente al desarrollo de estrategias y competencias. El listado de actividades que aparece en este correo son técnicas de trabajo y destrezas de aprendizaje que trabajamos en el aula y que pretendemos que formen parte del desarrollo habitual de las clases, para todo el profesorado: las exposiciones orales individuales y grupales, la selección de actividades extra para alumnos de alto rendimiento, las sugerencias sobre páginas web interesantes, el trabajo de lectura personal con cada uno de los alumnos, las técnicas de estudio, la utilización de material manipulativo, el inicio de las sesiones de conversación de los alumnos con el AC o la incorporación de la música en las aulas de inmersión. A lo largo del curso, se van introduciendo modos de trabajo en el aula que pretenden acercarnos a lo que hemos definido como las competencias del profesorado CLIL⁴⁴. Los profesores no podrán abordar a un tiempo la utilización de todas estas técnicas de trabajo, pero es una forma de iniciarnos en su conocimiento y prepararnos para su futura aplicación en las clases de toda Primaria. Otro asunto será la evaluación de cuántas de estas competencias hemos conseguido incorporar, de forma habitual, durante este curso. El auténtico objetivo es lograr que todo ello se convierta en un proceso constante de mejora, año tras año, sumando destrezas y habilidades docentes a medida que avanzamos en la formación del profesorado.

- Se anima a los profesores de *Arts* a sacar del aula las producciones artísticas de los alumnos, para llenar las paredes de los pasillos del edificio de Primaria y crear una atmósfera de inmersión. Poco a poco, el resto del profesorado se animará a colaborar en esta decoración del pabellón.

CORREO 4 Y COMENTARIOS

Para: ETI
De: Coordinadora del ETI
Fecha: Semana del 14 al 18 de octubre

Asunto: Resumen de la reunión

Hola a todos! Os envío el resumen de la reunión de esta semana. Mañana me voy al Congreso Internacional de Bilingüismo en la Universidad Rey Juan Carlos. El próximo año a ver si lo organizamos con tiempo y pueden ir varios profes. Os envío el resumen de esta semana.

⁴⁴ Véase Primera Parte. Capítulo II. Punto II.3.

- Revisión de las claves de libros digitales de Science:

Por error mío, creo que no os han llegado a todos. Si a alguien le faltan, que me lo diga. En principio se han enviado las nuevas licencias a vuestros correos. Siguen funcionando las del año pasado, pero mejor introducid las nuevas y poned una pegatina en cada ordenador con el *user* y *password* correspondiente.

Os recuerdo que si ponéis la página seleccionada como favoritos, es más rápido y podéis encargar a uno de los alumnos que cuando haya clase de Science introduzca las claves, para tener todo preparado antes de empezar. A ellos se les da bastante bien! Para los de sexto y los que aún no han utilizado el libro digital, ya veréis cómo ayuda en las explicaciones, lecturas, etc. Viene también el Activity book, que los niños no tienen, y de ahí podéis sacar miles de ideas y hacer ejercicios en la pizarra digital.

- Novedades en el servidor(de las aulas):

He volcado todos los *Work Files* (cuadernos de deberes) de los niños, de *English* y *Science*, por cursos. Ayuda mucho proyectarlo para corregir el *homework*.

También encontraréis una carpeta con actividades y juegos de audio para Science, organizada por temas y cursos: la hemos adquirido este año porque ayuda a trabajar los contenidos desde otra perspectiva. Necesito la colaboración de todos para llevar los CDs de audio de los libros de inglés e incluso los de recursos y exámenes a secretaría, para que los vuelquen en el servidor y no tengamos problemas cuando se pierden o estropean los CDs.

- X va a abrir, cuando pueda, una carpeta de *Music* con un pequeño resumen de los temas de cada curso y unidad, para que lo consultemos y sepamos todos lo que están trabajando en esta asignatura, y si nos parece oportuno, reforzarlo en Arts, o cuando se tercié...

- Han sobrado fundas para forrar los libros de *Science*. Los de 3º, 4º y 5º que tengáis libros de *Science* un poco deteriorados aprovechad para cambiarlas.

- Ya tengo todos los horarios! Los dos AC ya pueden comenzar con las sesiones de *speaking* con todos los grupos de Primaria. Revisad por si hay algún error. Las sesiones tienen que coincidir con uno de vuestros módulos dobles de clase.

- AC nos ha enseñado cómo utilizar la página Web “Pinterest”. Ponedla como favoritos también, que merece la pena.

- Para la próxima *Unit* de *Science* hemos decidido enviar los *Workfiles* de 1º y 2º a casa, para que los padres vean los temas que estamos trabajando con los niños. Me encargo yo de enviar un correo a todos los padres.

La próxima semana ya habremos pasado los primeros exámenes, así que podríamos traer algunos de ejemplos al equipo, para ver si todos estamos evaluando y calificando de manera parecida...

Lo del servidor de profesores ya está solucionado: he dejado una única carpeta de DPTO DE INGLÉS PRIMARIA, donde ya tenemos todo organizado. Vuestras carpetas personales están aparte, para no confundirlo con lo que es de uso general para todos. Revisadlo por si acaso...para que cada cosa esté en su carpeta correspondiente!
Mil gracias!

ENVIAR

BORRAR

CANCELAR

- Sobre el tema del Congreso Internacional se hablará más adelante. Lo importante es conseguir que el profesorado se anime a participar en cursos y congresos fuera del centro, por lo mucho que enriquecen estas experiencias de trabajo con docentes de diferentes colegios.
- Se recuerda el tema de las claves para la utilización de los libros digitales: parece obvio, pero hay que considerar con que no todo el profesorado está igualmente familiarizado con las nuevas tecnologías. De hecho, en el mes de febrero, todavía dos docentes no habían conseguido conectarse a la página adecuada.
- Todo el material que se vuelca en el servidor constituye un recurso fundamental para desarrollar la autonomía de trabajo de los alumnos. La mayoría de los libros de texto incluyen las versiones corregidas de todos los ejercicios. Por los motivos que se han comentado con anterioridad en la reunión de padres⁴⁵, es muy importante que los alumnos se acostumbren a autocorregir sus propios trabajos.
- Las mismas dificultades que encontramos para conseguir un hábito de orden y cuidado del material entre los alumnos aparecen entre los propios profesores: por esto se insiste constantemente en el orden y organización de las carpetas de archivos o en el cuidado del material de aula, controlando el estado de los libros que pertenecen al colegio y que solemos proteger con fundas de plástico. A menudo, requiere constancia y paciencia conseguir estos hábitos de orden entre el profesorado. Aplicando cierta flexibilidad, funciona recurrir a las personas que pueden ayudar más en este sentido, para que no se convierta en una lucha de “uno contra todos”...

⁴⁵ Véase Tercera Parte. Apartado G. Punto G.2.

CORREO 5 Y COMENTARIOS

Para: ETI
De: Coordinadora del ETI
Fecha: Semana del 21 al 25 de octubre

Asunto: Congreso Internacional de Bilingüismo

Hola a todos!

Esta semana está siendo un poquito ajetreada con la pre-evaluación así que cancelamos las sesiones del ETI.

Algunos me habéis comentado que mis "resúmenes" de las reuniones están siendo un poquito densos... 😊 Mil perdones! En mi defensa, diré que los principios de un proyecto tienen siempre este lado agobiante de mil temas distintos hasta que ponemos todo en marcha...

Pero sin duda, hay que dar otro aire a la transmisión de información. Así que, aquí va: básicamente, quiero transmitir lo que escuché en el Congreso Internacional de Bilingüismo.

Anima ver a más de 500 profesores con las mismas luchas y preocupaciones que las nuestras. Y todos trabajando en la línea CLIL. En España y fuera de España. Expertos de todo el mundo explicando cómo trabajar este proyecto. Con la tranquilidad de confirmar que, efectivamente, estamos en el camino correcto.

Cada semana, si os parece, podemos acercarnos un poco a diferentes aspectos de esta renovación metodológica. Muchos temas ya los dominamos. Otros, hay que aprenderlos, porque merece la pena.

Empiezo por lo siguiente:¿cómo podemos ser buenos profesores de inglés si no dominamos la enseñanza de los primeros pasos en una segunda lengua: la lecto-escritura? La conferencia estaba dirigida a profesores de todos los ciclos de Primaria: aunque nuestros alumnos ya sepan leer y escribir, nos hemos saltado un paso importante y hay que recuperar este "gap", en todos los niveles de Etapa.

En el primer ciclo, además, nos puede llevar a hacer ajustes para orientar de otro modo el aprendizaje de la lectura. Os envío un link de un fragmento de Coral George en un foro diferente al del Congreso, pero como un extracto de lo que nos dijo allí a todos. Dura 18 minutos, así que abridlo cuando tengáis un ratito...

Creo que os va a gustar: <http://www.youtube.com/watch?v=ZbmKisZ935U>

ENVIAR

BORRAR

CANCELAR

- Efectivamente, el inicio del proyecto ha sido un trabajo muy intenso y mis correos electrónicos, como se aprecia aquí, son demasiado largos. Todavía hay personas en el equipo que no consultan su correo habitualmente. No lo utilizan, por tanto, como instrumento para almacenar información, a modo de guía de formación, como era mi objetivo. Hay que contar con las dificultades propias de los inicios y variar las estrategias de comunicación, aunque es inevitable que la exigencia que supone la implementación de cualquier proyecto provoque ciertas resistencias. De hecho, la

tensión se contempla como una fase dentro de cualquier programa de formación, que requiere perseverancia y paciencia, para poder llegar a la regulación y dominio de los objetivos y pasar a la parte más importante de cualquier proyecto de mejora: la delegación de tareas en los distintos miembros del equipo y el desarrollo de un auténtico estilo de trabajo colaborativo (Villa et al., 2003).

CORREO 6 Y COMENTARIOS

Para: ETI De: Coordinadora del ETI Fecha: 10 de noviembre
Asunto: Clases de preparación del examen C1
<p>Hola a todos! Siguiendo vuestra indicación, las clases de preparación del examen C1 las va a impartir un profesional con experiencia, que viene de fuera del colegio. El Comité Directivo se lo ha encargado a una empresa experta en estos temas y, en principio, organizaremos varios grupos, según los niveles.</p> <p>He intentado que cada grupo sea de 2 ó 3 personas, para que se puedan aprovechar bien las clases. Hay un grupo de 14:00 a 15:00 porque no es posible encajar a todos los grupos coincidiendo con horas de trabajo personal (que por otro lado, casi no tenemos ninguna... 🙄), pero he procurado que al menos fueran profesores que no tienen clase justo antes o después, para que les dé tiempo a comer. Las clases serán una vez por semana, todas en martes, para aprovechar el horario del profesor que acude al colegio a impartirlas.</p> <p>Somos 12 personas interesadas en total y os adjunto aquí los horarios. Si me he olvidado de alguien, me avisáis. Espero que la experiencia sea buena y nos resulten eficaces las clases!</p>
<input type="button" value="ENVIAR"/> <input type="button" value="BORRAR"/> <input type="button" value="CANCELAR"/>

- Las clases de preparación para obtener la titulación correspondiente a un C1, según el Marco de Referencia para las Lenguas, es una iniciativa del propio profesorado. Por ese motivo, casi todo el equipo se apunta a las mismas, ya que quieren asegurar una titulación adecuada para al futuro. El planteamiento es que las clases transcurran durante todo el curso escolar y se continúe el año siguiente, hasta que el profesorado se sienta seguro para presentarse al examen correspondiente. La gestión de esta

actividad provocará ciertas dificultades, que se comentan más adelante en el Diario del investigador.

CORREO 7 Y COMENTARIOS

Para: ETI
De: Coordinadora del ETI
Fecha: 18 de noviembre

Asunto: Revista digital

Hola a todos!

Teniendo en cuenta el nivel de pereza que nos produce a todos sacar adelante ahora lo de la revista digital, le he pedido a AC que nos ayude aún más.

Quiero que salga YA el número de noviembre, a final de mes, y ya en diciembre sacamos uno más navideño... A partir de enero, intentaremos, durante las reuniones del ETI, darle a AC más detalles sobre los temas y *topics* que estamos trabajando, para que la información sea más ajustada y por cursos.

Creo que lo importante es empezar! porque si no lo hacemos ya, se nos pasa el curso decidiéndonos...

Por esto, el primer número, lo vamos a hacer muy sencillo: prácticamente será una galería de fotos por cursos, que ilustren algunas actividades que hacemos diariamente, tan sencillas como: un *spelling bee*, una corrección con la pizarra digital, una explicación de *Science* con los niños sentados frente a la pizarra y haciendo alguna actividad de las del *Science resources*, niños trabajando un *quiz* por parejas, lectura individual con el profe, trabajando por equipos con las tiras o papeles de palabras construyendo frases, exponiendo un *project*, etc.

Cualquier cosa que estén haciendo en ese momento: los padres quieren ver fotos de la clase de sus hijos, así que AC entrará en todas las aulas para tomar unas cuantas. Esto incluye la clase de Música, EPC., Arts,...

Sólo son fotos y os interrumpirá unos minutos.

Si hay algún valiente que tiene algo preparado y quiere que AC grabe un ratito de video de alguna cosa, adelante! 😊

AC se encarga de poner el pie de foto explicando la actividad en inglés y demás. Sabe que nos cuesta un poco abrir las puertas de las aulas y hay que agradecer todo el esfuerzo que hace por ayudarnos! Gracias a todos por vuestra colaboración!

ENVIAR

BORRAR

CANCELAR

- Resulta complicado organizar y seleccionar la información que queremos que aparezca en la revista digital, sobre todo cuando hay que tomar decisiones, dentro de un equipo tan numeroso. Al final, lo mejor es siempre lo más sencillo: esperar a que el profesorado envíe reseñas suficientes para completar el primer número de la revista, ralentiza enormemente el proceso. Por este motivo, el propio auxiliar de

conversación solicita entrar en las aulas, tomar fotos de algunas actividades y anotar lo que los profesores le expliquen sobre la tarea que realizan los alumnos en ese momento. La única dificultad estriba en el rechazo de muchos docentes a abrir las puertas de sus aulas. La ventaja es la buena sintonía y relación que nuestro auxiliar de conversación mantiene con todos los miembros del equipo, lo cual facilita que esta iniciativa salga adelante.

CORREO 8 Y COMENTARIOS

Para: ETI
De: Coordinadora del ETI
Fecha: 22 de noviembre

Asunto: Tour por las aulas

Hola a todos!

Sólo se lo he contado al equipo de 1º y 2º...así que os lo quiero decir a todos.

Sé que no os va a hacer mucha ilusión...pero os pido, con toda humildad, que me invitéis a una de vuestras clases!

Me ayudaría muchísimo tener una visión general de cómo trabajamos dentro del aula. Y de paso, me hago una idea de cómo va la progresión desde 1º a 6º de Primaria.

Sé que no es cómodo tener a alguien observando en clase. Prometo no interrumpir en absoluto y sólo anotar ideas: para mí sería una oportunidad magnífica para aprender, recoger información y luego poner en común en la reunión de equipo para que nos sirva de enriquecimiento a todos el conocer diferentes estilos y formas de gestionar el trabajo en el aula.

Lo que me gustaría es ver un ratito de una clase cualquiera, de *English, Science, Music, Arts*...lo que queráis. Y absolutamente normal, sin alterar vuestra programación, lo que toque ese día, la rutina de cómo nos desenvolvemos habitualmente en clase. No se trata algo especial como para grabar en video...

Ya sé que resulta un poco decepcionante que alguien visite tu clase y precisamente en ese momento la actividad no sea la que te gustaría que todo el mundo observara o que, como suele ocurrir, ese día los alumnos parece que se esfuerzan en dejarnos mal delante de la visita....

En un rato de observación no me voy a hacer una idea ni aproximada de todo lo que trabajáis, pero me interesa ver diferentes estilos y ambientes en las aulas, desde los alumnos más pequeños, hasta los últimos cursos.

Cuando terminen mis visitas, podéis vengaros y entrar en mis clases cuando queráis!

Os avisaré antes, con tiempo para no interrumpir en el momento más inoportuno. La parte estupenda de todo esto es que las visitas las haré durante las horas que tengo de Equipo Técnico, y como somos muchos, esto significa que no habrá reuniones del ETI las próximas dos o tres semanas y así tendréis más tiempo de trabajo personal.

Lo más importante, es que después de la visita a vuestras clases quiero veros un ratito para que me contéis, a modo de entrevista personal, cualquier asunto que os preocupe, sugerencia o lo que veáis conveniente.

Os envío un posible horario a ver si os parece bien.

Muchísimas gracias por adelantado. Estoy segura de que merece la pena!

ENVIAR

BORRAR

CANCELAR

- El objetivo es que el coordinador del ETI visite todas las aulas de Primaria para observar distintos estilos docentes y la progresión del proyecto de 1º a 6º curso de la etapa. Esta iniciativa provoca enormes resistencias entre los profesores. Algunos no tienen inconveniente en abrir las puertas de sus clases, pero para otros esto produce una sensación importante de control y presión. Quizá, como se explica en el diario más adelante, el proceso debía haber sido al contrario: invitar a los docentes a visitar mis clases y, después, devolver esta visita. También ayudaría presentar la propuesta de forma gradual, esto es, comenzar por profesores que, si se les solicita colaboración, se ofrecerían voluntarios para invitar a cualquier compañero a visitar su aula.

CORREO 9 Y COMENTARIOS

Para: ETI
De: Coordinadora del ETI
Fecha: Diciembre

Asunto: Christmas

Hola a todos!

Os envío varios links que nos ha preparado AC, por si os vienen bien para estos días de clase, sobre temas navideños: Mil gracias, AC!

<http://www.youtube.com/watch?v=RwY6ZnmV1OU> For younger classes. An animated movie with lots of singing.

<http://www.youtube.com/watch?v=5MIAGrCDtFI> A movie where Santa has 'technical problems with his updated sleigh and needs help from a boy and his uncle. My children LOVE this movie. From 3rd grade upwards...

http://www.youtube.com/watch?v=oCEvL_hdN2A One of the most famous shows on TV at Christmas time. This is a short (26 minutes) animated movie about a snowman who comes to life. There isn't any dialogue - it is a beautiful Christmas carol instead. This is great for all ages!

A continuación os adjunto el horario para los concursos de *Spelling Bee* de la última semana del trimestre, con la sala donde se celebrarán y los profes que acuden y participan del jurado. AC estará presente en todas las sesiones y es la persona encargada de leer las palabras a los niños para que las deletreen.

Mirad si están bien los horarios o si me he equivocado con alguien...

Si algo no cuadra, hablad ahora o callad para siempre... 😊

Suerte a todas las clases!!!

ENVIAR

BORRAR

CANCELAR

- Los concursos de *Spelling Bee* copian esta costumbre de las escuelas de países de habla inglesa. Participan todos los alumnos de cada clase. Es un acto académico del colegio, con varias sesiones organizadas por cursos de etapa. Los alumnos trabajan el deletreo de las principales palabras del vocabulario del trimestre. Estas palabras se escriben en tarjetas pequeñas y se introducen en una caja. Con un juego de bingo, se extrae una bola con un número: se introducen los números, según el total de alumnos de cada clase. Por cada número, que corresponde con un número de la lista de clase, salen cuatro alumnos, uno por aula, y cada participante tiene que deletrear correctamente una palabra que se extrae de la caja. Existen normas muy estrictas respecto al funcionamiento de este concurso, para otorgar un carácter académico al acto. Lo que resulta realmente interesante es que todos los alumnos de cada clase participan y todos contribuyen al resultado final de su grupo de aula. La clase ganadora recibe un certificado que pueden llevarse a casa. Estos concursos se han convertido ya en una tradición del colegio y han impulsado una mejora clara de la

ortografía entre el alumnado. Es una muestra más de la importancia que tiene trabajar cada lengua con métodos adecuados a sus características morfológicas: la proliferación de este tipo de concursos de deletreo en países de habla inglesa deriva de la dificultad de interiorizar ciertos sonidos y transcribirlos correctamente, lo cual responde al carácter específico de este idioma.

- Queda claro, a lo largo de todos estos correos, que la figura del auxiliar de conversación de nuestro colegio tiene un papel impulsor y estimulante de todas cuantas actividades realizamos los docentes. El segundo AC contratado se dedica exclusivamente al trabajo de conversación con los alumnos. Contar con un auxiliar que se haya integrado de forma tan perfecta en el funcionamiento del ETI es una ayuda de valor incalculable para el desarrollo del proyecto bilingüe.

I.2.2 Segundo trimestre

RESUMEN DE LA PRIMERA REUNIÓN: no se envía correo con esta información

SEMANA DEL 13 AL 17 DE ENERO-2014

Comenzamos la reunión estableciendo una nueva periodicidad de las sesiones: a partir de ahora, nos reuniremos cada quince días, medida que todo el profesorado acoge positivamente, porque supone relajar un poco el ritmo y permitir más tiempo de trabajo personal.

Se abre la convocatoria para los exámenes de Cambridge. Los *e-mail* de inscripción se enviarán a final de la semana, a todos los padres de 2º, 4º y 6º.

Conviene que el profesorado anime a los alumnos de 2º y 4º . Hay que explicar en clase que no se exige una calificación determinada en inglés para acceder a esta convocatoria: todos pueden presentarse, independientemente de su nota. Incluso para los alumnos de bajo rendimiento supone una práctica y una motivación importantes. Cuantos más alumnos se presenten, tendremos una información más amplia sobre el nivel del grupo de aula.

Se prepara a TODA la clase para los exámenes, tanto si se han inscrito como si no lo han hecho.

Como mínimo realizaremos tres prácticas del modelo de examen: X se encargará de hacer las fotocopias, para empezar cuanto antes.

Como los exámenes serán el 29 de Mayo, tenemos tiempo suficiente para adelantar bastante en la programación del curso, antes de que llegue esta fecha.

Repasamos varias técnicas de trabajo que estamos intentando incorporar a nuestras rutinas de clase: lectura individual con el profesor, *Project* personal en inglés, por cada unidad y grupal en *Science*; elaboración de *concept maps* en *Science*; aprendizaje de definiciones para expresar conceptos fundamentales; *spelling*, *verbs* , vocabulario y juegos con tarjetas de palabras, por equipos, ordenando las palabras y aprendiendo la estructura de formación de frases, preguntas y respuestas y distintas expresiones.

Recordamos la importancia de utilizar los libros digitales y me apunto el nombre de los profesores que aún no saben instalarlo en el ordenador, para acercarme a sus clases y ayudarles personalmente.

Acordamos avanzar con las listas de verbos: algunos profesores no han empezado a trabajarlas desde septiembre, como estaba programado, y hay que ponerse al día. Son listas de verbos que hemos confeccionado nosotros mismos, con las tres formas verbales (presente, pasado y participio) de los verbos regulares e irregulares más importantes. Cada verbo viene acompañado de su dibujo correspondiente, que sirve para identificar la acción, sin ningún tipo de traducción a la L1. Es necesario conocer todos los verbos, que, por otro lado, aparecen programados en las listas según la unidad temática de inglés en la que aparecen, de forma que no aprendan nada fuera de contexto. La memorización de la correcta escritura y las distintas formas gramaticales de los verbos es indispensable y se consigue sólo con la práctica: dictados, concursos de deletreo,... Ocurre como con el vocabulario: la práctica de su escritura es lo que logra su memorización. Los verbos son al idioma como las tablas de multiplicar a las matemáticas: podemos utilizar múltiples técnicas que lo hagan más sencillo, pero la memorización es indispensable.

No se trata de dar una explicación gramatical de los tiempos verbales, sino de conocer las formas adecuadas para poder hablar en presente y pasado. Se trabaja la escritura de los verbos que ya utilizan y que forman parte de su producción oral en el aula, por lo que conocen sobradamente su significado. Algunos docentes se muestran reticentes a trabajar estas listas de verbos, porque requieren mucho esfuerzo personal por parte de los alumnos y cuesta el seguimiento individual de esta tarea. Entre todos los miembros del equipo repasamos distintas técnicas para facilitar su estudio y también para evaluar este aprendizaje, a nivel oral y escrito.

Recordamos también la manera de aplicar las pruebas prácticas sobre los exámenes de Cambridge, sobre todo con el profesorado que imparte clase por primera vez en los cursos donde se aplican. Insistimos en el objetivo de que los alumnos se familiaricen con el formato de examen y que procuremos siempre que la corrección de estas pruebas se realice en clase, de modo que cada uno de los alumnos pueda corregir sus errores y reforzar aprendizajes para la siguiente ocasión.

Se revisan algunos aspectos de la metodología CLIL para el desarrollo de las clases: la variedad en la oferta de actividades dentro del aula y el respeto a los ritmos de cada alumno, atendiendo a la diversidad y a las diferentes formas de aprender. La explicación en clase puede ocupar los primeros minutos de la misma, pero después hay que ofrecer otro tipo de alternativas: se pueden presentar varias tareas, incluso numerándolas, para estimular la autonomía de trabajo y permitir que los más rápidos pasen de una a otra. No siempre pueden resolverse actividades o ejercicios con todo el grupo de clase a un tiempo, porque algunos alumnos nunca terminan a tiempo y otros se aburrirán en la espera.

Como vamos a espaciar más las reuniones, propongo enviar por *e-mail* algún video que nos ayude a aplicar estas técnicas, con el objetivo de consolidar la mejora metodológica de las clases.

En el primer ciclo, se reparte material que hemos comprado con el dinero conseguido en la feria del libro del *English Day* del curso anterior. Es un material muy atractivo para el aprendizaje de *phonics* y los profesores se lo llevan para utilizarlo en el primer y segundo curso de Primaria. En la medida en que enseñemos a identificar los distintos sonidos a nuestros alumnos, también los aprenderemos nosotros y la mejora de la pronunciación tendrá lugar a un tiempo, para alumnos y profesores. Sin embargo, esto no es suficiente y tendremos que completar nuestra formación con un curso de *phonics* impartido por expertos⁴⁶.

En el tercer ciclo, presentamos por primera vez a todos los alumnos de la promoción de sexto, al nivel KET. Hemos hablado sobre las ventajas de hacerlo así, a pesar del miedo que todos tenemos sobre cuáles serán los resultados. Es más fácil preparar a todos para un mismo tipo de examen, de manera que no tengamos que dividir las clases en dos grupos, según el tipo de prueba. Sin embargo, la razón fundamental, es que esperamos una motivación mayor para aquéllos alumnos rezagados respecto al resto del grupo de clase: creemos que, de esta manera, se sentirán más integrados y estimulados por el hecho de enfrentarse al mismo reto que el resto de sus compañeros.

También trabajamos sobre la necesidad de controlar el estudio y tareas de los niños de estos cursos, aprovechando que estamos en el segundo trimestre y suele ser el mejor momento del curso, respecto al rendimiento escolar. Conviene revisar los días de

⁴⁶ Véase Tercera Parte. Apartado K.

estudio y deberes: comprobar que nos coordinamos con el resto de asignaturas, evitando saturar de tareas a los alumnos durante la semana. Es importante reforzar las actitudes de los que se esfuerzan en sus tareas y comunicar a los padres cuando encontramos el caso contrario: la agenda escolar es el medio habitual para ponerse en contacto con las familias, de forma que la información sobre el rendimiento de sus hijos en el colegio llegue puntualmente a casa, mucho antes de que reciban las calificaciones de la evaluación.

Por último, recordamos que el auxiliar de conversación prepara ya el siguiente número de la revista digital y que hay que aportar alguna idea, grabaciones o reseñas.

El lunes próximo será la segunda reunión de los padres de 1º de Primaria. Voy a repetir la sesión de principio de curso, que tuve con todos los cursos menos con éste. Se ha visto inquietud y falta de conocimiento y confianza en el proyecto por parte de los padres de primero, ya que son los únicos que no tuvieron la oportunidad de asistir a la proyección del video y la explicación del método de inglés del colegio. Esto confirma que el hecho de que los padres conozcan y valoren nuestro proyecto influye directamente en el modo en que colaboran con el colegio y en la manera de motivar a sus hijos.

CORREO 10 Y COMENTARIOS

Para: ETI
De: Coordinadora del ETI
Fecha: Semana del 20 al 24 de enero, 2014

Asunto: Avisos varios

Hola a todos,
Os envío varios avisos, porque el *whatsapp* no lo utilizáis todos.

- La semana que viene sí tenemos equipo técnico. Os recuerdo que seguimos con lo de las reuniones en semanas alternas. Esta próxima reunión es importante porque va a venir X, del departamento de orientación, a cada una de las tres reuniones del ETI que tenemos por ciclos. Nos va a transmitir información importante de cara a la próxima inter-evaluación. Ya se ha transmitido esto al resto de los profes de Etapa, y quiere que lo conozcamos de primera mano y le preguntemos todas nuestras dudas.

- Algunos me han preguntado por las segundas reuniones de curso con padres, que estamos teniendo ahora. Que todos sepáis que los profes de inglés NO tenemos que asistir a estas reuniones. Sólo los que son profesores encargados, además de profes de inglés.
- Por fin, X ha conseguido poner un corcho a la entrada del pabellón de Primaria, en la pared exterior frente al patio. Todos los que queráis, podéis poner ahí, con ayuda de vuestros niños, alguno de los trabajos de *Arts*, *Science*, o lo que queráis. Como va a estar a la vista de todo el mundo que pase por ahí, identificad con un letrero el curso y asignatura y simplemente se expone. No me refiero a nada excepcional, sino cosas del tipo de las que ponemos en los pasillos del pabellón. Cuando pase un tiempo o se cambie de unidad temática, por favor quitad del corcho lo que hayáis puesto, para que siempre esté actualizado. No es necesario que todos pongamos cosas a la vez. Sería estupendo que hubiera siempre algo de cada curso, de 1º a 6º. Como hay cuatro líneas por curso y varias asignaturas en inglés, no es tan difícil que haya siempre algo de cada curso, pero si no puede ser, por el motivo que sea, no pasa nada. Se trata de animarnos a exponer lo que se hace en clase. Este corcho es sólo para inglés.
- El próximo 3 de Febrero teníamos tarde de trabajo solamente para los profesores de inglés, porque al resto les cuenta el día de la reunión de padres. He pedido a dirección cancelar esa tarde de trabajo y trasladarla para más adelante, cuando tengamos claro qué sesión de formación nos interesa más. Me han dicho que no hay problema: queda cancelado este día y NO tenéis que quedaros.
- Ya he recibido y contestado muchos mails de los padres sobre la inscripción para los exámenes de Cambridge. Todavía hay pocos alumnos para 2º y 4º. Por favor, animad mucho a vuestras clases! Nos supone tanto trabajo, que cuantos más se presenten, mejor,... Los de Sexto, por favor, como se tienen que presentar TODOS, insistid para que respondan al mail cuanto antes, que luego es un lío perseguir a los que faltan.

Mil gracias a todos! Por cierto, increíble las cosas que me ponen los padres cuando me contestan para inscribir a sus hijos en Cambridge. Recordadme que os lo cuente. Están fascinados con el inglés de Primaria. No sabéis cuántos me piden que os transmita su felicitación por vuestro trabajo! Anima muchísimo ver esto por escrito!

ENVIAR

BORRAR

CANCELAR

- Como se refleja en este correo, procuro que los profesores del ETI no tengan que asistir sin necesidad a más eventos en el colegio, porque el esfuerzo de tiempo dedicado a la formación tiene que reconocerse de alguna manera. Esto también se comenta en la segunda reunión con el Comité Directivo⁴⁷, llegando a un acuerdo sobre este punto.
- Por fin avanzamos algo en el tema de la decoración del pabellón, con el objetivo de mejorar el ambiente de inmersión en el colegio.
- La organización de las inscripciones para las pruebas externas de Cambridge supone mucho trabajo para el coordinador, pero también para los profesores, que tienen que realizar un seguimiento continuo de los alumnos que se presentan a estas pruebas, para que no haya confusiones en las listas. Las inscripciones se realizan a través de correos electrónicos y algunos comentarios vertidos por los padres en estos correos muestran una valoración muy positiva sobre el programa bilingüe del colegio, lo cual significa que estamos consiguiendo una mayor implicación de las familias.

CORREO 11 Y COMENTARIOS

Para: ETI
De: Coordinadora del ETI
Fecha: Febrero, 2014

Asunto: Listas Cambridge y última sesión de formación

Hola a todos,
Sólo quería contaros dos cosas antes de que se me pase...

1. Primero, enviar las listas provisionales de alumnos apuntados a Cambridge, Starters, Movers y KET, para los que estáis interesados en saber quiénes están apuntados por el momento, y la de KET para que, por favor, aunque ya sé que insistís un montón, sepáis los que faltan por contestar.

2. Segundo y no menos importante:
Sabéis que no hemos tenido que quedarnos el día 3 a trabajar por la tarde, porque quería pensar muy bien en qué emplear estas tardes de formación, para que sean sobre temas que realmente nos interesan.

⁴⁷ Véase Tercera Parte. Apartado H.

Me he puesto en contacto con Coral George, la preparadora del método de lecto-escritura de *phonics*, que conocí en el Congreso. He comentado con la subdirectora de Infantil, como hablamos en la reunión, la posibilidad que el profesorado de esta Etapa pueda asistir en junio a curso completo de entrenamiento en el método.

Sin embargo, creo que para nosotros las jornadas de junio son bastante agobiantes, porque tenemos evaluaciones y mucho material que dejar preparado para el curso próximo.

He pedido a dirección que me dejen organizar para el ETI un curso de *phonics* con Coral, adaptado a Primaria, y algo más breve en número de sesiones, pero siempre que no sea quedarnos más días a trabajar, sino a cambio de no quedarnos los que están ya programados. Me han dicho que adelante.

La propuesta es: no recuperar esa tarde del día 3 que nos faltaba y tampoco quedarnos otra tarde de trabajo que tenemos el lunes 10 de Marzo, con lo que este trimestre sólo nos quedan las evaluaciones.

A la vuelta de Semana Santa, hay un lunes de trabajo, el 28. Por disponibilidad de fechas de Coral, ella me ha ofrecido venir ese lunes de 5:00 a 8:00 y al día siguiente, martes, también de 5:00 a 8:00. Luego ya no hay más lunes de trabajo, más allá de las evaluaciones, hasta final de curso...

Coral nos daría también a nosotros el certificado de acreditación del curso y lo enfocaría para adaptar este método a nuestros niños desde 1º a 6º, considerando que los mayores ya saben leer.

Resumiendo, lunes 28 y martes 29 de Abril, las dos tardes. Y ya la última semana de Junio libre para preparar material.

Yo creo que es importante dominar esta metodología y que nos va a costar menos quedarnos dos tardes en abril, que ahora en febrero y marzo, sobre todo porque estoy convencida de que el curso va a ser muy interesante para todos. Decidme qué os parece y si tenéis problema con ese martes que no estaba programado.

Aquí van los 3 archivos adjuntos, con las listas provisionales de Cambridge.

Gracias a todos!

ENVIAR

BORRAR

CANCELAR

- Todos los profesores contestan a este correo manifestando su acuerdo con el cambio de fechas sobre las tardes de trabajo, para poder acudir al curso de formación sobre *phonics*. En esta cuestión, ha sido fundamental el apoyo por parte de la dirección del colegio, permitiendo priorizar la asistencia a unas sesiones que los miembros del

ETI valoran como muy interesantes, por encima de otro tipo de formación, que no urge en este momento.

CORREO 11 Y COMENTARIOS

Para: ETI
De: Coordinadora del ETI
Fecha: Final de febrero, 2014

Asunto: Sobre la sesión de trabajo con la encargada del Departamento de Orientación

Hola a todos!

Esta semana toca equipo, así que nos veremos.

Este mail es porque hoy me ha llamado la encargada del Departamento de Orientación. Me ha dicho que os transmita que está impresionada con vuestra manera de trabajar. Que nos felicita a todos y que se lo ha comunicado así a dirección. En breve, nos pasará una copia en papel del documento sobre el que nos habló.

Yo le envié un resumen con las ideas que fuisteis aportando en los tres equipos, por ciclos. La mayoría de lo que pone ahí, son cuestiones que han salido muchas veces en nuestras reuniones y por eso ya las estábamos poniendo en práctica de alguna manera. Sólo lo he redactado, unido a las medidas que ella nos propuso.

Os envió este resumen, que es en realidad el trabajo de todos. Viene bien que lo tengamos en cuenta, para que no se nos olvide aplicarlo todos de la misma forma.

Os recuerdo que toda esta información sobre los alumnos con adaptación no significativa, sólo la conocen los tutores de cada clase y es absolutamente confidencial. Los tutores nos indicarán, a los profesores de inglés implicados, quienes necesitan la aplicación de estas medidas.

Adjunto el resumen. Sólo quería compartir con vosotros lo que me han transmitido desde el Departamento de Orientación, porque me siento muy orgullosa de cómo se os valora también desde fuera!

Enhorabuena a todos!

ENVIAR

BORRAR

CANCELAR

- Este tema se desarrollará con más detalle en el Diario del investigador. El correo es relevante, porque significa que la atención a la diversidad ya forma parte del trabajo

habitual de los docentes del ETI, lo cual supone un gran avance en los objetivos del proyecto. Es muy importante conocer y dominar la teoría sobre esta cuestión, pero también recordar estas medidas constantemente, porque a veces se nos olvida aplicar las normas que nosotros mismos hemos diseñado. En esencia, se trata de establecer modos de enseñar y evaluar que se adapten a todos: eliminar el foco de atención sobre los alumnos, para llevarlo hacia la manera en que presentamos y evaluamos la información (Parrilla, 1996: 11).

- Por otro lado, tanto en este correo como en el anterior, procuro transmitir un *feedback* positivo a todo el profesorado: primero, porque es absolutamente cierto todo aquello que les escribo, y segundo, porque estamos logrando muchos avances y hay que reconocer el mérito del trabajo del equipo y animar en el esfuerzo que todos estamos realizando.

**RESUMEN DE LA REUNIÓN DE LA SEMANA DEL 10 AL 14 DE FEBRERO:
SOBRE CUESTIONES METODOLÓGICAS. No se envía correo sobre esta sesión.**

Aprovecho la reunión previa con el Departamento de Orientación, sobre las medidas de adaptación curricular y atención a la diversidad, para repasar una vez más puntos fundamentales de la metodología que queremos aplicar en el Departamento de Inglés. Entre otros asuntos, concretamos lo siguiente:

1. Cuidar la colocación de los pupitres y la distribución de los alumnos en el aula. La observación de la distribución del mobiliario nos ofrece pistas sobre el tipo de clases que impartimos. Hay que cuidar que haya espacio entre los pupitres para que el profesor se mueva sin dificultad; todos los niños deben tener una correcta visión del profesor y de la pizarra digital desde sus pupitres; en Primaria, debe dejarse siempre espacio libre delante de la pizarra digital: tenemos que acostumbrarnos a que los alumnos se muevan con autonomía por la clase de forma que, durante las explicaciones o durante actividades en la pizarra digital, puedan sentarse en grupo en el suelo, muy cerca del profesor y de aquello que estamos proyectando. La variedad en el tipo de actividades, tiene que implicar un cambio ubicación de los niños en el aula. Es importante considerar que no es fácil para nadie estar una hora seguida sentados en un pupitre, sin cambiar de posición.

2. Si hacemos el ejercicio de situarnos al final del aula, veremos que no es sencillo atender desde allí: cuando se trabaja en la pizarra digital, los niños sentados al fondo, sencillamente, no pueden leer a esa distancia. Si utilizamos el libro digital y el aula está a oscuras o con una iluminación tenue para que la proyección tenga mayor calidad, los alumnos no pueden estar a la vez corrigiendo sobre sus cuadernos o libros de trabajo: no hay luz suficiente para realizar esta tarea. Hay que estudiar y observar cuestiones como estas, porque aunque las condiciones de trabajo adecuadas pueden resultar obvias, muchas veces no las tenemos en cuenta si no hacemos el ejercicio de ponernos en la situación de nuestros alumnos.
3. Muy a menudo nos asusta que haya movimiento en la clase, que los niños pasen de una situación grupal a sentarse en el suelo o a colocarse por parejas. Tenemos que perder el miedo al ruido en el aula. El silencio es necesario a la hora de realizar actividades escritas, de lectura o durante una explicación, pero no debe considerarse un valor en sí mismo: si solamente buscamos silencio y orden en el aula, estamos huyendo de cualquier actividad que exija un mínimo cambio o movimiento y esto tiene poco que ver con el perfil de los alumnos de Primaria y con el modo de aprender propio de estas edades.
4. Todos sabemos, por experiencia, que la primera vez que un profesor se decide a realizar alguna actividad que suponga movimiento o cambios de situación en el aula resulta difícil que el grupo de clase se organice sin que se produzca un “pequeño caos”. Esto, muchas veces, desanima al profesorado a seguir aplicando metodologías más dinámicas. En realidad, todo se basa en la práctica, tanto para los profesores como para los alumnos. A medida que un profesor se entrena en el manejo del grupo, introduciendo distintas situaciones de trabajo, también los alumnos mejoran en autonomía, dominio y control de las mismas. Supone esfuerzo las primeras veces, pero una vez que este tipo de actividades entran a formar parte de la rutina de trabajo de clase, tanto el profesor como los alumnos, se desenvuelven sin ninguna dificultad. De la misma manera que, al observar una clase se puede decir si los alumnos están o no acostumbrados a intervenir, hablar, debatir, sugerir o preguntar, también se nota cuándo un grupo de clase está habituado a trabajar en diferentes situaciones y a manejar variedad de tareas y recursos. Lo que sí sabemos con seguridad es que el resultado de introducir estas técnicas es siempre positivo para adquirir destrezas, lograr autonomía de trabajo, crear oportunidades de aprendizaje y mejorar hábitos.

5. Otro punto importante, muy relacionado con lo anterior, es la variedad de tareas. Es un tema que, cada poco tiempo, volvemos a trabajar en las reuniones del ETI. Sólo la práctica personal de las estrategias metodológicas convence realmente a un profesor de las ventajas o la eficacia de las mismas.

Estamos demasiado acostumbrados a dirigir las clases y controlar cada tarea o actividad. El profesor es el principal protagonista y lleva a todos sus alumnos a un tiempo, a realizar determinadas trabajos y ejercicios. De esta forma, se ve sometido a una presión importante durante sus clases, para conseguir que todos sus alumnos le sigan a un tiempo, poder atender a cada uno y corregir cada trabajo o cuaderno.

Por muy buenos docentes que seamos, si una clase se resume en un rato de explicación, más una serie de ejercicios sobre la lección y termina con la corrección de los mismos es más que probable que nos estemos perdiendo la oportunidad de lograr la excelencia de unos pocos y que, a un mismo tiempo, estemos perdiendo a otros por el camino. No es posible hacer que todos los alumnos trabajen por igual y al mismo ritmo.

Es cierto que la explicación no puede desaparecer de las aulas. Precisamente ahora, que nuestros alumnos se ven sometidos a multitud de informaciones basadas en imágenes y dispositivos audio-visuales, es fundamental trabajar en las escuelas el desarrollo de la capacidad de atención. Los recursos que la tecnología nos proporciona ayudan en gran medida a enriquecer las explicaciones. No obstante, durante las mismas, tiene que haber un tiempo de respeto, de silencio, de escucha atenta, de esfuerzo personal de cada alumno por entender y de autocontrol. Al principio o al final de la explicación se puede establecer el momento del debate y de las preguntas.

Durante este debate o intercambio de comentarios más o menos oportunos sobre la explicación, también trabajamos la capacidad de atención y el respeto al turno de intervención de los compañeros de clase.

Es necesario calcular el tiempo máximo de atención de nuestros alumnos para que la explicación se adapte a este periodo. Una vez finalizada esta fase de la clase, el profesor debe, de alguna forma, “desaparecer”.

Es el momento de diversificar tareas.

Técnicas para organizar el trabajo:

Propongo a todos los profesores que siempre comiencen esta parte de la clase explicando a los alumnos cómo es el trabajo que van a realizar a continuación.

Conviene escribir en lugar visible las tareas a completar: lo más sencillo, es listarlas por orden de importancia, según los objetivos que buscamos y también por orden de dificultad (comenzando por las actividades escritas) y según el atractivo de las mismas (situando al final aquéllas con las que disfrutan más).

Los niños pierden el tiempo completando actividades todos a un tiempo: los que terminan primero se aburren y los que no quieren trabajar se eternizan, sin llegar nunca a término. Ofreciendo una lista de tareas se respeta el ritmo de cada uno. Se proporciona también una variedad de oportunidades a los alumnos excelentes, que una vez finalizadas sus actividades escritas, saben que pueden pasar a otras más interesantes como: memorizar una parte de una historia para después representarla; aprender la canción que aparece en su libro; prepararse por parejas para el concurso de “spelling”; utilizar recursos como poesías y rimas, para hacer después una representación; realizar una actividad libre de escritura, sobre la parte del tema que más les interese; ... No es necesario elaborar materiales complicados para ofrecer esta variedad de tareas. La mayoría de los textos actuales tienen multitud de actividades de refuerzo y ampliación y múltiples recursos en el propio libro o en los materiales digitales de apoyo.

Si ofrecemos una lista de tres o cuatro tareas, algunos alumnos llegarán hasta la última; un grupo numeroso se quedará aproximadamente en la tercera y siempre habrá un pequeño grupo al que le cueste pasar de la primera. Con este grupo, es importante evitar que siempre se queden atrapados en el primer paso y que no tengan la oportunidad de desarrollar otro tipo de actividades. Precisamente, estas otras tareas, no sólo son más atractivas para ellos, sino que, muy probablemente, se adaptan mejor a sus habilidades y destrezas, Estaríamos robándoles la ocasión, no sólo de disfrutar, sino de destacar sobre el grupo en determinados aspectos.

Por eso conviene vigilar a los alumnos más lentos, reduciendo para ellos la cantidad de tarea del primer paso de la lista. Es posible que el beneficio de terminar todas las actividades escritas, igual que el resto de la clase, sea muy inferior a lo que se puede conseguir reduciendo su número, para que puedan avanzar en la lista de tareas. Es necesario que descubran sus habilidades y puntos fuertes en determinados campos y destrezas: memorización, actividades de teatro, lectura en voz alta, poesía,...

En definitiva, estamos ofreciendo no sólo variedad de tareas, sino diferentes modos de aprender, en un esfuerzo responsable por llegar a todos nuestros alumnos.

Durante el año siguiente a la aplicación de este proyecto, todo el profesorado realiza un curso en el centro sobre utilización de técnicas de trabajo cooperativo en el aula, que refuerza todo lo que hemos trabajado sobre la organización de tareas y nos ofrece eficaces instrumentos para avanzar en este campo metodológico.

Quedamos, para la siguiente semana que tengamos reunión, en traer los resultados del último test de *Science* de nuestros grupos de clase y, en el caso de los cursos que se presentan a los exámenes de Cambridge, la última prueba de los mismos.

Conviene que comprobemos entre todos si hay coordinación en las pautas que utilizamos al corregir y calificar. También nos ayudará a evaluar a toda la promoción de cada curso, a detectar problemas en determinados grupos de clase, a comparar niveles, a observar si estamos trabajando los mismos contenidos y destrezas. Para que funcione bien un proyecto, es muy importante que, respetando el estilo propio de cada docente, haya cohesión entre los objetivos y evaluación de las clases de un mismo curso.

- Durante las reuniones del ETI de este curso académico, asumo un mayor protagonismo como coordinadora, con la intención de transmitir información sobre cuestiones metodológicas, para constatar la asimilación de la formación ofrecida y el correcto desarrollo del proyecto. No obstante, soy consciente de que esta fase tiene que dar lugar a otra de mayor participación del profesorado. Después del primer curso de aplicación del plan de formación, las reuniones del ETI tendrán que plantearse desde el punto de vista de un trabajo cooperativo, con menor o ninguna intervención personal del coordinador del equipo.

CORREO 12 Y RESUMEN DE LA REUNIÓN DEL ETI QUE SE CELEBRA A CONTINUACIÓN.

Para: ETI
De: Coordinadora del ETI
Fecha: Febrero, 2014

Asunto: Evaluación

Tengo una sesión de evaluación el lunes a la hora del equipo de segundo ciclo, así que he pensado que lo mejor es retrasar todas las reuniones del ETI de la próxima semana, a la siguiente.

Imagino que con la evaluación, notas y demás, os va a venir muy bien a todos.

Para la próxima reunión, por favor no os olvidéis que vamos a trabajar sobre la evaluación y los exámenes.

Os recuerdo que quedamos en traer al despacho los exámenes de *Science* de la última unidad. Si dais *Science* en dos clases del mismo curso, es suficiente con que traigáis los de una clase. Así podemos comparar cómo corregimos cada uno y si vamos más o menos coordinados en lo que le pedimos a los niños, el nivel que tienen, qué hacen mejor y peor, etc.

Además, los de 2º, 4º y 6º, traed, por favor, el último *practice test* que hayáis pasado y corregido de Starters, Movers o KET, y así también analizamos cómo vamos en general. Imagino que para entonces ya tendré las listas definitivas de Cambridge y os daré una copia a todos.

Ánimo con la evaluación!

ENVIAR

BORRAR

CANCELAR

SOBRE CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Los exámenes de *Science*:

La mayoría de los miembros del equipo acuden a la reunión con los exámenes corregidos de la última unidad de *Science*. Solamente faltan los de uno de los profesores. A veces ocurre que, por inseguridad o falta de costumbre, nos cuesta mostrar al resto del equipo nuestro modo de trabajar o, en este caso, de evaluar. Sin embargo, creo que es fundamental aprender a compartir criterios, defender posturas o simplemente contrastar con los demás docentes, con la intención de mejorar o ayudar a otros a hacerlo.

Por la corrección de estos exámenes, vemos que hay una gran uniformidad de criterio. Por un lado, se les pide a los alumnos que completen las preguntas del test y, por otro, que escriban, al final del mismo, las definiciones de cinco palabras clave del vocabulario de la unidad.

Los exámenes de *Science* cubren todos los objetivos fundamentales del tema. Incluyen diferentes tipos de preguntas, que exigen la aplicación de varias destrezas: relacionar, identificar, realizar ejercicios de comprensión lectora, etc. Además de comprobar que han entendido y asimilado los contenidos básicos, buscamos el aprendizaje eficaz de una segunda lengua. Por esto, tenemos que completar la evaluación que proponen los libros de texto, con otro tipo de tareas. Este es el motivo de pedir a los niños que, una vez terminan de contestar las preguntas del test, definan, por escrito, algunas de las palabras clave del vocabulario, realicen un esquema o redacten unas líneas sobre el tema de la unidad. Estas tareas exigen un mayor dominio del lenguaje escrito y la memorización de determinados contenidos.

Al corregir esta segunda parte del examen, es cuando encontramos diferencias más notables en los resultados de las respuestas. En estas definiciones, constatamos las deficiencias o errores respecto a la expresión escrita o el alto nivel que muestran algunos alumnos.

Excepto en casos muy concretos, la primera parte de los *tests* de *Science* tiende a mostrar resultados muy homogéneos entre el grupo de clase: hay muchos matices que pasan desapercibidos si no realizamos otro tipo de tareas para la evaluación. La segunda parte del examen, redacción o esquemas, no sólo nos ayuda a detectar los niveles en cuanto a expresión escrita en inglés, sino también la manera de expresar conceptos y describirlos. Independientemente de los errores ortográficos o de sintaxis, se identifica la asimilación, comprensión y capacidad de explicar determinados contenidos.

A principio de tercero de Primaria, los alumnos aún no tienen la madurez ni la práctica suficiente para realizar esta segunda parte del *test*. Comenzamos por sugerir, en los primeros exámenes, que aquéllos que respondan todas las preguntas antes que sus compañeros, amplíen, al final del examen, cualquier contenido de la unidad que les parezca interesante. En los primeros *tests*, muchos alumnos se animan a escribir ideas, opiniones e incluso pequeños resúmenes sobre el tema. Poco a poco, se incorporan más

alumnos a la tarea de completar sus exámenes, con este ejercicio libre de expresión escrita.

A partir de enero, los alumnos de tercero ya han adquirido confianza en su capacidad de expresar conceptos o ideas por escrito y comenzamos con la memorización de definiciones y conceptos básicos de cada unidad. El primer paso es la lectura comprensiva de estos contenidos, la memorización y expresión oral de los mismos y, por último, aprender a su correcta escritura. Esta parte de la asignatura requiere un tiempo de estudio, en casa o en el colegio, y nuestros alumnos necesitan que les enseñemos primero a estudiar.

En esta reunión comentamos que los niños de tercero comienzan ya a realizar esta segunda parte de la evaluación. Tenemos que preparar a nuestros alumnos de tercer curso para llegar a este objetivo a final de curso, de forma que, en cuarto de Primaria, observamos que prácticamente todos realizan esta tarea sin dificultad, aunque aún cometen errores ortográficos. En cuarto curso, trabajamos otras técnicas de estudio como los esquemas conceptuales.

Aprendiendo definiciones, los alumnos también aprenden a expresar conceptos, igual que en su primera lengua. Asimilan construcciones gramaticales que son claves para poder, más tarde, expresar cualquier concepto. Es fundamental ofrecer los instrumentos necesarios para el estudio y comprensión de contenidos curriculares. El orden de tareas sería el siguiente: comprensión oral de la explicación, lectura de los textos, preguntas y respuestas orales sobre los mismos, repetición, pronunciación, memorización de vocabulario, producciones artísticas, posters, trabajo en equipos y juegos y actividades que apoyen todo lo anterior, para concluir con la expresión escrita de lo aprendido. No podemos conformarnos con que entiendan, respondan una serie de preguntas e identifiquen determinado vocabulario sobre la asignatura. Las clases de *Science* tienen que ayudarles a expresar contenidos correctamente, no sólo porque a través de estos contenidos están desarrollando el aprendizaje de una segunda lengua, sino porque es una destreza fundamental saber expresar, oralmente y por escrito, todo lo que ocurre a nuestro alrededor. En caso contrario, el aprendizaje resultaría incompleto.

Durante el transcurso de la reunión, compruebo que la mayoría de los profesores de *Science*, a partir de la puesta en práctica de este programa y siguiendo las pautas de lo que vamos trabajando en las sesiones del ETI, han conseguido desarrollar un modo de

evaluar muy parecido. A veces la única forma de convencerse de lo que nuestros alumnos son capaces de hacer y aprender es darles la oportunidad de demostrarlo. Los profesores estamos comprobando que los niños pueden asimilar contenidos en inglés y, además, aprender a expresarlos con una corrección muy parecida a como lo harían en su primera lengua.

Los docentes que se muestran más reticentes durante la reunión a perseguir objetivos de expresión escrita opinan que los alumnos son todavía demasiado jóvenes para abordar esta tarea. Coincide con los docentes que imparten la asignatura por primera vez.

Algunos profesores que no traen los exámenes de sus alumnos a la reunión se muestran de acuerdo con las pautas de evaluación que estamos trabajando, aunque es posible que no las hayan asimilado todavía a su práctica docente. Tampoco los profesores progresamos todos al mismo ritmo. Cada uno tenemos destrezas y habilidades diferentes e introducimos las mejoras en un orden distinto. La continuidad en este tipo de formación y aprendizaje de destrezas por parte de los docentes es la clave para lograr objetivos a medio y largo plazo.

Unificación de criterios:

Hemos decidido establecer un mismo criterio a la hora de penalizar los errores ortográficos, con la flexibilidad lógica según los casos y las edades. Hay muchos errores que los alumnos cometen simplemente por falta de atención. Ocurre también en cualquier actividad de lectura y escritura en lengua castellana. Acordamos que es más eficaz advertir durante el examen de posibles errores que pueden cometer; no recoger los exámenes hasta no haber comprobado que lo han leído, al menos, una segunda vez; pasear por el aula mientras completan el *test* y señalar sobre su examen frases o párrafos en los que hay errores. Queremos centrar la atención de los alumnos sobre su producción escrita, no dejarles cometer errores para luego limitarnos a restar puntos. Tienen que adquirir ahora una forma consciente y responsable de enfrentarse a un ejercicio escrito, adquirir hábitos de autocorrección, aprender a revisar, comprobar y concentrarse sobre un escrito.

También acordamos medidas para iniciar el estudio de contenidos desde el principio de cada lección, para que esta tarea tenga sentido en el contexto de las actividades del aula, y no se convierta en un simple ejercicio de memorización al final de cada unidad, para

la preparación del examen. Establecemos puntos comunes para la organización del trabajo en los cuadernos: comenzar cada unidad con una lista de vocabulario básico, a continuación actividades diversas, esquemas de contenidos, etc.

Los criterios son diferentes para el primer y segundo ciclo de la Etapa. En el primero, se trata de trabajar la comprensión lectora, la asimilación de contenidos y la expresión oral de los mismos, desarrollando el vocabulario y estructuras gramaticales de tipo académico. En el segundo ciclo, tenemos que enseñar a nuestros alumnos a estudiar, de la misma manera y con las mismas técnicas que utilizan en su primera lengua: vocabulario, definiciones, esquemas, memorización, lectura comprensiva, etc., y utilizar todo tipo de recursos y material manipulativo que favorezca este trabajo.

Evaluación de los *Projects*:

La evaluación de *Science* incluye además la expresión oral de los contenidos a partir de la realización de los “*Projects*”. Es un trabajo en equipo: normalmente se organizan cuatro grupos de unos seis niños por clase. Para aquéllos que tienen un modo de aprender más creativo, sensorial o visual este tipo de actividades les permite destacar sobre el resto, afianzar conocimientos y desarrollar el lenguaje.

En esta reunión aprovechamos para compartir experiencias sobre distintos tipos de *Projects* que pueden realizarse. Algunos son muy sencillos, no necesitan preparación previa de material ni invertir mucho tiempo. Es eficaz empezar por iniciativas de este tipo, porque otras más complicadas disuaden al profesorado a causa del tiempo y trabajo que conllevan.

Un ejemplo es celebrar un *Quiz Show*, como en un programa de televisión: un concurso de preguntas y respuestas sobre el tema de la unidad: se dividen los contenidos de la unidad en cuatro y se encarga a cada uno de los grupos que elaboren 8 preguntas y respuestas sobre las páginas de una unidad del libro de texto que les han correspondido en el reparto. A veces pensamos que no van a ser capaces de realizar tareas de este tipo, pero se las ingenian sin problema consultando las propias actividades del libro o el cuaderno de trabajo. Cada grupo entrega una hoja con las preguntas y respuestas. Para el siguiente día de clase, se traen estas hojas corregidas (los auxiliares de conversación a veces son muy eficaces para corregir en unos minutos la gramática y ortografía de estos escritos, si el profesor no tiene tiempo en un plazo tan corto). Una vez que las preguntas

y respuestas están revisadas, se les entregan junto con papel de diferente color para cada grupo. Recortan octavillas y escriben la pregunta por una cara de la octavilla y la respuesta en la otra. Se reparten este trabajo entre los distintos miembros del grupo. Una vez terminado, colocamos el mobiliario del aula retirando pupitres y colocando las sillas en forma de U y con una separación entre cada uno de los cuatro grupos. El profesor se sienta al frente y comienza el concurso: para cada grupo, se utilizan las tarjetas del color de los otros tres, de modo que nunca les toque responder una de las preguntas que han elaborado ellos mismos. Se inicia el turno con el primer alumno de cada equipo, siguiendo un orden que permita que todos los miembros del grupo tengan su oportunidad de responder. Se puede decidir la conveniencia o no de consultar con el resto del equipo, o la posibilidad de “rebote” de una pregunta a otro equipo, cuando el primero falla. Es una dinámica parecida a la de los concursos de *Spelling* y una forma eficaz de repasar contenidos antes de un examen.

En esta reunión, trabajamos también sobre el programa de lectura. Aunque muchos docentes van retrasados, ayuda recordar estas cuestiones para que todos nos esforcemos en llevar al día el programa de lectura individual con nuestros alumnos. Hemos diseñado unas tarjetas donde se apuntan los títulos de los libros que vamos leyendo en clase. Se permite a los alumnos llevar este “carnet de lectura” con el libro a casa, para que se lo lean a sus padres y vuelva al día siguiente, firmado por ellos. Es una forma de que las familias puedan observar también el progreso de sus hijos en este aspecto de la lengua.

La evaluación en el tercer ciclo:

En la reunión del siguiente ciclo, 5º y 6º, repasamos los mismos temas. Resulta muy oportuno, porque aunque corregimos de forma muy parecida, hay algún profesor que no está incluyendo la segunda parte de expresión escrita al final del examen.

Como en este ciclo tiene lugar un salto cualitativo en objetivos de mejora y profundización en la lectura y escritura, se otorga más importancia a los errores ortográficos, igual que los profesores de castellano hacen en su asignatura. Acordamos las mismas medidas que se han descrito para el segundo ciclo, pero con un grado mayor de exigencia.

Insistimos, una vez más, en la importancia de que los alumnos revisen el examen antes de entregarlo. Es esencial que desarrollen este hábito. Muchas veces, por pereza o dejadez, entregan un ejercicio sin comprobar antes si han cometido algún error. En el colegio es probablemente el único lugar donde van a tener la oportunidad de desarrollar la capacidad de atención y la concentración en aspectos tan importantes como éste. Todo a su alrededor contribuye a lo contrario: prisas, proliferación de imágenes y mensajes basados en informaciones sin ningún apoyo escrito, falta de tiempo de escucha y diálogo en la familia,... Comentamos cómo los niños están acostumbrándose a prestar atención a varias cosas a la vez, a escuchar lo que les dicen sus padres, sin dejar de mirar la consola; a comer mientras ven la televisión y otros hábitos semejantes.

La mejora en expresión escrita:

Comprobamos que los alumnos de 5º muestran peor nivel en la producción escrita que los de 4º. Esto puede deberse a que, cada año, vamos ganando experiencia y desarrollando mejor el programa, con lo que las generaciones más jóvenes, llegan mejor preparadas. Lo anotamos como un punto positivo.

La mejora en expresión escrita se propone, por tanto, como el objetivo prioritario para este curso: como todos somos profesores de inglés y *Science*, cuando detectamos una dificultad en una destreza concreta del lenguaje, podemos buscar soluciones y establecer estrategias, que no sólo afectan al desarrollo del programa de *Science*, sino que se abordan desde la propia asignatura de inglés, lo cual resulta muy eficaz.

Estamos, por tanto, constatando con la práctica que el perfil de profesor CLIL que hemos diseñado para nuestro proyecto, como docente que incorpora la asignatura de inglés y las materias de contenidos en L2, funciona adecuadamente en nuestro caso. Cuando detectamos cierta pobreza en la expresión de conceptos básicos de ciencias sociales o naturales en inglés, recurrimos a las técnicas propias de la lengua inglesa, para mejorar en la destreza de la lectura y escritura.

Nos damos cuenta de que, muy a menudo, nuestros alumnos no son capaces de expresarse por escrito con corrección, porque no les hemos enseñado un modelo adecuado o no les hemos ofrecido los instrumentos necesarios sobre vocabulario y estructuras gramaticales. Ser un buen profesor de materias en L2 tiene mucho que ver

con la capacidad de los docentes para enseñar el manejo de los instrumentos del lenguaje.

Por último, los profesores que acudimos a las clases de perfeccionamiento del idioma o de preparación de exámenes de nivel C1, comentamos cómo esta circunstancia nos ayuda también en la forma de enfocar el trabajo con nuestros alumnos.

En nuestras clases de formación nos vemos obligados a escribir ensayos, artículos o cartas, que luego nos corrige el profesional que acude al centro a impartir estas clases. De forma personal, experimentamos el proceso de aprendizaje y perfeccionamiento de las técnicas de redacción y expresión escrita. Esto revierte en una empatía con el alumnado: conocemos las pautas que nos ayudan a nosotros mismos a mejorar la calidad de nuestras producciones escritas y nos damos cuenta de lo que necesitan nuestros alumnos para aprender.

La redacción en lengua inglesa difiere en muchos aspectos respecto a la lengua castellana. Ni la longitud de las frases, textos o párrafos coincide, ni tampoco la estructura gramatical de los mismos. Es necesario conocer y aprender las reglas propias de la sintaxis y escritura en otra lengua y, a partir de nuestra propia experiencia en las clases de mejora para el profesorado, nos preparamos para enseñar estas técnicas. Aunque nuestros alumnos cuentan con la ventaja de la edad y aprenden de un modo menos analítico que los adultos, necesitan conocer estas pautas para organizar las frases, expresiones y párrafos, dentro de un texto. Es importante introducir en Primaria el trabajo de redacción de distintos tipos de composiciones escritas.

Uno de los profesores propone la iniciativa de utilizar los contenidos del *Project* de inglés, que realizan en cada unidad como ejercicio de expresión oral, para pedirles que lo pongan por escrito y utilizarlo también como contenido para las tareas de redacción. De esta manera, una misma actividad se evalúa a un tiempo como trabajo de expresión oral y como trabajo de expresión escrita.

Dentro del ETI, contamos con una profesora nativa. Para los demás miembros del equipo, exceptuando a los auxiliares de conversación, el inglés es nuestra segunda lengua. No cabe duda de que, para un hablante nativo resulta, como mínimo, mucho más rápido corregir en clase la producción escrita de sus alumnos. Hay que buscar soluciones prácticas para enfrentar los problemas reales que el profesorado de inglés

encuentra en su aula. Para los profesores no nativos, la corrección de redacciones o escritos de los niños, resulta más lenta y, a veces, produce inseguridad y dudas. Por eso proponemos que los auxiliares de conversación entren en el aula y nos ayuden, puntualmente, en la corrección de algunos trabajos, o al menos supervisen las correcciones de los docentes que se sienten más inseguros. Es otra ocasión para que, el aprendizaje del profesor y del alumnado, se desarrolle a un mismo tiempo.

Tenemos que acudir a este tipo de estrategias más a menudo: a veces los profesores podemos llegar a evitar actividades escritas, en las que la producción puede ser extensa, por sentirnos incapaces de corregir a tiempo todo ese trabajo cuando una actividad concreta requiere que esa corrección sea inmediata.

Ya hemos visto, en la sesión de febrero sobre cuestiones metodológicas, cómo establecer una lista de tareas ordenadas por dificultad, para un periodo determinado de la clase, ayuda a que los alumnos trabajen de forma autónoma. Esta autonomía de trabajo en el aula requiere cierta habilidad, por parte del profesor, para supervisar el trabajo y organizar al grupo. Sin embargo, también le permite obtener tiempo durante la clase para trabajar individualmente con sus alumnos, supervisar su producción escrita y corregirla, ofreciendo las pautas necesarias para que mejoren en esta destreza.

Transformando el modo de dar clase y de realizar tareas, podemos incrementar la eficacia del profesor. Es necesario relajar la presión por “corregirlo todo”: nuestros alumnos están en edad de producir y deben hacerlo con supervisión, pero con libertad y sin límites de extensión o tiempo.

Por este motivo, hemos decidido que todos los niños tengan un cuaderno pequeño, que utilizan para actividades de expresión escrita, tanto de inglés como de *Science*. Cuando escriben en este cuaderno, no siempre se corrige inmediatamente y a veces no se corrige todo, pero resulta una práctica indispensable para que los alumnos pierdan el miedo a escribir en inglés y a producir. Estos cuadernos no se llevan a casa a final de curso. Su finalidad es estimular la expresión escrita en cualquiera de sus facetas, como un borrador de un trabajo posterior.

- Durante esta última sesión, muestro al profesorado un cuadernillo de confección propia, que utilizo para registrar todos los datos de la evaluación. Incluye dos páginas completas, para las calificaciones y anotaciones de la asignatura de inglés y de la asignatura de Science, por alumno. Está diseñado de forma que se aprecie la evolución del estudiante desde el principio hasta el final de curso, con apartados donde escribir notas sobre cada uno de los aspectos que trabajamos: lectura individual, exposiciones orales de clase, *projects*, ejercicios de expresión escrita, calificación de los exámenes, participación en el aula, pruebas de práctica para los exámenes de Cambridge, trabajos en equipo, etc. A veces, contar con los mismos instrumentos para registrar la evaluación puede ayudar a que todos recordemos los distintos aspectos que se deben evaluar en el rendimiento de nuestros alumnos. Varios profesores me piden un cuadernillo similar para utilizarlo el próximo curso.

CORREO 13 Y COMENTARIOS

Para: ETI De: Coordinadora del ETI Fecha: Marzo 2014
Asunto: Ofertas de cursos de formación CLIL
<p>Hola a todos!</p> <p>Como me llegan mil ofertas sobre cursos de formación, a través de las distintas editoriales, os reenvío información de algunos por si os interesan. Este sábado han ido cuatro profes de nuestro equipo a uno organizado por Cambridge y ya nos contarán...</p> <p>No quiero que nadie sienta la más mínima presión por asistir a estos cursos. Sólo quiero que estéis todos informados por si alguno tiene interés en asistir, para facilitarle la inscripción o lo que necesitéis.</p> <p>Si os parece, os reenviaré los que me parezcan más interesantes, para no llenar vuestro buzón...</p> <p>Os adjunto los programas de los dos últimos cursos que me han llegado (documento adjunto A y B)*</p>
<input type="button" value="ENVIAR"/> <input type="button" value="BORRAR"/> <input type="button" value="CANCELAR"/>

* Véase Anexo 8

- Después de la experiencia del primer trimestre, en el que algunos profesores sintieron demasiada presión ante el esfuerzo de implementar este proyecto de formación, no quiero que vuelva a repetirse la misma situación. Sin embargo, son los propios profesores quienes reciben de las editoriales información sobre distintos cursos y me piden que gestione su asistencia a los mismos. No ocurre en todos los casos, pero es fundamental compartir la experiencia de los que acuden, con el resto de los miembros del equipo. Es probable que el próximo año, se animen otros profesores diferentes a participar de este tipo de sesiones.

RESUMEN SOBRE LA SESIÓN DE MARZO

Experiencia sobre los cursos de formación externos:

Tres profesores han asistido a un curso sobre metodología CLIL, organizado por la editorial Cambridge. A pesar del esfuerzo que supone acudir en sábado a un evento de este tipo, los profesores nos transmiten que han disfrutado mucho de la experiencia y que, en su opinión, estos cursos fuera del entorno laboral resultan muy motivadores.

Normalmente, las sesiones que organizan las editoriales o cualquier otro grupo o empresa educativa están lógicamente centradas en la atención al profesorado y sus necesidades dentro del aula. Suelen invitar a ponentes interesantes y muy didácticos. Se desarrollan en un ambiente en el que el profesor se siente completamente protagonista.

Por otro lado, la mezcla de profesorado de todo tipo de centros, privados, concertados y públicos y de diferentes zonas de la ciudad, contribuye a un intercambio de experiencias, contactos y opiniones, que tiene muchos efectos positivos. Es la oportunidad de conocer a otros docentes que comparten los mismos objetivos y las mismas dificultades y se crea una atmósfera de sano corporativismo.

En algunos casos, se constata que otros profesores tienen que lidiar con circunstancias más complejas que las nuestras y se produce cierta sensación de satisfacción y valoración positiva de nuestro propio centro de trabajo o de nuestra propia metodología y proyecto. Otras veces, cuando los demás transmiten experiencias que encontramos enriquecedoras o valoramos en otros centros un nivel claramente superior, esto nos sirve como motivación para intentar mejorar y para comprender que, en educación, no podemos nunca conformarnos ni dejar de innovar y aprender.

Por la manera en que estos profesores cuentan su experiencia, se observa “un efecto de contagio”, de modo que otras personas del equipo se animarán a participar de cursos de este tipo en el futuro.

Uno de los profesores opina sobre la conveniencia de asistir a una de estas jornadas, al menos una vez al año, según la disponibilidad de cada uno, las fechas que se ajusten mejor o las características del programa del evento. Este tipo de sugerencias, cuando parten del propio profesorado del equipo y no de la encargada del Departamento o de la

dirección del centro, resultan realmente eficaces y dan la medida del grado de implicación, interés y motivación de un equipo.

Entre otros asuntos, destacan los siguientes puntos sobre estas jornadas:

1. Los recursos didácticos que tienen que ver con el “movimiento físico” dentro del aula. Los profesores valoran la conveniencia y las ventajas de los módulos dobles de clase para flexibilizar los tiempos. Sin embargo, precisamente porque las sesiones de clase son mucho más largas, no podemos olvidar las características de los alumnos de estas edades: necesitan moverse y cambiar de posición y lugar dentro del aula, durante el desarrollo de las clases.

2. Nos explican que se ha hablado también del método de lectura *phonics* durante estas jornadas y de su aplicación a la enseñanza del inglés. Les ha parecido muy interesante y esto contribuye a aumentar las expectativas sobre las sesiones que tenemos programadas para el mes que viene. Se quejan de que a veces los cursos de formación son muy intensos y demasiado cortos: existe una auténtica inquietud por aprender adecuadamente este sistema de enseñanza de la lectura y escritura. Todo ello confirma que, para perfilar el diseño de un adecuado proyecto de formación, hay que incluir los temas que realmente interesan al profesorado y que ellos mismos han comprobado que forman parte de la práctica de otros docentes, en otros centros.

3. Otro tema recurrente en estas jornadas es el papel de la música y las canciones en el aprendizaje. Es un recurso importante y un modo diferente de aprender, de memorizar, de repetir y asimilar conceptos. Cuantas más vías de transmisión de información utilicemos, más abrimos el abanico de posibilidades de llegar a conectar con los distintos modos de aprender de nuestros alumnos.

Sobre los recursos y el material:

Al trabajar sobre este tipo de actividades, llegamos a la conclusión de que sería muy conveniente contar con cierto tipo de material manipulativo. A veces, no es cuestión de presupuesto, sino de prever con antelación qué podemos necesitar a lo largo del curso y planificarlo. No siempre se necesita un material perfectamente elaborado o convenientemente plastificado. A veces es suficiente con tener papeles tipo “*post-it*”

para repartir, utilizar y después desechar. No obstante, tenemos que realizar una lista de material para el inicio del próximo curso, porque hemos terminado con las reservas de cartulina del colegio, lo que significa que hemos realizado muchas actividades de presentación de proyectos, elaboración de carteles, decoración de aulas y pasillos o tarjetas de palabras para juegos de clase.

Consideramos la posibilidad de realizar actividades más complejas con las tarjetas de letras y palabras, para formar frases y estructuras gramaticales: proponemos fotocopiar los esquemas que incluyen el resumen de estas estructuras en cada unidad del libro del alumno, a tamaño grande: plastificar y recortar.

Estos recursos responden a la necesidad de adaptarnos a las características de los alumnos que actualmente forman nuestras aulas. Detectamos cada vez una mayor dificultad en la capacidad de concentración y atención en la clase. Copian con errores y no interiorizan fácilmente palabras y conceptos. Apoyarnos en la representación visual de las letras, palabras y estructuras de frases y preguntas, jugando con todo ello, refuerza el aprendizaje no sólo de los alumnos con déficit de atención, sino de todos los alumnos en general.

Cuando nos centramos solamente en la explicación de unos contenidos y realizamos ejercicios escritos sobre los mismos, los resultados de los exámenes muestran un grupo numeroso de la clase que no ha interiorizado los conceptos, el orden de las palabras o su ortografía. En cambio, al introducir juegos para construir palabras, eligiendo letras y ordenando tarjetas para producir una frase con sentido, o cualquier otro tipo de actividades que incluyan el movimiento y manipulación, logramos un nivel más alto de interiorización de los contenidos y los alumnos escriben con mayor corrección.

En el equipo de 5º y 6º, uno de los profesores nos enseña su propio “set” de palabras y verbos: cuando nos explica cómo trabaja con estas tarjetas, el resto de profesores se anima a copiar la iniciativa para que este recurso forme parte del material de aula para todos.

En 1º y 2º también coinciden en valorar la importancia de este tipo de material y de recursos. Sin embargo, en esta sesión no está presente ninguno de los profesores que han acudido a las jornadas. Observo que el efecto de cualquier propuesta por mi parte,

no es comparable al impacto que se consigue cuando un compañero, que ha asistido a un determinado curso de formación, comparte su experiencia.

Cuando las aportaciones surgen del propio equipo de profesores, los docentes se sienten parte integrante en la elaboración del proyecto. Los aciertos se perciben como un éxito personal y del grupo. Los errores no se atribuyen a factores externos, a la dirección o a un plan que se rechaza como algo impuesto desde fuera. Se asumen como parte de nuestro trabajo, de nuestra experiencia y se consideran valiosos, porque nos muestran en qué puntos hay que modificar el proyecto y los cambios se aplican con mayor ilusión y confianza.

I.2.3 Tercer trimestre

A la vuelta de las vacaciones de Semana Santa, tenemos inmediatamente la celebración de la tercera sesión de formación sobre el método de lectura y escritura, a través de *phonics*.

Estas jornadas constituyen el último apoyo externo del plan de formación. Una vez que entramos en los meses de mayo y junio, se reduce todavía más el número de sesiones del ETI, ya que la tercera evaluación, la evaluación final, la organización y celebración del *English Day* y la aplicación de las pruebas de Cambridge, ocupan todo el tiempo disponible del profesorado.

Nuestras reuniones se limitan a la gestión de estos eventos, que exigen la colaboración de todo el equipo para coordinar horarios, trabajar en la decoración del colegio para la jornada del *English Day* y preparar todo lo que tiene que ver con el final de curso, incluyendo actividades a nivel de todo el colegio: fiesta de final de curso, entrega de notas, elaboración de las listas de material de los alumnos para el año próximo, confección de los cuadernillos de deberes, envío de la carta de verano para las familias, con sugerencias para trabajar el idioma durante las vacaciones, y preparación del material de los profesores.

En las jornadas de trabajo finales, una vez que los alumnos han abandonado el colegio, todo el ETI prepara las modificaciones en los materiales, que tienen que ver con lo que hemos ido acordando a lo largo de las distintas reuniones de equipo. Entre otras

novedades, incluimos en los cuadernillos de trabajo del alumno de 1º y 2º contenidos relacionados con el método de lectura y escritura a través de los sonidos, con la intención de comenzar a trabajar con este sistema en el curso próximo. Se eliminan los libros de *Arts* y se prepara una lista de material para uso de todos los alumnos, durante las clases de esta asignatura. Esta lista incluye todo lo necesario para elaborar distintas producciones artísticas, según la programación que han ido trabajando los profesores durante este curso. También se introducen cambios en el diseño del cuadernillo de trabajo de *Science*, incorporando actividades que refuercen las técnicas de estudio que hemos definido para cada ciclo de la Etapa.

En definitiva, se trata de plasmar en la elección de libros de texto, en la elaboración de cuadernos y en la preparación de los recursos de aula todas las iniciativas recogidas durante el trabajo de formación docente de este año. Es la expresión material de los cambios que queremos introducir en nuestro proyecto.

J. Diario del investigador.

Como técnica basada en la observación, recoge reflexiones, interpretaciones y explicaciones sobre algunos momentos de la implementación del proyecto. Gran parte de la información aparece ya en la descripción de los distintos pasos del plan de acción. Aquí se incluyen, únicamente, valoraciones personales sobre cuestiones que no quedan suficientemente descritas en los epígrafes anteriores. La información se presenta en un formato abierto, organizado en distintos puntos, que definen los momentos y contenido de estas valoraciones personales del investigador y siguiendo un orden cronológico, desde el comienzo del curso hasta el mes de junio de 2014.

Se ha respetado el estilo informal de redacción que se utiliza en la recogida de información.

J.1. Introducción: jornadas anteriores al inicio de las clases

A partir de la primera reunión con todo el equipo del ETI, y antes del comienzo de las clases, las tareas que se realizan desde el departamento de inglés tienen que ver con cuestiones organizativas sobre el material, programaciones y horarios.

En los pocos días que nos quedan hasta la llegada de los alumnos, con 24 aulas de Primaria y más de 40 docentes entre profesorado de castellano y de inglés, todos los inicios de curso conllevan un trabajo que se asemeja bastante al de una mudanza de grandes dimensiones: inevitablemente, siempre se realiza algún tipo de obra de acondicionamiento del edificio de Primaria durante el verano y suele haber cambios en la distribución del profesorado entre los distintos cursos, por lo que es difícil que no se extravíen libros del profesor, libros y cuadernos de los alumnos o material de aula.

Solamente para la asignatura de inglés y materias en L2, cada clase cuenta con infinidad de recursos materiales que hay que recoger, seleccionar y distribuir: por una parte, los libros y material del profesor y, por otra, el material de uso común para el aula. A lo largo de los últimos años, hemos ido comprando libros de lectura en inglés, buscando colecciones apropiadas a las edades de los alumnos: cada curso cuenta con cuatro títulos (30 ejemplares de cada uno) y diccionarios imagen-palabra para cada alumno, de primero a cuarto de Primaria. En quinto y sexto el alumnado adquiere su propio

diccionario inglés-inglés y aprenden a utilizarlo como lo hacen con su diccionario de castellano. Por cada clase, se distribuyen los posters de las distintas unidades de inglés y ciencias naturales y sociales, las tarjetas de dibujos sobre el vocabulario de cada tema y las tarjetas de palabras de confección propia, que corresponden a este vocabulario. Todo el material ayuda al reconocimiento visual de las palabras, si las utilizamos para decorar el aula, o nos sirven para realizar actividades y juegos de manipulación.

Los recursos materiales que contribuyen a crear un ambiente de inmersión tienen gran importancia en los cursos de Primaria y nos permiten realizar actividades grupales y actividades de clase que enriquecen el modo de presentar la información, además de los recursos tecnológicos que ofrece la pizarra digital. La revisión del correcto funcionamiento de cada pizarra digital y del ordenador de aula supone también un tiempo considerable de preparación y actualización de datos.

Por otra parte, antes del comienzo de las clases, hay que terminar todas las programaciones, ordenarlas y clasificarlas en el servidor del ordenador principal del centro y distribuir y temporalizar las unidades didácticas para cada materia, a lo largo de las semanas del curso escolar.

Por último, se reparten los horarios de los profesores y se revisan los fallos que pueda haber en los mismos: teniendo en cuenta el elevado número de horas lectivas de cada horario, resulta extremadamente complicado realizar las correcciones necesarias o cualquier modificación, que no afecte, en cadena, a los horarios de todos los demás docentes.

Siempre quedan asuntos pendientes y nos costará encontrar el tiempo necesario para abordarlos. Adelantar la fecha de comienzo de las clases a finales de la primera semana de septiembre provoca un estrés añadido, ante la imposibilidad de tener todo preparado antes de que el colegio se llene de alumnos. Por otro lado, la climatología en la Comunidad de Madrid no es la más adecuada para comenzar tan pronto las clases. Alargar las jornadas lectivas a finales de junio y adelantarlas en septiembre tiene más que ver con medidas de conciliación de la vida familiar y profesional, que demandan algunos padres del colegio, pero no ofrece ninguna ventaja de tipo pedagógico para el aprendizaje de los alumnos.

Quizá deberían buscarse alternativas con otro tipo de cursos y actividades deportivas o de ocio, de forma que se respete el calendario académico escolar, suficientemente intenso y que, en nuestro centro, no contempla jornadas reducidas ni en junio ni en septiembre. Es correcto admitir que la escuela tiene, hoy en día, una función social y otra pedagógica, pero hay que diferenciar entre ambas, de la misma manera que se debe diferenciar entre jornada laboral del profesorado y la jornada escolar, entre el calendario escolar académico y el calendario escolar general (Ruiz, 2007), abriendo las puertas a otro tipo de profesionales que pueden colaborar en esta función social de la escuela.

J.2. Valoraciones sobre la falta de tiempo y personal

Muchas de las dificultades que encontramos para la implementación del proyecto se derivan de la falta de tiempo y la ausencia de personas que puedan colaborar en la realización de determinadas tareas. Los horarios de los profesores del equipo están muy saturados y apenas quedan módulos libres: estos se aprovechan, la mayoría de las veces, para tareas como fotocopiar exámenes, distribuir y ordenar material, cuando no para realizar sustituciones, lo cual ocurre con bastante frecuencia.

No existe en el centro una persona encargada de los trabajos para la fotocopidora (que por otro lado, sufre constantes averías al ser utilizada por tantos profesores), ni personal suficiente para dedicar el tiempo necesario a la puesta al día de la información volcada en el servidor, o para solucionar de forma inmediata cualquier incidencia con las pizarras digitales o los ordenadores. Tampoco se contratan becarios para atender las numerosas contingencias de un colegio tan grande, que en la Etapa de Primaria tiene más de 40 docentes trabajando. Las sustituciones son una constante que limita la disposición libre de los pocos módulos no lectivos.

Todo esto revierte en la multiplicación de tareas que recaen sobre los profesores, de forma que, en muchas de las reuniones del ETI, hay que dedicar parte del tiempo a asuntos más relacionados con la logística y organización de las actividades, que con el propio desarrollo de la formación del profesorado.

En ciertos momentos del año, como son el inicio y el final de curso, el número de incidencias y asuntos varios a resolver se multiplican, como ocurre también cada vez que se plantea la realización de una actividad extraordinaria, como la entrega de

certificados de Cambridge a los alumnos o la celebración de los concursos de *Spelling*. Cualquier evento supone un esfuerzo y tiempo extra que revierte en la carga diaria de trabajo. Cada gestión respecto a envío de correos electrónicos a los padres, consultas de distintos asuntos con los directivos, localización de la persona encargada de volcar determinados programas en los ordenadores, etc. implican, además, desplazamientos de un edificio a otro del centro, con lo que los módulos no lectivos se reducen, a lo sumo, a la realización de un par de gestiones.

A pesar de todo, tal y como se aprecia en la información recogida en los mails, se han puesto en marcha muchas iniciativas de formación durante este primer trimestre.

J.3. Problemas de gestión

Las primeras tensiones en el equipo, a las que corresponde el correo enviado el 1 de octubre⁴⁸, se deben a la presión que sufren los docentes del ETI, a quienes afectan algunos comentarios que circulan por el centro. En la reunión del claustro completo de profesores, al inicio del curso, la dirección del colegio insiste en la importancia que los padres conceden al desarrollo del proyecto bilingüe. Los datos de los cuestionarios de satisfacción que completan las familias lo indican con toda claridad. Todo ello, unido a la implementación del proyecto de enseñanza CLIL, pone a todo el profesorado de inglés en el punto de mira del centro. El tema de la actualización de las titulaciones añade más presión a la situación. Los profesores del ETI sienten que han de aplicar un programa nuevo, con el esfuerzo que esto conlleva, asegurarse de que los resultados de los alumnos sigan siendo excelentes o que lo sean aún más, y buscar tiempo para mejorar su propio nivel en cuanto al dominio del idioma: estudiar y preparar exámenes que acrediten este nivel.

Esta presión influye en el ambiente entre los docentes y dificulta los inicios. También el exceso de información puede alimentar esta sensación de impotencia, por parte del profesorado, como se refleja en el correo enviado a finales de octubre⁴⁹.

En las reuniones del ETI intento relajar la tensión, aclarando puntos importantes del desarrollo del proyecto. Primero, respecto al tema de las titulaciones: no hay que

⁴⁸ Véase Tercera Parte. Apartado I. Punto I, 2.1.

⁴⁹ Véase Tercera Parte. Apartado I. Punto I, 2.1.

presentarse a ningún examen en un plazo concreto y delimitado. De hecho, la mayoría del profesorado no tendrá necesidad de hacerlo, porque muchos tienen titulaciones equivalentes a un C1 e incluso un C2⁵⁰, que es el nivel más alto en cuanto a dominio del idioma. Es el caso de los que tienen una licenciatura en Filología inglesa, que corresponde a un nivel C2, o el de aquéllos que tienen un título de nivel 11 o 12 de los exámenes del *Trinity College*, acreditados igualmente con un C2; también ocurre que alguno de los profesores que han realizado estudios fuera de España, la titulación de *Bachelor* en un amplio número de materias, les justifica estar en posesión de un nivel C2.

Una vez que estudiamos las equivalencias, en las tablas oficiales, sobre los niveles de dominio del inglés comprobamos que para muchos docentes no es necesario preparar una prueba como el *Advance* o *Proficiency* de Cambridge. Por otro lado, no existe todavía notificación de que la Comunidad de Madrid vaya a exigir un C1, como nivel mínimo obligatorio para impartir clases de inglés en Primaria: se trata de poner los medios para adelantarse a esta circunstancia y, precisamente, evitar una presión innecesaria en el futuro. Sin embargo, para entonces, ya se ha generado bastante tensión respecto al tema: la falta de una correcta información a tiempo, ha dado lugar a todo tipo de comentarios. Una vez aclarado, muchos profesores siguen teniendo interés en asistir a estas clases de preparación, como instrumento de mejora personal o porque les gustaría conseguir una certificación con validez internacional.

La propuesta de que las clases de idioma al profesorado las imparta un profesional con experiencia, parte del propio equipo: todos quieren comprometerse, pero con la garantía de que se trate de clases eficaces, para que el esfuerzo merezca la pena. Como indica el correo que propone los distintos grupos para esta actividad⁵¹, la mayoría del profesorado solicita la inscripción en el curso.

Cuando el Comité Directivo nos ofrece los servicios de una empresa especializada y el envío de un profesional al colegio, un día por semana, todos asumimos que esta iniciativa es parte del proyecto de formación y estará financiada por el centro. Una vez que se organizan los grupos y dan comienzo las clases, nos informan de que los docentes tienen que contribuir a la financiación de estas clases, con una cantidad

⁵⁰ Véase tabla de equivalencias, recuperado desde: http://www.etsii.upct.es/pdfs/equivalencia_idiomas.pdf
https://es.wikipedia.org/wiki/Marco_Com%C3%BAAn_Europeo_de_Referencia_para_las_lenguas

⁵¹ Véase Tercera Parte. Apartado I. Punto I, 2.1.

mínima al mes. El Comité Directivo explica que el centro no tiene presupuesto para financiar el total de este gasto, ya que muchos docentes del colegio piden también ayudas económicas para otros temas de formación y no se puede abarcar todas las necesidades.

En nuestro caso, recuerdo a la dirección el compromiso adquirido para colaborar en la implementación del proyecto bilingüe: la aportación económica que deben hacer los profesores no es significativa, pero este hecho supone para el profesorado la percepción de que el colegio no apoya el esfuerzo que todos están realizando este curso. Por otro lado, no es lo mismo la formación docente general que se requiere en un centro, que la formación encaminada a conseguir una titulación que el propio colegio exigirá, en un futuro próximo, a su personal. Este aspecto determina la prioridad de la oferta de estas clases, por encima de otro tipo de opciones.

Como no se llega a un acuerdo, solicito que el cobro de esta cantidad sea una información transmitida directamente por la dirección al profesorado del ETI, de forma que mi posición de apoyo al equipo en este asunto y mi disconformidad con la medida, quede aclarada.

J.4. El papel del coordinador del proyecto

J.4.1. Perfil del coordinador

Basándome en mi experiencia previa al frente del Equipo Técnico de Inglés, me gustaría señalar solamente un aspecto que me parece fundamental, para coordinar el trabajo de un grupo tan amplio de profesores. No voy a profundizar sobre las cualidades que deben caracterizar a un buen líder dentro de un equipo, porque están suficientemente descritas (Villa et al., 2003: 54-56) y porque, afortunadamente, este proyecto de mejora no contempla este punto entre sus objetivos. Sí resaltaría una cuestión que resulta muy enriquecedora para la realización de esta tarea.

Se explicarán más adelante las enormes diferencias entre unos cursos y otros, desde 1º a 6º de Primaria, en cuanto al desarrollo de la práctica docente. No es fácil dirigir un equipo en el que los profesores exponen dificultades o demandan pautas y estrategias para trabajar con alumnos de edades tan distintas y necesidades tan diversas.

Cuando se proponen mejoras o innovaciones pedagógicas o simplemente se comparten opiniones dentro de un equipo, es mucho más sencillo acertar en la exposición de criterios cuando se hace desde el conocimiento personal de la práctica docente. Experimentar la dificultad de enseñar a leer y escribir en inglés en los primeros cursos de Primaria, ayuda a la hora de aconsejar o establecer una línea de trabajo asequible y realista. Afrontar el reto de enseñar una lengua a través de diferentes contenidos, como ocurre con la asignatura de Conocimiento del Medio en inglés, te somete a las mismas dificultades, dudas e inseguridades por las que tendrán que pasar el resto de profesores del equipo. Trabajar con pre-adolescentes, aporta una visión completamente distinta respecto al tipo de estrategias que se pueden aplicar en el aula.

Siempre que ha sido posible, cuando hemos comenzado un programa nuevo, me ha servido de gran ayuda trabajar con el grupo de profesores que se enfrentan al mismo por primera vez. Desde la experiencia, se pueden ahorrar muchos esfuerzos inútiles al conjunto del profesorado. Es la manera en la que uno mismo advierte la idoneidad o no de determinados libros de texto, la dificultad de atender a varios grupos de clase a la vez, la imposibilidad de llegar a conocer a tus alumnos cuando no pasas suficiente tiempo con ellos, la necesidad de nuevos recursos para el aula, de materiales de apoyo, de modificar una programación, etc. Por este motivo, he impartido clases en algún momento en todos los ciclos de Primaria.

Conocer en profundidad y a partir de la experiencia cómo se va desarrollando longitudinalmente un proyecto, a lo largo de toda una etapa educativa, te proporciona además la capacidad de evaluar su aplicación. Supone trabajar con los diferentes profesores del equipo de inglés y también con el resto de los docentes de la Etapa. Sólo así es posible conocer las dificultades que pueden aparecer en cada ciclo y anticipar cuáles van a ser los retos a los que tendremos que enfrentarnos como parte del Equipo Técnico de Inglés.

J.4.2 Respeto a la aplicación del proyecto

Como coordinadora del equipo, la implementación del proyecto supone un esfuerzo de tiempo y trabajo importantes. Las gestiones sobre eventos, horarios, preparación de las reuniones del ETI y transmisión de la información a todo el grupo, se combina con mi labor como profesora y mi horario lectivo, que se ha reducido en tan sólo dos horas para poder atender las tres sesiones semanales del ETI, organizadas por ciclos. Las tensiones que se sufren en el equipo me afectan, en igual o mayor medida, que al resto de mis compañeros.

Durante la presentación del proyecto al Comité Directivo, se contempló la necesidad de apoyo y seguimiento del proceso, por parte de la dirección. Esto implicaría un contacto constante entre el subdirector de Etapa y el coordinador del ETI, para poder valorar el desarrollo del plan y ofrecerme su ayuda en todo momento.

Sin embargo, por el ritmo que los acontecimientos imponen durante el primer trimestre del curso, tanto la dirección como yo misma, hemos olvidado este punto tan importante. Como consecuencia, no cuento con información o valoración, por parte del subdirector, sobre muchas de las situaciones que se plantean durante estos meses y desconozco su opinión sobre las dificultades y asuntos que surgen dentro del equipo de inglés.

Esto puede ser la causa también de los problemas que surgen respecto a las clases de idioma para los profesores y que podrían haberse evitado, de haber habido una comunicación más fluida.

Por otro lado, mi horario no me permite atender personalmente al profesorado y toda mi relación con ellos se reduce a las sesiones o reuniones del ETI o a encuentros puntuales por los pasillos o en el despacho. Cuando los profesores necesitan transmitir alguna preocupación o cualquier otro asunto, tienen fácil acceso al subdirector de Etapa, que siempre está a disposición de los docentes, para atenderlos personalmente. De hecho, contempla en su horario tiempo suficiente para entrevistarse con todos los profesores de Primaria, al menos una vez al trimestre, además de estar siempre disponible cuando alguien lo solicita. Este perfil del subdirector contribuye a crear una atmósfera de confianza y familiaridad en la etapa de Primaria, que favorece un excelente clima de trabajo.

Los profesores del ETI acuden al subdirector igual que el resto del personal docente de Etapa. Sin embargo, al no haber establecido una rutina de comunicación formal entre el subdirector y el coordinador del equipo de inglés, más allá de conversaciones puntuales, muchos asuntos que llegan al despacho del subdirector no se contrastan con el encargado del equipo. Se produce así cierta disociación de criterios e interpretaciones sobre las circunstancias, dificultades o cuestiones que afectan al equipo de inglés y al funcionamiento del proyecto.

Las resistencias lógicas del profesorado de inglés ante ciertas iniciativas se transmiten directamente al subdirector, que a veces puede ofrecer determinadas soluciones o expresar opiniones sin haber recibido información previa, por parte del coordinador del equipo. Esto ocurre, por ejemplo, con la iniciativa de establecer visitas a las distintas aulas de los profesores de inglés de Primaria⁵². El subdirector me escribe para cancelar esta iniciativa, basándose en la inquietud expresada por algunos profesores que han acudido a su despacho.

Es cierto, como ya hemos comentado en el análisis del correo electrónico al que se hace referencia, que la propuesta debía haberse realizado en otros términos. Sin embargo, abrir las puertas de las aulas y sacar al profesor de su aislamiento es un objetivo importante. El director del centro apoyó esta iniciativa en la primera reunión del ETI, antes del comienzo de las clases. Tenemos que lograr el hábito de compartir experiencias y enriquecernos del trabajo de todos nuestros compañeros. Como define Parrilla: “el aula no es una isla ni un coto privado” (1996: 171). De hecho, no todo el profesorado comparte esta resistencia. Es suficiente con que dos o tres docentes comenten su oposición a esta práctica, para que utilicemos la frase: “todo el mundo opina...”. Como se verá más adelante, en el segundo trimestre varios profesores protestan por todo lo contrario: quieren que acuda a sus clases y escuchar otras opiniones sobre las actividades que están realizando.

Es un error, por mi parte, no haber comenzado por estos docentes que se ofrecen voluntarios y no contar con el hecho de que, cualquier iniciativa, funciona mejor si nace del propio equipo docente. Como ya he mencionado, habría tenido más éxito que los profesores visitaran primero mi aula, para más tarde devolverles yo esa visita.

⁵² Véase Tercera Parte. Apartado I. Punto I, 2.1.

La falta de coordinación entre el subdirector y el encargado del equipo, se interpreta como una falta de apoyo de la dirección a esta iniciativa de entrar en las aulas. Esto resta cohesión y eficacia a la implementación del proyecto, además de afectar mi confianza y motivación como coordinadora.

Ante el cansancio del primer trimestre, solicito una entrevista con el director del centro, para intercambiar impresiones sobre cómo se desarrolla mi trabajo en el equipo y compartir las dificultades con las que me encuentro.

Después de una descripción sobre las situaciones y puntos más significativos de la puesta en marcha del programa, el director me aconseja disminuir el ritmo en la convocatoria de las reuniones del ETI y en la transmisión de información. No es posible, con mi horario, asumir este trabajo semanalmente y, por otro lado, hay que dar más tiempo y espaciar las sesiones del equipo, para que los cambios y mejoras sean más asequibles para todos los profesores. Estableciendo las reuniones en semanas alternas se contempla más tiempo para poner en práctica algunas técnicas o iniciativas, se refuerza la confianza de los docentes y la motivación para adherirse, poco a poco, a algunas propuestas de cambio.

Esta disminución del número de sesiones del ETI no sólo relaja la tensión entre el profesorado, sino que también me ayuda a atender los distintos aspectos del proyecto, con más calma y tranquilidad. La entrevista me confirma, de nuevo, la necesidad de mejorar la comunicación con la dirección del colegio, de forma que pueda sentir su apoyo y compromiso con el proyecto. También es fundamental su ayuda para corregir aspectos que pueden plantearse desde otros puntos de vista y que forman parte del ciclo constante de planificación, evaluación y rectificación que caracteriza a todo plan de acción (Latorre, 2003).

J.5. La mejora docente no se consigue en un curso académico

Este proyecto inicia una serie de procesos que no culminarán a final de curso, sino que preparan el camino para que la formación docente se convierta en una tarea de obligada continuidad.

A pesar de las iniciativas que se presentan en los *mails* del primer trimestre, muchos docentes no las incorporarán hasta pasados varios meses de la implementación del programa. Incluso algunos lo harán al curso siguiente. Muchas competencias y estrategias de trabajo necesitan años para su asimilación y uso habitual en las aulas.

Por este motivo, aparecen tantos mensajes repetitivos en la información de los *mails*. La adaptación al uso de las nuevas tecnologías, por ejemplo, es un proceso largo para algunos docentes: necesitan un apoyo constante para aprender a seleccionar páginas web, introducir contraseñas, acceder a la versión digital de los libros de texto o cuestiones similares.

Durante las reuniones del ETI, cuando algunos profesores intervienen expresando opiniones sobre distintas técnicas o iniciativas puede producirse la sensación de que ya han asimilado su uso y utilización, y esto no siempre es así. Por ello, es importante combinar técnicas de conversación, como la de las sesiones de equipo, con otras de observación, como las visitas a las aulas: la motivación e interés por mejorar no se transmite automáticamente a la práctica docente. Se necesita tiempo y paciencia.

En un recorrido por las clases, se puede observar que algunos profesores no han introducido todavía sus claves en el ordenador para utilizar la pizarra digital, o que la disposición de los pupitres de los alumnos es incompatible con la realización de actividades grupales, que exigen otro tipo de distribución del aula.

Es necesario un seguimiento, no sólo un control, de todos los docentes, para que la información se adecúe a las necesidades y habilidades personales de cada uno. Por ejemplo, ofrecer la ayuda necesaria para utilizar los libros digitales, sentándose con ellos delante del ordenador de su aula para mostrar, paso a paso, el proceso de introducción de contraseñas; o invitar a algunos profesores a observar una actividad grupal en tu propia clase, para que comprueben cómo funciona y lo perciban como una experiencia factible.

La perseverancia para lograr la adquisición de estrategias y competencias por parte de todo el profesorado es fundamental. Aquí mencionaré sólo algunos ejemplos que aparecen en los resúmenes de los correos electrónicos.

- a. Todos los docentes conocen la importancia de leer individualmente con cada alumno, para evaluar su nivel de comprensión y aspectos relativos a la lectura mecánica, como la entonación o la pronunciación. Sin embargo, cuando hay tantos alumnos por aula, los profesores tienen la sensación de que no es posible encontrar tiempo para realizar individualmente esta tarea. Hay que proponer ideas sobre cómo organizar el aula, por ejemplo, dividiendo al alumnado en cuatro grupos, durante un módulo doble de clase. Si lo hacemos coincidir con la sesión semanal con el auxiliar de conversación, un grupo siempre estará fuera del aula, en periodos de media hora, atendiendo esta sesión, por lo que la clase suele estar más tranquila. El resto de los grupos pueden realizar actividades de forma autónoma, por parejas o por equipos; actividades que no exijan el control directo del profesor. Si nos resulta complicado establecer distintas tareas para cada grupo, es suficiente con escribir en la pizarra un listado de actividades comunes para todos.

Como ya se ha explicado en los resúmenes de las reuniones del ETI, es necesario prever los distintos ritmos de trabajo de los alumnos y este listado sencillo, puede incluir tareas numeradas del 1 al 4, de modo que quien termina con la primera, pueda pasar directamente a la siguiente. Si las tareas más interesantes y divertidas son las últimas (memorización de rimas por parejas, juegos sencillos de vocabulario, realización de algún trabajo relacionado con otra de las materias en inglés....) aseguramos cierta rapidez e interés por avanzar. Esto permite un buen ambiente de trabajo en el aula y nos proporciona tiempo para atender individualmente a varios alumnos y evaluar su nivel de lectura. En una de estas sesiones semanales se puede leer con cuatro o cinco alumnos; repetido cada semana, significa dedicar atención individualizada a todos, durante cada evaluación del curso. Las estrategias de dominio del aula y el desarrollo del trabajo cooperativo en clase, resultan fundamentales para atender a la diversidad. Muchas técnicas de trabajo cooperativo requieren el control constante del docente, pero otras permiten una mayor autonomía de trabajo de los alumnos.

- b. Las exposiciones frente al grupo de clase son otro recurso importante para poder evaluar aspectos de expresión oral. Deben convertirse en una práctica habitual dentro del aula. Por ello, desde los primeros cursos, se enseña a preparar una brevísima exposición sobre el tema que trabaja cada unidad del libro. Los alumnos tienen que dirigirse a sus compañeros durante uno o dos minutos. La preparación del texto puede realizarse por parejas, para dar más seguridad a los que tienen menor nivel de inglés, pero la exposición debe ser individual. Estas ocasiones nos permiten enseñar destrezas y habilidades fundamentales para el desarrollo de las capacidades de nuestros alumnos: cómo presentarse en público, el dominio del tono de voz, la entonación o el lenguaje corporal. Cuando este tipo de actividades se convierten en habituales desde los primeros cursos de etapa, los alumnos apenas oponen resistencia a participar. Nos permiten descubrir aspectos desconocidos de algunos niños, que no mantienen un papel activo durante las actividades en gran grupo y en cambio se muestran excelentes en estas ocasiones. Además, estas técnicas enriquecen a todos los compañeros que escuchan, observan y aprenden.
- c. La preparación de representaciones teatrales, organizando la clase en grupos heterogéneos respecto al nivel de inglés, es una experiencia muy interesante para docentes y niños: contribuye a desterrar la idea de que, los de mejor rendimiento, pierden el tiempo cuando trabajan con otros alumnos de nivel inferior. Alumnos brillantes, con una habilidad muy limitada en cuanto a las destrezas de expresión oral y corporal, se contagian de otros que cometen más errores lingüísticos, pero son capaces de organizar el trabajo, de dirigir un grupo o de transmitir naturalidad y espontaneidad a la actividad. La mejora de unos y otros es notable en este tipo de tareas⁵³.

Lo mismo podría explicarse sobre multitud de técnicas y tareas que se realizan en las aulas y que los propios profesores discuten durante las reuniones del ETI. Muchas de ellas, resultan tan eficaces que acabarán por incluirse en la práctica de todos los que formamos parte del equipo.

De esta manera, la lectura individual con los alumnos, las exposiciones orales, los trabajos en equipo, las técnicas de estudio, como la realización de mapas conceptuales;

⁵³ Véase Primera Parte. Capítulo III. Punto III.4.1.

los concursos de vocabulario, la memorización de definiciones que ayudan a interiorizar determinadas estructuras gramaticales, la redacción de textos breves de acuerdo al tema de la unidad y a la edad de los alumnos, los juegos con material manipulativo de tarjetas de palabras e imágenes y otras muchas más iniciativas que se comparten en el equipo, pasan poco a poco, a formar parte de la programación de las clases en segunda lengua. Con el tiempo, los docentes se animan a introducir muchas de ellas en sus aulas y al final, la formación en competencias del profesorado se gesta en este intercambio de experiencias y en la observación del modo de trabajar de todos los miembros del ETI.

Cuando en alguna de las reuniones de equipo comparamos exámenes de nuestros alumnos y contrastamos cómo unas clases y otras se enfrentan a la misma prueba, es el momento de evaluar y contrastar también nuestro propio trabajo, de introducir cambios, de desarrollar una sana competencia entre profesores de las distintas clases de un mismo curso y de llegar a acuerdos sobre prácticas que, definitivamente, comprobamos que dan buenos resultados.

El fruto de todo esto se verá con más claridad a final de curso e incluso a lo largo del próximo, a medida que los profesores se sumen a esta forma de trabajar. Cuando los docentes comprueban el resultado de un trabajo colaborativo en el equipo, entienden mejor la importancia de aplicar este mismo estilo dentro de sus aulas.

Todas estas estrategias y competencias del profesor forman parte del bloque de objetivos número tres de este proyecto⁵⁴. Tal y como aparece redactado, comprende muchas técnicas de trabajo que no pueden detallarse por completo y que ni siquiera componen una lista cerrada. El orden de introducción de las mismas depende de la situación de cada equipo docente, de las iniciativas presentadas en las reuniones, de la forma personal con la que cada grupo humano adapta este estilo de aprendizaje CLIL al contexto concreto de un colegio, de los acuerdos logrados entre docentes o de la capacidad del equipo para asimilar los cambios. La evaluación de los mismos y la redefinición de planteamientos nos recuerda de nuevo el carácter cíclico de cualquier proceso de investigación-acción: estos procesos cambiarán el modo de trabajo dentro de las reuniones del ETI y su duración no se presenta acotada a un curso escolar sino que debe seguir manteniéndose como estrategia constante de mejora.

⁵⁴ Véase Segunda Parte. Apartado 4. Punto 4.3.

J.6. La colaboración del auxiliar de conversación

Como se puede observar en la redacción de los *mails*, la figura del AC aparece continuamente soportando y estimulando el trabajo de los miembros del equipo de inglés. No es fácil encontrar una persona que reúna las características personales y profesionales necesarias para esta tarea, pero en nuestro caso, tenemos la fortuna de contar con este perfil de auxiliar, que constituye un apoyo fundamental, tanto para el profesorado como para el coordinador del equipo.

El auxiliar de conversación es quien se encarga de que prosperen iniciativas que no saldrían adelante por falta de tiempo por parte del profesorado y del propio coordinador. Por eso se amplía su contrato para que pueda encargarse del diseño de la revista digital, que significa un paso importante en la mejora de la comunicación con las familias. Su dominio de las nuevas tecnologías supone una ayuda valiosísima para la búsqueda de recursos, investigación sobre determinados temas o preparación de actividades. Sus habilidades y destrezas en todo lo que requiere creatividad o tiene que ver con la expresión artística, impulsa el trabajo de los profesores de *Arts* y nos ayuda a envolver el colegio en una decoración y atmósfera de completa inmersión.

Por otro lado, realiza un papel fundamental de asesoramiento sobre la lengua inglesa, de corrección constante y oportuna, estimulando con su presencia el uso continuo de la segunda lengua, en un ambiente de confianza y relajación, que favorece la mejora de todos los miembros del equipo, respecto al idioma.

La transformación de hábitos entre los profesores para utilizar el inglés no sólo dentro del aula, sino también en el despacho, los pasillos o cualquier otra zona del colegio, tienen mucho que ver con el estímulo que supone la presencia de personal nativo y su efecto sobre la mejora del nivel de inmersión dentro del colegio. Lentamente, pero con constancia, se va llevando a cabo un proceso de concienciación entre el profesorado que supone, para muchos, no utilizar la primera lengua prácticamente en ningún momento de la jornada. De esta forma, los alumnos de los primeros cursos no escuchan nunca al profesorado de inglés hablar en castellano, lo que les lleva al convencimiento, durante los primeros años de la Etapa, de que ningún profesor de inglés conoce o domina la lengua castellana.

J.7. La organización del profesorado por ciclos

Un aspecto fundamental del proyecto es plantear la necesidad de que los profesores realicen su trabajo en los cursos más adecuados, según sus gustos y preferencias y de acuerdo con sus aptitudes.

Los resultados del primer cuestionario, aplicado a final del curso anterior, informan fielmente sobre este aspecto. Prácticamente, todos los docentes se encontraban incardinados en el ciclo educativo que seleccionan como primera opción de preferencia.

Esto ha sido un logro de los últimos años. Hemos intentado que los profesores de inglés no impartan clase en varios ciclos de Primaria. En primer lugar, porque es extraño que los gustos personales de los profesores incluyan edades tan dispares como los seis años de los alumnos de primero de Primaria y los once años de los de sexto. Tampoco es común, que las habilidades y aptitudes docentes se ajusten, con el mismo grado de eficacia, a cursos del primer ciclo y del último: las características del alumnado varían esencialmente a lo largo de toda la etapa, así como determinados aspectos de la dinámica de las clases. No es lo mismo enseñar a leer y escribir en primero, que trabajar el lenguaje con alumnos pre-adolescentes.

La experiencia nos muestra que, algunos profesores que no han tenido experiencias satisfactorias en determinados cursos, se revelan como excelentes docentes en otras etapas o en otros ciclos educativos. Es una realidad que afecta, en general, a todo el equipo docente de un centro.

La historia previa del colegio, cuando el inglés se enseñaba como una asignatura más, dio lugar a casos en los que el perfil del profesorado de idioma estaba muy poco definido, en comparación con el del resto de los docentes de etapa. Una misma persona enseñaba inglés en varios cursos, a veces tan dispares como primero y sexto. Si conocer en profundidad al alumnado es condición esencial para una educación personalizada y eficaz, esto no se aplicaba al profesorado de L2: no es posible conocer y tratar de forma personalizada a los alumnos cuando un mismo profesor tiene asignados, en su horario, a seis, siete u ocho grupos de clase diferentes. Esto coincide con la opinión que reflejan los docentes en el primer cuestionario⁵⁵. Solamente los especialistas de materias muy concretas como la música o la educación artística priman la importancia de su materia

⁵⁵ Véase Tercera Parte. Apartado B.

por encima de las edades de los alumnos a los que imparten clase: para estos casos no existe una preferencia concreta por trabajar incardinados en un ciclo o en otro.

A medida que los profesores de inglés han empezado a realizar su trabajo en un ciclo concreto de Primaria, el trato y colaboración directa con los profesores encargados de clase ha crecido notablemente y se ha revalorizado. El profesor de L2 se especializa también en determinados cursos y desarrolla una metodología muy similar a la de los docentes de primera lengua, en ese determinado ciclo. Al incrementarse el tiempo dedicado a un mismo grupo de alumnos, su conocimiento y seguimiento del alumnado es mucho más profundo y se desarrolla una estrecha colaboración con los profesores encargados de aula. En las tutorías, los padres demandan cada vez más información sobre el rendimiento de sus hijos respecto al aprendizaje del inglés. El intercambio de información entre el profesor encargado tutor y el profesor de inglés se hace indispensable y se empieza a contemplar como una estrategia de trabajo enriquecedora. En las juntas de evaluación, los docentes de inglés participan aportando una información muy completa sobre la personalidad, habilidades, capacidades y rendimiento de los alumnos.

Con la aplicación del proyecto de enseñanza CLIL, hemos agrupado en el mismo profesor todas las horas lectivas de inglés y asignaturas en inglés, de forma que el perfil del docente evoluciona: en ocasiones, el profesor de inglés imparte más horas de clase al grupo de aula que el propio encargado o tutor.

Las dificultades de integración entre los profesores de inglés y los profesores de primera lengua ya se han comentado en la identificación del problema, dentro de este proyecto⁵⁶. Con la organización del profesorado de inglés por ciclos educativos estamos sentando las bases para asegurar un correcto engranaje de los docentes en cada ciclo de la etapa. Los criterios aplicados son los siguientes:

Primero, el profesorado de inglés debe pasar el mayor tiempo posible con el grupo de clase. Sobre todo en los primeros cursos de Primaria, es fundamental que los niños tengan dos referentes bien diferenciados: el profesor encargado de curso, que habla siempre en castellano, y el profesor CLIL, que siempre utiliza el inglés, ajustándonos así al principio de Ronjat: “una persona, una lengua”.

⁵⁶ Véase Segunda Parte. Apartado 3.

En segundo lugar, teniendo en cuenta el número de horas lectivas, un profesor de inglés no podrá atender más que a dos, a lo sumo tres, grupos de clase y es importante que estos grupos sean del mismo ciclo y que correspondan con los cursos que los propios docentes señalan entre sus preferencias.

En los casos de profesores de reciente incorporación, aún no han desarrollado suficiente experiencia para saber en qué cursos o ciclos resultan más eficaces. A veces, no sólo es una cuestión de preferencias personales, a pesar de que en general los profesores se sienten mucho más motivados cuando están incardinados en los cursos que más les gustan. Ocurre, en algunas ocasiones, que la formación y el perfil de algunos docentes indican la conveniencia de asignarlo a uno u otro ciclo. Parte del trabajo del encargado de un departamento docente es llegar a conocer a los profesores que forman su equipo y ser capaz de evaluar sus aptitudes. Cuando resulta muy evidente que un docente debería impartir clase en un ciclo diferente al que expresa como preferencia, conviene actuar con prudencia y proponer el cambio como una medida temporal, como un reto personal y una oportunidad para comprobar su eficacia con alumnos de otras edades. Se debe ofrecer siempre la oportunidad de evaluar el resultado al final del periodo de prueba, para replantear de nuevo la situación y tomar las decisiones acertadas.

No conviene que los movimientos del profesorado, de un ciclo a otro, se realicen de forma drástica. Si la experiencia no resulta positiva, un curso escolar es un periodo suficientemente largo como para producir un gran desánimo y desmotivación. Por esta razón, en uno de estos casos que se presenta dentro del ETI, propongo la siguiente opción: este docente, que imparte clases a tres grupos, mantendrá dos dentro del ciclo por el que manifiesta una clara preferencia, pero se le añadirá un grupo del siguiente ciclo. Es un cambio más gradual que nos permitirá, tanto al profesor como a mí, evaluar los resultados y tomar decisiones contando con la información suficiente.

En otro caso, a un docente que tiene a su cargo sólo dos grupos, se le asigna uno de cada ciclo, como una excepción dentro del proyecto, que prevé a todo el profesorado incardinado en un solo ciclo de etapa. El objetivo es evaluar el resultado de su trabajo en cada uno de ellos. Es muy importante que, en estos dos casos, las personas implicadas sientan el apoyo incondicional de la encargada del departamento, de forma que no haya presión respecto a los resultados, sino que se considere una experiencia a evaluar, por ambas partes, hasta final de curso.

En estas situaciones, sería necesario ofrecer un soporte y apoyo constantes: el primer trimestre suele ser complicado y no se deben sacar nunca conclusiones anticipadas. Es importante que los docentes entiendan esta experiencia como un reto y una oportunidad para ampliar su horizonte de posibilidades y descubrir su auténtico perfil como docente. Aunque en general a los profesores no les gustan los cambios, muchos reaccionan de forma muy positiva cuando se les ofrecen experiencias nuevas, basándose en criterios pedagógicos objetivos: los profesores también tenemos que aprender a disfrutar de nuevos retos y desarrollar nuestra capacidad de adaptación pedagógica constante, que debe formar parte de la práctica educativa. No siempre se logra una buena comunicación y en algunos casos el profesor percibe el cambio como imposición.

Un tercer caso afecta al profesor especialista en *Arts*, que hasta ahora impartía clase en todos los cursos de etapa y plantea la posibilidad de que se le asigne un grupo de clase, con el proyecto completo de inglés: la asignatura de inglés y las asignaturas en inglés, combinándolo con su trabajo como profesor de *Arts* para el resto de los grupos. La organización actual del ETI se diseña de modo que todos los docentes impartan las clases de inglés y las clases de contenidos de ciencias naturales y sociales en inglés, en cada uno de sus grupos de aula. No obstante, en algunos casos, por necesidades de horario y para que algunos docentes no lleguen a tener nunca más de tres grupos de clase, se completan las horas lectivas añadiendo la enseñanza de *Arts* a los grupos que cada profesor tiene asignados. Esto permite liberar horas del especialista de esta asignatura y ofrecerle la oportunidad de trabajar el programa completo de inglés con un grupo de clase, tal y como había solicitado: compartirá la tarea y responsabilidad de desarrollar el proyecto inter-curricular de idioma, con el resto del profesorado del equipo. Además, por su perfil de especialista, podrá colaborar y ayudar a los docentes que se enfrentan por primera vez a la enseñanza de la asignatura de *Arts* .

Estos tres casos que acabo de mencionar son las excepciones a la premisa del proyecto, respecto a la organización de los docentes por ciclos de Etapa.

Para el resto del profesorado, se consigue el objetivo de que los docentes mantengan el mayor número de horas posibles con el mismo grupo de clase, impartiendo todas las materias en inglés, lo cual favorece el desarrollo del perfil de profesor CLIL que buscamos.

Este modelo responde a cuestiones explicadas en este proyecto sobre la formación del docente de Primaria y los peligros del exceso de especialización. La reducción del tiempo de permanencia del profesor dentro del aula, las dificultades para conocer con profundidad a los alumnos y para atender a la diversidad, cuando se maneja un número excesivo de grupos de clase produce situaciones de riesgo como la denominada “*secundarización de la Primaria*”⁵⁷.

Las excepciones que se mencionan anteriormente son ejemplos prácticos de que la teoría del proyecto no puede plasmarse con rigidez sobre el papel y los horarios. Para implementar el proyecto o, precisamente para lograr que el mismo funcione adecuadamente en el futuro, hay que tener en cuenta variables como las que acabamos de explicar: la imposibilidad de combinar horarios y horas lectivas, cuando hay que aplicar las reducciones de jornada de algunos miembros del equipo; la falta de formación de algunos profesores en un área determinada o la necesidad de plantear nuevos retos a personas que realmente quieren descubrir otras facetas de su perfil docente.

Sin perder la esencia de lo que pretendemos con el proyecto CLIL de Educación Primaria, la aplicación del mismo debe realizarse con la flexibilidad que exige cualquier plan de mejora que implica a un grupo humano en su desarrollo y que necesita de la adaptación al contexto de cada centro educativo.

Nuestro diseño responde a las necesidades de un centro educativo de grandes dimensiones. La organización del profesorado tiene que adecuarse a los requerimientos de un nuevo estilo de enseñanza bilingüe. La inclusión de las competencias básicas en el currículo, el perfil del profesor de Primaria y la obligación de atender a la diversidad⁵⁸ se traducen, en el contexto de nuestro centro, en la definición de docentes de la enseñanza CLIL que desarrollan su trabajo bajo las siguientes premisas: favorecer el conocimiento de la metodología y didáctica adecuadas a las edades de los alumnos de un ciclo educativo determinado, impartiendo clase sólo en ese ciclo; evitar disgregar conocimientos y aprendizajes, ofreciendo una visión integradora entre la segunda lengua y las materias que se enseñan a través de este idioma, unificando por tanto las horas lectivas de inglés y asignaturas en inglés en la persona de un solo docente;

⁵⁷ Véase Primera Parte. Capítulo III. Punto III.3.

⁵⁸ Véase Primera Parte. Capítulo III. Punto III.2.

proporcionar el tiempo suficiente para conocer a los alumnos e implicarse en el desarrollo integral de sus capacidades, permaneciendo dos cursos consecutivos con el mismo grupo de clase.

En Primaria, por las características propias de las edades de los alumnos, se observa que un curso escolar no es tiempo suficiente para conocer y evaluar el rendimiento de los niños: muchos necesitan más de un año académico para madurar en determinados aspectos de su desarrollo cognitivo. Durante el primer curso en el que el profesor trabaja con un grupo de clase, logra establecer distintas estrategias, adaptándose a la diversidad del aula. Al curso siguiente, el trabajo con los mismos alumnos no comienza desde cero: ya se han detectado dificultades de rendimiento, de actitud, de personalidad y se han desarrollado estrategias que parecen funcionar con cada uno de los alumnos. Desde el primer trimestre, el profesor cuenta con esta ventaja y puede continuar su plan de trabajo desde el primer día de clase. Un nuevo docente, emplearía al menos un trimestre completo en detectar y recoger toda la información necesaria, para adecuar sus estrategias al alumnado.

Si atender a la diversidad es cada día más difícil y se convierte en uno de los grandes retos de la escuela, este modelo de permanencia del mismo docente durante dos cursos seguidos con el mismo grupo de clase puede facilitar enormemente la aplicación de las medidas adecuadas. Hemos observado estas ventajas sobre todo en los primeros cursos de Primaria, de 1º a 4º. En el último ciclo, no parece tener tanta incidencia: el conocimiento de los alumnos se logra más rápidamente, así como la detección de problemas, dificultades, cualidades o destrezas de cada alumno.

J.8. Dificultades de coordinación con el resto de las Etapas educativas

El sistema de enseñanza CLIL no debería implementarse en la Etapa de Primaria, prescindiendo del trabajo realizado por el profesorado de la Etapa de Infantil y sin coordinar su seguimiento durante la Secundaria.

Sin embargo, a veces resulta imposible abordar todos los frentes a un tiempo. La enseñanza bilingüe en Infantil prepara a los alumnos del colegio, fundamentalmente, en destrezas de comprensión y expresión oral en inglés, lo cual permite al profesorado de

Primaria continuar esta labor e introducir el aprendizaje de la lectura y la escritura y la enseñanza de contenidos de otras materias en la segunda lengua.

Después de la celebración del Congreso Internacional de Bilingüismo, me planteo una serie de cuestiones que afectan también al resto de las etapas educativas y así lo transmito a la dirección del centro.

En primer lugar, sería conveniente adelantar la identificación y aprendizaje de los sonidos de la segunda lengua a la Etapa de Educación Infantil. No tiene sentido retrasar una enseñanza que, en las edades de estos alumnos, encuentra las mejores condiciones para su desarrollo. Por ello, envió un correo electrónico, que transcribo a continuación, con toda la información al respecto, para la encargada del Departamento de Inglés de Infantil:

Para: Coordinadora del ETI de Infantil
De: Coordinadora del ETI de Primaria
Fecha: Noviembre de 2013

Asunto: Novedades del Congreso Internacional de Bilingüismo

Buenos días!

Como comentamos el otro día, antes de buscar un momento para vernos despacio, de esos que abundan tanto..., sería bueno que fueras leyendo sobre el método *phonics* y, en general, sobre todo lo que tiene que ver con CLIL.

Te envió un documento adjunto con varios links que te pueden ayudar...Cada uno dirige luego a otras mil páginas, con lo que seguro te va a llevar tu tiempo...

Espero que te ayude y ya hablamos.

1. Links sobre el aprendizaje de la lecto-escritura a partir del método de *phonics*:

<http://jollylearning.co.uk/>

<http://www.phonicbooks.co.uk/>

2. Explicación general de CLIL: Primer Congreso Internacional de Bilingüismo en España:

M^aJesús Frijols es una de las profesionales que participó en la redacción del Marco Común de Referencia para las Lenguas Extranjeras, publicado por el Consejo de Europa:

video M^aJesús Frijols

http://mediateca.educa.madrid.org/reproducir.php?id_video=ocxlignrcfefkawa

3. Búsqueda y utilización de recursos: hay millones de páginas con otros tantos recursos, desde videos, presentaciones *power point*, desarrollo de clases,...y material fotocopiable. Ésta es la de la Comunidad de Madrid para la red de colegios bilingües:

<http://www.educa2.madrid.org/web/aicole/inicio>

4. Otros Links que hablan de CLIL. El segundo, te envía al final a todas las páginas interesantes sobre CLIL en Europa, Congresos, etc.

<http://www.onestopenglish.com/clil/methodology/the-clil-debate/>

<http://www.isabelperez.com/clil.htm#videos>

ENVIAR

BORRAR

CANCELAR

El mismo correo se envía con copia al subdirector de Secundaria, para que transmita esta información a los profesores de su Etapa y puedan familiarizarse con el sistema de enseñanza CLIL.

Más adelante, concierne una entrevista con la subdirectora de Infantil para recomendar que los profesores de inglés de esta Etapa realicen el curso de formación en metodología de lecto-escritura, a través de *phonics*, al mismo tiempo que el profesorado del ETI de Primaria⁵⁹. Este curso constituye la tercera sesión externa de formación de este proyecto.

Sin embargo, la implementación de un nuevo programa necesita del compromiso de la dirección del centro y la implicación de los coordinadores de Etapa y todavía no se dan estas condiciones en Infantil o en Secundaria. Este asunto se trata en la segunda reunión con el Comité Directivo, pero no se consiguen avances significativos⁶⁰.

A pesar de la importancia de que el proyecto de inglés de Primaria se incardine con coherencia respecto a la Etapa educativa anterior y a la siguiente, no se puede precipitar un cambio si no se cuenta con los medios humanos y materiales necesarios. No obstante, incluso frente a las familias del colegio, se producirá una imagen de ruptura una vez que los alumnos terminan la Etapa de Primaria. La falta de continuidad de la

⁵⁹ Véase Tercera Parte. Apartado K.

⁶⁰ Véase Tercera Parte. Apartado H.

enseñanza CLIL en Secundaria y el diferente estilo de enseñanza, centrado en la preparación de pruebas externas, afectará a la percepción de las familias sobre el proyecto bilingüe general del centro.

J.9. Colaboración con el Departamento de Orientación del colegio

El Departamento de Orientación del colegio está celebrando reuniones con todo el profesorado del colegio, desde Infantil hasta Bachillerato.

El objetivo es establecer pautas de actuación coordinadas para los alumnos que requieren una adaptación curricular no significativa y para adecuar nuestra forma de trabajar, según los criterios de atención a la diversidad.

Cada vez encontramos más dificultades entre el alumnado, que responden a situaciones familiares y personales conflictivas o a problemas objetivos de aprendizaje. Los profesores del ETI acudimos a los profesores encargados de curso para solicitar información sobre posibles deficiencias de los niños, relacionadas con la capacidad visual, auditiva, problemas de comportamiento o falta de atención en general. Los profesores encargados son los tutores de los alumnos, los que reciben información de los padres y los que tienen una relación más directa con Departamento de Orientación.

La mayoría de las veces, el profesor encargado y el profesor de inglés trabajan de forma coordinada y comparten la información, lo que resulta fundamental para poder tratar adecuadamente a cada alumno. Cuando esta coordinación o trabajo en equipo no se da en la medida deseada o cuando los profesores de inglés tienen cualquier tipo de duda, también solicitan ayuda directamente al Departamento de Orientación.

Las reuniones se han convocado a nivel de centro, reuniendo a los docentes por cursos o ciclos de Etapa. Sin embargo, la persona encargada del Departamento de Orientación me sugiere organizar una sesión de trabajo con los profesores del ETI, que se convierte en tres sesiones, de acuerdo con nuestra distribución de las reuniones de equipo por ciclos.

Primero, nos explica los objetivos del Departamento de Orientación y los motivos por los que, a partir de ahora, vamos a trabajar con los orientadores de otra manera, unificando pautas y organizando la forma de transmisión de información y datos.

Durante las tres sesiones, observo que, para los profesores del ETI, no resultan nuevas las orientaciones metodológicas para atender casos especiales. Muchas de las medidas que nos propone, ya las tenemos registradas en nuestra programación y en nuestras pautas de trabajo. Las indicaciones del Departamento de Orientación respecto al tipo de actividades y de exámenes nos sirven para corroborar que, efectivamente, los materiales y libros de texto con los que trabajamos, responden eficazmente a estas necesidades especiales.

Respecto a la diversificación en la evaluación, nuestra plantilla de evaluación en inglés, *Science y Arts*, refleja que atendemos las distintas destrezas del lenguaje: comprensión y expresión oral, lectura, escritura, vocabulario, gramática, adquisición de contenidos, etc.

Los *tests* o exámenes de cada una de las asignaturas que trabajamos incluyen diferentes tipos de preguntas y variedad en las tareas: leer, escribir, relacionar, completar, identificar,... muchas incluyen soporte visual, dibujos y esquemas, lo cual se ajusta a lo que nos indican como apropiado en el objetivo de atención a las distintas formas de aprender y de evaluar.

Nos comenta su satisfacción por la frecuencia con la que los profesores de inglés acuden al Departamento de Orientación en búsqueda de consejo y cómo ha constatado el conocimiento profundo de los alumnos que tienen los profesores de segunda lengua.

Los comentarios del profesorado del ETI sobre las pautas de actuación que nos da el Departamento de Orientación ponen de manifiesto que todos conocen la importancia de este tipo de actuaciones. El trabajo durante las reuniones de equipo, sobre metodología y didáctica, a menudo se ha centrado en cómo atender a la diversidad, multiplicar los tipos de tareas, transmitir la información de formas diferentes y llegar a todos nuestros alumnos.

Después de estas sesiones, constato dos puntos fundamentales.

Por un lado, la atención personalizada al ETI respecto al resto del claustro del colegio significa que el centro considera a los educadores de segunda lengua como parte fundamental del equipo de Primaria. Para los profesores de inglés, supone sentirse equiparados, en responsabilidad e importancia, al resto del profesorado de etapa. Hay que considerar que el proyecto CLIL se traduce en un aumento del número de docentes

y horas lectivas de inglés y dibuja un nuevo mapa del personal en los centros educativos.

Por otro lado, las opiniones del Departamento de Orientación respecto al modo de trabajar del ETI, reflejando su satisfacción sobre la preparación didáctica de los profesores, confirman que el proyecto CLIL no sólo se encamina a la enseñanza eficaz de una segunda lengua, sino también al desarrollo de destrezas y competencias entre el alumnado. Toda la metodología CLIL, sus objetivos, didáctica, recursos y evaluación, es un programa que afecta al aprendizaje de los alumnos y al perfil del profesor. Las actuaciones respecto a la formación docente del profesorado de inglés se traducen en un mayor conocimiento de los alumnos y una mejor preparación metodológica y didáctica de los maestros CLIL. El proyecto contribuye así a la mejora general de la calidad docente.

Envío al Departamento de Orientación una lista de las pautas de trabajo que nos han indicado, adaptadas al contexto de nuestras asignaturas y que tienen aplicación para los alumnos con dificultades y como mejora del estilo de enseñanza en el aula.

PAUTAS DE TRABAJO CON ALUMNOS QUE PRESENTAN ALGUNA DIFICULTAD:
DEPARTAMENTO DE INGLÉS DE PRIMARIA

1. Observar que ocupen siempre los pupitres más cercanos al profesor. Situarlos en primera fila cuando se sientan en el suelo para una explicación, trabajo en la pizarra digital o cualquier otra actividad.
2. Cuando realizan una tarea escrita, acercarse siempre a su pupitre antes de comenzar. Centrar su atención en las instrucciones o preguntas del ejercicio y ayudarles a leerlas. Asegurarnos de que han entendido lo que se les pide.
3. Tener en cuenta que necesitan más tiempo que sus compañeros para la misma cantidad de trabajo. Conviene señalar en su libro las actividades a realizar, reduciendo su número respecto al resto del grupo, seleccionando aquéllas que cubren objetivos básicos de aprendizaje y desechando las que tienen una mayor complicación. Evitar así que, por terminar actividades del libro de trabajo, se pierdan otras más atractivas para ellos y, posiblemente, más adecuadas a su perfil y a sus habilidades.
4. A la hora de reducir el número de preguntas de un examen o de actividades a completar en su libro de trabajo, hay que seleccionar, no sólo según el criterio de los contenidos, sino también según la variedad en el tipo de tareas. Pueden tener mayor dificultad en redactar o comprender, pero las preguntas que exigen relacionar, o que ofrecen un soporte visual con dibujos, pueden resultarles más sencillas y entretenidas.
5. Tener especial cuidado y control respecto a los deberes: que entiendan lo que han de hacer o estudiar y confirmar que se llevan a casa todo lo necesario.
6. Detectar, de entre todas las destrezas relacionadas con el lenguaje, aquéllas en las que tienen mayor dificultad y las que les resultan más sencillas. Muy frecuentemente, encontramos problemas de lectura o escritura, pero en cambio observamos que no los tienen en cuanto a la expresión oral, “*spelling*”, comprensión oral, memorización, expresión a través de “*role plays*”, representaciones o diálogos, etc. Trabajar en estos campos para que, tanto el profesor como el alumno, puedan apreciar mejoras significativas, que lleven más adelante a solucionar los problemas en áreas concretas del aprendizaje.
7. Es fundamental la evaluación de la lectura o la evaluación de los contenidos orales, que habitualmente hacemos de forma individual con cada uno, mientras el resto de la clase realiza otras tareas. Dedicarles algo más de tiempo para que tengan la oportunidad de escuchar y repetir modelos correctos. Cuando preparan por parejas esta evaluación, elegir con cuidado la pareja de estos alumnos, para que tenga el perfil adecuado para ayudarles y proporcionarles modelos correctos.

PAUTAS DE EVALUACIÓN

1. No reducir nunca contenidos que se refieran a objetivos básicos o fundamentales de aprendizaje pero sí seleccionar en los exámenes o *tests* las preguntas que evalúan este tipo de contenidos. No exigir que completen todo el ejercicio. Es suficiente con dibujar un círculo sobre las preguntas que sí debe responder en el examen. En la medida de lo posible, hay que procurar que el resto de sus compañeros no observen estas acciones.
2. Diversificar la evaluación, ya que el trabajo de clase es también diverso en cuanto a desarrollo de las destrezas del lenguaje. Tal y como reflejamos en nuestro modelo de evaluación, hay que recoger información de cada una de estas áreas: vocabulario, comprensión y expresión oral, lectura, escritura, gramática,...
3. Cuando realizan una prueba escrita o un examen, es fundamental que el profesor se mueva por el aula. En general, es positivo para todos, pero concretamente estos alumnos necesitan que nos acerquemos para ayudarles a identificar y comprender la tarea que se les pide y, en el caso de los más pequeños, para ayudarles a centrar la atención y que no dejen pasar el tiempo sin hacer el ejercicio.
4. Al corregir el examen, normalmente restamos puntos por los errores de “*spelling*”, y si la palabra no está bien escrita, anulamos la respuesta. En estos casos, tenemos que evaluar primero si la respuesta es correcta y responde a los contenidos. En segundo lugar, corregir las faltas de ortografía o gramaticales, pero con un baremo menos estricto.

J.10. La revista digital del ETI

Nuestro Auxiliar de Conversación y encargado de la elaboración de la revista en Primaria sigue “persiguiéndonos” para que cada mes le pasemos información sobre el trabajo que realizamos en cada curso, respecto a las asignaturas del proyecto. No sólo necesita información, sino también fotografías de las actividades que realizamos en clase y, si es posible, grabaciones de breves escenas en video.

Cuando sale ya el tercer número de la revista, hemos recibido varios comentarios sobre los efectos positivos de esta iniciativa. Las familias están encantadas con la información sobre el trabajo de sus hijos en el colegio. Para el profesorado del equipo de inglés supone un esfuerzo, pero también nos está ayudando a abrir las puertas de nuestras aulas y mostrar lo que hacemos, compartiendo nuestro trabajo con el resto del profesorado de inglés y con todo el equipo docente del centro.

Por un lado, al ver los videos y fotografías y el montaje de la revista, los profesores valoran la calidad de su trabajo y se animan a seguir introduciendo novedades y diversidad de tareas en su rutina diaria.

Por otra parte, es una manera de poner en común experiencias y ver la totalidad del proyecto, su coordinación y evolución desde 1º de Primaria hasta 6º, con lo que el equipo de inglés está ganando en cohesión y complicidad.

J.11. Dificultades con la asignatura de *Arts*

Recibo alguna queja sobre el desarrollo de las clases de *Arts*, a través de algunos profesores encargados de curso y de algunos padres del colegio.

En principio, pienso que hay que dar un margen de tiempo apropiado cuando se implementa un nuevo proyecto. Tengo constancia de algunos profesores del ETI a los que les cuesta especialmente impartir esta materia. Sin embargo, esto ocurrió también cuando comenzamos con la asignatura de *Science*. A veces, se debe a las dificultades propias del cambio y a la falta de experiencia.

En el tema de asignatura de *Arts*, el subdirector de Etapa no ve clara la necesidad de que el profesor de inglés y *Science* incorpore también en su horario la materia de educación

artística en el tercer ciclo de Etapa. Opina que los alumnos de estos cursos tienen ya la madurez suficiente como para adaptarse, con facilidad, a tener distinto profesorado por asignaturas. El aprendizaje es mucho más autónomo que en los primeros cursos de Primaria.

Todo esto me lleva a reconsiderar el tema con todo el equipo:

En el primer ciclo, los profesores son mucho más conscientes de la atención continua y personalizada que necesitan los alumnos de estas edades. Saben que hay que acompañarles de cerca en su aprendizaje y que la autonomía de trabajo es reducida. También en estas edades se identifican e implican mucho más intensamente con su profesor, por lo que no se adaptan fácilmente a tener diferentes docentes según las materias. Todo el aprendizaje y el currículo de estos cursos se encuentran completamente interrelacionados, de forma que resulta idóneo reducir al máximo el número de profesores implicados en cada aula.

El profesorado del ETI otorga un gran valor al hecho de estar el mayor número de horas posible con el mismo grupo de clase. Quieren llegar a conocer bien a sus alumnos y descubrir el modo de aprender específico de cada uno. La capacidad de expresión emocional y habilidad comunicativa en estas edades obliga a emplear más tiempo y esfuerzo en el conocimiento y trato con los niños.

Los profesores de segundo y tercer ciclo, exceptuando algún caso, prefieren también esta organización, que les permita estar más tiempo con el mismo grupo de aula. Sin embargo, existen reticencias respecto a la asignatura de *Arts*.

La dificultad estriba más en el hecho de que algunos docentes no se consideran con la capacidad y preparación necesaria para impartir esta materia. En el campo de la expresión artística, influye especialmente la habilidad personal de cada docente y algunos se encuentran desorientados e inseguros frente a las destrezas y la creatividad de otros compañeros.

El Auxiliar de Conversación, como se ha comentado anteriormente, posee grandes cualidades para la expresión artística y asiste a la reunión para poder ayudar en este tema. Procura motivar e ilusionar al profesorado en el desarrollo de la capacidad de expresión de los alumnos, abriendo horizontes, que van más allá de las fichas de un libro de texto. El AC se ofrece a elaborar un programa de desarrollo de destrezas de

expresión artística y de técnicas, que se aplicaría de 1° a 6° de Primaria. La diferencia entre cursos residiría en el grado de complicación de cada producción. De esta forma, podemos lograr una coordinación adecuada en cuanto a estrategias de trabajo y fundamentos teóricos en toda la etapa, además de proporcionar seguridad y guía al profesorado que no domina la asignatura o que se siente inseguro respecto a sus aptitudes personales en este campo.

Infinidad de páginas web ofrecen actualmente todos los recursos necesarios para apoyar este programa, desde videos hasta explicaciones detalladas de cada producción artística. Es importante que los profesores sean capaces de aprovechar estas ventajas de la tecnología.

El auxiliar de conversación presenta al equipo un borrador impreso con el detalle de algunos trabajos para cada curso de la etapa. Algunos docentes, más entusiastas con esta materia, se ofrecen a colaborar en el desarrollo del programa. Decidimos dedicar unos días a practicar la realización de algunos trabajos de expresión artística, durante las jornadas finales de curso

Todo el profesorado apoya la conveniencia de que las sesiones de *Arts* tengan lugar fuera de la clase, en un aula acondicionada para la elaboración de este tipo de trabajos. Para los alumnos resulta más motivador trasladarse a un aula diferente, estableciendo así la separación física de la materia de *Arts*, respecto a otras asignaturas.

La flexibilización de tiempos que supone el hecho de que una misma persona imparta todas las asignaturas en inglés, a veces tiene el peligro de que, según los gustos personales de cada docente, se dedique un tiempo desproporcionado a una de las asignaturas en detrimento de las otras. Es necesario evitar que esto ocurra con la materia de *Arts*. En el caso de inglés y *Science*, si la balanza se inclina a favor de esta última, no supondría ningún problema: en definitiva, CLIL se define por aprovechar contenidos para desarrollar una lengua. Sí puede ser perjudicial el caso contrario, centrarse sólo en la lengua y obviar los contenidos de *Science*: esto implicaría que todavía no se ha asimilado correctamente lo que significa la enseñanza CLIL.

Como rectificación del proyecto, proponemos que en 5° y 6° la asignatura de *Arts* la imparta un educador especialista, y no el profesor de inglés y *Science*. El profesorado, independientemente de su gusto o no por la artística, considera que los niños pierden

interés por la materia, cuando es el mismo profesor de inglés el que imparte esta asignatura.

Creo que es positivo que lleguemos a estos acuerdos después de la experiencia y a partir de la misma y que las opiniones a este respecto sean unánimes. Por encima de todo, constato que, en ningún caso, los profesores ponen en duda la conveniencia de agrupar la enseñanza de inglés y *Science* en la misma persona. Creo que esto demuestra que todo el equipo ha adquirido ya las bases de lo que propone la metodología CLIL: la eficacia del aprendizaje de la lengua a través de los contenidos, y esto es ya un gran logro.

Por otra parte, es muy importante la flexibilidad para adaptar cualquier tipo de organización y distribución de materias al contexto de cada colegio y de cada momento del proceso de implementación de un proyecto. Aunque, en la mayoría de los casos, se vea conveniente que en los dos primeros ciclos los profesores asuman la enseñanza del inglés y del resto de materias en L2, siempre son posibles las excepciones, cuando comprobamos que algún docente se siente incapaz de impartir una asignatura como *Arts*, aunque haya tenido la experiencia y el apoyo necesarios. Empeñarse en unificar criterios en todos los casos puede ir en perjuicio de los docentes y del rendimiento de los alumnos y siempre hay soluciones alternativas, si, por ejemplo, contamos con un docente especialista en esta materia.

Las situaciones, opiniones y resistencias cambian con el tiempo. Como este documento se revisa un año después de la implementación del proyecto, es posible añadir nuevos datos. Varios docentes del tercer ciclo, que el curso anterior manifestaban cierta resistencia, solicitan impartir *Arts* a su mismo grupo de clase para el año próximo: piensan que puede ser muy interesante incorporar algunos contenidos de sus materias a las producciones artísticas de los alumnos. En cambio, otros docentes mantienen una actitud negativa ante esta asignatura.

K. Tercera sesión de formación: abril, 2014

Entre las conclusiones transmitidas al profesorado del ETI sobre el III Congreso Internacional de Bilingüismo, la investigación sobre el método de aprendizaje de la lectura a través de los sonidos se convierte en una de las prioridades del equipo y del proyecto.

Ya habíamos introducido algunos aspectos relacionados con la identificación de los sonidos a través del trabajo con rimas, utilizando unos cuadernillos de confección casera.

Esta cuestión se transmite también a la dirección, durante la segunda reunión con el Comité directivo⁶¹. En la celebración del Congreso de Bilingüismo, tuve la oportunidad de contactar con uno de los ponentes, Coral George, que presentó la metodología de la lectura *through phonics*. Trabajo sobre la posibilidad de que esta profesional acuda a nuestro centro, para iniciarnos en el aprendizaje del método, y poder plantear su introducción a partir del próximo curso⁶².

Me pongo en contacto con la subdirectora de Infantil para proponer que el profesorado de esta Etapa acuda también al curso de formación pero, por motivos que ya se han comentado, las prioridades del plan de bilingüismo de Infantil no se adecúan a esta propuesta. Aunque consideramos que la edad para comenzar con la lectura en inglés puede adelantarse al último curso de la Etapa de Infantil, decidimos abordar esta experiencia e incluirla como parte del programa bilingüe de los primeros cursos de Primaria.

La sesión tiene lugar al comienzo del tercer trimestre. El profesorado del ETI es consciente de la importancia de aplicar este sistema pero solamente lo conoce parcialmente. La ponencia a cargo de Coral George⁶³ consigue, no sólo transmitir la información de una forma mucho más adecuada que mi resumen en la reunión del ETI o lo que hemos investigado a través de la web, sino que convence a todos, desarrollando

⁶¹ Véase Tercera Parte. Apartado H.

⁶² Véase Anexo 9.

⁶³ Véase Anexo 10.

unas sesiones de trabajo participativas, activas y muy interesantes, presentando un programa que nos resulta realmente apasionante.

A pesar de que la aplicación del nuevo método de lectura y escritura supone establecer muchos cambios en nuestra programación, todos los profesores terminan el curso convencidos de la necesidad de adoptar esta metodología, a pesar del esfuerzo de formación que tendremos que realizar para llegar a dominarla.

Lógicamente, por las fechas en las que nos encontramos, ésta será una tarea para el próximo curso escolar, pero resulta fundamental la celebración de esta sesión antes del final del trimestre, de manera que nos dé tiempo a preparar su aplicación para el año siguiente. Una vez más, la investigación y la evaluación nos llevan a replantear estrategias y proponer nuevos objetivos, en un trabajo constante de renovación cíclica.

L. Aplicación de las pruebas externas de evaluación y celebración del *English Day*

L.1. Exámenes de Cambridge

Como ya se ha explicado anteriormente, escogemos estos exámenes para evaluar el rendimiento de los alumnos porque su diseño incluye el análisis de las diferentes destrezas del lenguaje y se adapta correctamente al proyecto de bilingüismo que aplicamos en el colegio. Es importante recordar que estas pruebas llevan muchos años realizándose en el centro y la introducción de las mismas debe a una iniciativa que parte, hace más de catorce años, del propio equipo técnico de inglés, como instrumento para valorar de forma objetiva los resultados de nuestro tipo de enseñanza.

La característica principal de la aplicación de estas pruebas es que se utilizan exclusivamente como instrumento de evaluación. El programa de bilingüismo no se diseña en función de estos exámenes y tampoco afectan a la elección de libros de texto. La filosofía que subyace bajo este criterio es defender la escuela como el lugar donde los alumnos aprenden una segunda lengua, donde se desarrolla un auténtico programa de enseñanza bilingüe, evitando reducir el centro educativo a la condición de academia, en la que se prepara a los niños para la obtención de una serie de certificados. Tenemos la obligación de vigilar que esto no ocurra. En caso contrario, estaríamos transformando unos exámenes en el objetivo de un proyecto de enseñanza, desvirtuando el sentido de la evaluación, como instrumento de valoración de un programa.

La preparación para estas pruebas se limita a la realización de varios *tests* en clase, a modo de práctica, para que los alumnos se familiaricen con el formato del examen. Las sesiones de trabajo con el auxiliar nativo de conversación, a partir del segundo trimestre, se centran en aspectos relacionados con el modelo de la prueba de evaluación de expresión oral.

En los cursos de 2º y 4º de Primaria, donde los exámenes son voluntarios, el trabajo relacionado con esta preparación se realiza con todos los alumnos de la clase, sin excluir, en ningún momento, a aquellos que no están inscritos para la prueba. Consideramos estas prácticas como parte del programa curricular del curso para todos y cada uno de los niños y los resultados de las mismas nos ayudan a completar nuestra evaluación.

En 6º de Primaria, el examen es obligatorio, por lo que el colegio financia todos los gastos. El objetivo para el centro educativo es obtener información sobre el resultado final de toda la promoción que finaliza la Etapa de Primaria. Se trata también de unos resultados que, de alguna manera, nos ofrecen datos importantes para la propia evaluación de nuestro proyecto bilingüe.

Como ya se ha explicado, en este año de implementación del proyecto hemos decidido presentar a la promoción completa de sexto curso, al primer nivel de secundaria, KET, de las pruebas de Cambridge. Hasta ahora, según el nivel de los alumnos, una parte del grupo se presentaba al examen KET y otros al inmediatamente inferior, *Flyers*. Por motivos relacionados con nuestras expectativas sobre los alumnos, creemos positivo introducir esta experiencia, para motivar y establecer así un reto para todo el alumnado.

Las altas expectativas sobre el rendimiento de los alumnos es uno de los factores que caracterizan a las escuelas eficaces (Edmonds, 1979: 55). En nuestro caso, funciona exactamente así: sólo cinco alumnos de la promoción no logran alcanzar el nivel A2, correspondiente al KET, según el Marco Europeo de Referencia para las lenguas (Verhelst et al.,2009), pero consiguen el mismo nivel A1 que les correspondería de haberse presentado al nivel anterior, con la satisfacción añadida de haber enfrentado un reto y una prueba más difícil, como el resto de sus compañeros. El curso anterior, el número de alumnos que consigue un nivel A1 con la prueba *Flyers* es muy superior: 34, además de un caso que ni siquiera consigue llegar al aprobado⁶⁴. Todos los demás alumnos de la promoción consiguen este curso el nivel KET, A2, e incluso un porcentaje amplio, lo pasan con la calificación “*with distinction*”, por lo que se les concede el nivel inmediatamente superior, B1⁶⁵.

En el momento de redactar este capítulo, es posible aportar también los datos de estas pruebas de evaluación de 6º de Primaria del siguiente curso (2015): ampliamos todavía más el reto: presentamos a todos los alumnos al KET, y a un grupo de 16 niños al nivel siguiente, PET. Todos consiguen pasar con excelentes resultados las pruebas, excepto un sólo alumno, que sin embargo logra aprobar el A1.

⁶⁴ Véase Anexo 5.

⁶⁵ Véase Anexo 11.

L.2. Celebración del *English Day*

La celebración de esta jornada no supone una novedad en el centro, porque ya tuvo lugar, por primera vez, a final del curso anterior⁶⁶. Sin embargo, este año tiene un significado especial, porque supone presentar a todo el colegio una muestra tangible de los resultados de la implementación del plan bilingüe.

Todos los acontecimientos que tienen lugar durante la jornada son supervisados por el profesorado docente de etapa, incluyendo profesores de inglés y profesores de otras materias. De esta forma, todos observan cómo se comportan los alumnos de Primaria durante las actividades programadas: feria del libro, concursos de *Spelling*, representación de teatros, actuaciones musicales, etc⁶⁷.

Por primera vez, invitamos a una compañía de teatro profesional para representar una obra en inglés, adaptada a las edades de nuestros alumnos: tres sesiones, una por ciclo de Etapa. Durante estas representaciones en el salón de actos del colegio, todos los actores utilizan sólo la lengua inglesa, incluso para dirigir preguntas y comentarios al público.

Todo el profesorado de etapa y parte de la dirección del colegio que asisten invitados a estos actos pueden constatar la naturalidad con la que nuestros alumnos responden a las preguntas de los actores y participan en el diálogo que tiene lugar, a continuación, con los personajes que aparecen en escena.

Cuando la compañía de teatro se despide, nos felicitan por el alto nivel de bilingüismo que han encontrado en nuestro centro. Lo mismo ocurre con los profesores que la Universidad de Cambridge envía a nuestro colegio para la aplicación de las pruebas orales: nos comentan que el nivel de expresión oral de nuestros alumnos es muy superior a lo que están acostumbrados a ver en otros centros que se definen como “bilingües”. Estas valoraciones suponen una enorme motivación para todo el profesorado del ETI.

La celebración de eventos como el *English Day* contribuye a mejorar la información y comunicación con las familias, que reciben puntualmente el plan de la jornada con las actividades que realizarán sus hijos y tienen la oportunidad de ver vídeos en la web del

⁶⁶ Véase Tercera Parte. Apartado A. Punto A.2.

⁶⁷ Véase Anexo 12.

colegio en los que se aprecia el entusiasmo y el nivel de integración de sus hijos en un ambiente de inmersión total. La mejor información es la que transmiten los propios alumnos, una vez que llegan a casa y cuentan todo lo que han hecho durante este día tan especial.

La jornada resulta especialmente significativa porque recibimos felicitaciones de nuestros propios compañeros de etapa, profesores de L1, que tienen la ocasión de comprobar que la enseñanza del inglés se ha transformado ya en un proyecto de bilingüismo. Esto supone un paso definitivo para la auténtica integración de los docentes de segunda lengua en el centro.

El reconocimiento y valoración del programa de educación bilingüe dentro del propio colegio es fundamental para que el proyecto de inglés se implemente de forma cohesionada con el resto de la formación que reciben los alumnos y con la connivencia de todos los agentes educativos del centro.

M. Observación en el aula y entrevistas con docentes del ETI

M.1. Introducción

Como combinación de estrategias de observación y conversación, se presenta un registro de información recogido durante la visita a las aulas y la consiguiente entrevista con los docentes que imparten la clase durante estas visitas.

Con anterioridad, se mencionan las dificultades que surgen con la aplicación de esta técnica de observación. La propuesta provoca ciertas resistencias entre el profesorado, poco acostumbrado a que otros docentes entren en sus aulas. Fallos de coordinación y oportunidad en el modo de presentar la iniciativa condicionan su acogida en los primeros momentos, como se explica en el Diario del investigador⁶⁸.

A pesar de ello, se llevan a cabo varias visitas de observación, de las que se seleccionan tres a continuación, correspondientes a docentes de cada uno de los tres ciclos de Primaria y que presentan perfiles muy diferentes.

Las notas de campo recogidas durante la observación en el aula se organizan entorno a los siguientes puntos: descripción del contexto del aula, las actividades realizadas y la situación personal del docente; puntos positivos y aspectos a mejorar sobre el desarrollo de la clase.

A continuación, tiene lugar una entrevista entre el docente y el encargado del ETI, que comprende las siguientes fases: comienza con el comentario de las actividades y aspectos relacionados con la observación del transcurso de la clase; una segunda parte, incluye preguntas sobre temas previamente seleccionados por el investigador⁶⁹; la entrevista finaliza con una invitación a compartir dificultades, sugerencias o preocupaciones, en una situación más abierta de comunicación, buscando generar confianza y escuchar las opiniones del entrevistado, sobre cualquier aspecto del desarrollo del proyecto o de su actividad docente.

Por la naturaleza misma de este tipo de técnicas, las notas de campo y el registro de la información son difíciles de estructurar y contienen una carga importante de

⁶⁸ Véase Tercera Parte. Apartado J. Punto J.4.2.

⁶⁹ Véase Anexo 13.

subjetividad en la interpretación de los datos. Tampoco resulta sencillo ajustarse al guión de la entrevista, elaborado previamente, puesto que prima la importancia que se concede al establecimiento de un clima de confianza con el docente: escuchar al profesor implica a veces prescindir del esquema de preguntas o temas a tratar.

Uno de los propósitos de las visitas a las aulas es evaluar la aplicación real de las técnicas de trabajo propias de la metodología CLIL. Sin embargo, el objetivo final, es la formación docente, por lo que resulta fundamental que el profesor no interprete la visita como una “inspección”, sino como una ocasión para mejorar, escuchar otros puntos de vista y colaborar aportando su propio estilo de enseñanza y su modo personal de trabajo dentro del aula. Para conseguir este objetivo, es indispensable que la entrevista acompañe a la observación de la clase, de modo que el docente tenga la oportunidad de recibir un *feedback* inmediato, evitando situaciones de estrés innecesarias o dudas y preocupaciones sobre cómo se ha visto valorado su trabajo. La entrevista es, por tanto, el complemento fundamental de la observación (Latorre, 2003).

Durante las sesiones de trabajo de los grupos de discusión (reuniones del ETI) los profesores aportan y comparten ideas sobre distintas técnicas o metodologías, pero el debate no es suficiente para evaluar la aplicación práctica de la formación, dentro del aula. Las visitas a las aulas ayudan a proporcionar una visión más exacta del resultado de esta formación docente, que es el objetivo principal de la investigación. Las entrevistas, por otro lado, acercan al investigador a la realidad personal del profesorado; contribuyen a detectar resistencias, a tomar el pulso al desarrollo del proyecto y a subsanar deficiencias en la comunicación dentro del equipo docente.

Como ya se ha mencionado, la falta de tiempo dentro del horario escolar dificulta la aplicación frecuente de estas técnicas de trabajo. Por tanto, la atención personal a los docentes, por parte del encargado del ETI, resulta una tarea complicada: los mismos criterios de atención a la diversidad deberían contemplarse tanto para los alumnos como para los profesores, cuando se trata de abordar mejoras dentro de la escuela. Los docentes requieren también que la formación se adapte a sus características y situaciones personales.

Por último, la aplicación de estas estrategias de observación en el aula y entrevistas con el profesorado tienen el objetivo, a medio y largo plazo, de establecer un estilo colaborativo de trabajo dentro del ETI: los profesores tienen que experimentar la

riqueza de abrir las aulas al resto de sus compañeros, intercambiar experiencias sobre el campo real de aplicación de la metodología, que se define durante el desarrollo de las clases. Hay que multiplicar las ocasiones de observar a otros, aprender, compartir y discutir sobre lo que tiene lugar en la rutina diaria de su trabajo docente.

M.2. Primer caso

M.2.1 Observación en el aula

Contexto de aula:

5º Curso de Primaria: clase de *Science*, a primera hora de un lunes 25 de Noviembre de 2013.

Situación del docente:

El profesor cuenta con más de cinco años de experiencia en el centro, desarrollando su trabajo con dedicación exclusiva al departamento de inglés: imparte clases de inglés y *Science*, en el tercer ciclo de Primaria.

Tiene un dominio perfecto del idioma, por lo que sus objetivos de mejora tienen relación fundamentalmente con la formación metodológica sobre los principios de enseñanza CLIL.

Desarrollo de actividades:

Lectura sobre el libro de texto y explicación participativa, incluyendo intervenciones de los alumnos.

Trabajo de preguntas y respuestas por parejas.

Elaboración de un esquema sobre los contenidos de la explicación.

Puntos positivos:

Tono de voz claro y suave del profesor, que produce una atmósfera de calma durante el desarrollo de la clase.

Indagación constante sobre los conocimientos previos de los alumnos, estableciendo una base adecuada para la asimilación de nuevos contenidos.

Se permite tiempo al alumnado para pensar, elaborar ideas, sugerir, adivinar o contrastar.

Nunca utiliza la palabra “no” para responder a las intervenciones de los alumnos, por carentes de sentido que puedan ser algunas de ellas: en estos casos las respuestas son del tipo: “puede ser...”, “quizá...”, “buena sugerencia...”. Los niños se sienten siempre animados a expresar opiniones y construir pensamientos. Utilización acertada de ejemplos y comparaciones sobre situaciones y objetos cercanos al alumnado, para facilitar la comprensión.

Ofrece trucos para memorizar conceptos o vocabulario nuevo: reglas mnemotécnicas.

La actividad de preguntas y respuestas por parejas incluye los contenidos y las palabras clave de la explicación previa, ayudando a consolidar su asimilación.

Antes de la elaboración del esquema, concede tiempo a los alumnos para revisar los contenidos del libro de texto y observar las ilustraciones. A continuación, todos cierran el libro y el esquema se realiza sobre la pizarra, con las aportaciones de toda la clase: existe un ejercicio constante para alimentar una actitud de reto, que obligue a los alumnos a pensar y elaborar.

Se observa un alto grado de ilusión entre el alumnado, por participar en las distintas actividades.

Cuando los alumnos trasladan el esquema de la pizarra a sus cuadernos, se les permite utilizar diferentes colores para personalizarlos y adaptarlos a su propio estilo.

Aspectos a mejorar:

Insuficiente número de repeticiones para consolidar la correcta pronunciación de los alumnos e insistir en la práctica de sonidos que ofrecen una mayor dificultad.

Falta dinamismo durante la clase: los alumnos no se mueven de sus pupitres en toda la hora.

El profesor se mantiene frente al aula: no se mueve por la misma, de modo que, los alumnos situados en las últimas filas, tienen mayor dificultad para atender y participar.

Utiliza el audio que ofrece el libro de texto sobre la lectura de cada tema: algunos alumnos desconectan durante la escucha y es difícil asegurar el grado de comprensión lectora durante esta actividad: ese día no funciona la pizarra digital: se señala sobre un póster pero falta apoyo visual que podría subsanarse dibujando, de forma esquemática, sobre la pizarra.

Se dan por aprendidos algunos conocimientos previos que es posible que no todos los alumnos posean: falta insistencia en comprobar que la explicación es suficiente para los alumnos de bajo rendimiento.

La actividad de preguntas y respuestas por parejas no exige un cambio físico de situación en el aula: la práctica de estas estructuras gramaticales se reduce a una sola vez entre dos compañeros. Dar la oportunidad de levantarse y establecer varios cambios de pareja, multiplicaría las ocasiones de practicar estas estructuras.

El tamaño de la escritura del esquema en la pizarra es demasiado pequeño para que se vea correctamente desde todos los puntos del aula: situar a los alumnos más cerca, durante el tiempo en que se elabora el mapa conceptual, sería más adecuado: hay que organizar la colocación de los pupitres en el aula, para que quede espacio suficiente al frente y los niños puedan cambiar su situación física en la clase, según las distintas actividades.

M.2.2 Entrevista

Primera fase: Se comentan las notas de campo recogidas durante la observación de la clase, comenzando por los puntos positivos y terminando con un breve apunte sobre aspectos metodológicos a mejorar.

Segunda fase:

1. Se considera perfectamente cualificado para desarrollar su trabajo en el tercer ciclo de Primaria, quinto y sexto, pero echa de menos su experiencia anterior en otros cursos.

En cuanto a los horarios, está conforme, en general, con la distribución de módulos dobles y simples, pero destaca la importancia de una distribución lógica por días de la semana: es importante evitar que las clases de segundo idioma se concentren en tres o cuatro días de la semana y queden grupos sin clase de inglés en alguna de las jornadas escolares. Considera fundamental el contacto diario con todos los grupos a su cargo.

Su valoración sobre los libros de texto es muy positiva.

2. Durante los años de docencia previos, ha echado de menos una mayor formación metodológica: por su perfil académico, no proviene del cuerpo de maestros. Destaca su aprobación sobre el tipo de cursos que se han ofrecido en este curso y que sí responden a sus necesidades docentes.

3. Comenta que está desarrollando una mayor sensibilidad respecto a la atención a la diversidad, como parte de su responsabilidad como docente. Considera que los alumnos con dificultad suponen ahora un reto y no una carga, dentro de su labor diaria.

Es el primer año que desarrolla el modelo de enseñanza CLIL, impartiendo clases de inglés y *Science* a los mismos grupos. Reconoce que se siente más cómodo con la enseñanza del inglés que con la de contenidos en segunda lengua, pero también admite que cada día va adquiriendo una mayor seguridad respecto a la asignatura de *Science*.

4. Detalla dificultades en el ambiente de trabajo: se siente integrado en el equipo de profesores de inglés de estos cursos, pero apunta cierto aislamiento de los docentes de segunda lengua, respecto al resto del profesorado de ciclo.

Por parte de la dirección, tampoco cree que el trato y la comunicación con el profesorado de L2 sean equilibrados: en su opinión, la mayor carga lectiva de los profesores de inglés respecto a los de primera lengua o encargados de curso, provoca una falta de tiempo real para comunicarse con la dirección de Etapa, lo cual alimenta las diferencias y cierta sensación de soledad de los docentes de inglés.

En las reuniones de todo el equipo educador docente de ciclo considera que se tratan temas que no afectan directamente a su trabajo y no responden a sus necesidades: acusa un exceso de reuniones y una falta de eficacia de las mismas. En todo ello, influye también la sobrecarga de los horarios.

Tercera fase: **Resalta la importancia de trabajar los instrumentos de la lengua, en concreto la lectura y la escritura, y propone dedicar mayor tiempo a estas destrezas.**

Otros apuntes descriptivos o de interpretación:

Cuando comento los aspectos positivos sobre la observación del transcurso de la clase, tengo la sensación de que el profesor no es consciente de la mayoría de ellos. Esto constituye otro argumento más a favor de las visitas a las aulas: en la formación docente, tan importante es detectar cuestiones metodológicas a mejorar, como reforzar y apoyarse en las destrezas y habilidades que uno posee, advertir su importancia y enriquecer al resto del profesorado, compartiéndolas.

Se queja de los momentos en que los alumnos salen por grupos a las sesiones de conversación con el auxiliar nativo: en su opinión, restan tiempo eficaz de clase. Aprovecho para insistir de nuevo en la importancia de introducir formas de trabajo autónomo en el aula, organizando a los alumnos por equipos. Cuando uno de ellos abandona la clase para asistir a las sesiones de conversación, el resto ha de seguir trabajando en tareas diversas que proporcionen, además, tiempo al profesor para atender de forma más personalizada a los alumnos.

Los comentarios vertidos por el docente durante la entrevista me ayudan a confirmar resistencias que ya conocía a través de las reuniones del ETI y que implican la necesidad de soporte y ayuda, por parte de la dirección, para el desarrollo del proyecto.

Por otro lado, a pesar de que hemos trabajado mucho las técnicas grupales y de trabajo cooperativo en el aula, resulta importante comprobar que sólo la discusión teórica o la formación general no logran la aplicación práctica de estas estrategias en el aula.

Algunos profesores necesitan visitar el aula de compañeros que dominan este tipo de trabajo y observar los pasos necesarios para llevarlo a cabo. Lo mismo ocurre respecto a cuestiones sobre cómo incrementar el dinamismo en el aula y realizar actividades que impliquen cambios físicos de situación del alumnado, dentro de la clase: la explicación no es suficiente. Es necesario comprobarlo a través de la observación.

M.3. Segundo caso

M.3.1 Observación en el aula

Contexto de aula:

3º de Primaria: clase de *Science*, miércoles 27 de Noviembre de 2013.

Situación del docente:

El profesor tiene más de veinte años de experiencia docente, de los cuales, más de quince han transcurrido en este colegio, incluyendo varios años de enseñanza del idioma en Educación Infantil. Desarrolla su trabajo con dedicación exclusiva al departamento de inglés: imparte clases de inglés y *Science*, en el segundo ciclo de Primaria.

No es un profesor nativo, por lo que los objetivos de mejora tienen que ver tanto con el dominio del idioma, como con la formación metodológica sobre los principios de enseñanza CLIL.

Desarrollo de actividades:

Escuchar y reproducir una canción sobre el tema de la unidad.

Realizar preguntas y respuestas sobre los distintos huesos y músculos del cuerpo humano.

Desarrollo de un juego de identificación de vocabulario, utilizando diverso material manipulativo y visual.

Trabajo por equipos sobre las palabras clave del tema y sus correspondientes definiciones.

Corrección de la ficha de trabajo de la unidad.

Puntos positivos:

Los pupitres están colocados por equipos, lo cual indica que se llevan a cabo actividades grupales con frecuencia.

Los alumnos muestran una absoluta comodidad y naturalidad respecto a la utilización del segundo idioma y para comunicarse con el profesor. También se observa un alto grado de participación durante la clase.

La actividad de preguntas y respuestas sobre los distintos huesos y músculos del cuerpo humano se realiza mientras los alumnos están sentados por equipos, sin ningún libro encima de la mesa, lo que facilita que se centren en la tarea, sin distraerse con el material.

El tono de voz controlado del profesor contribuye crear un ambiente relajado en el aula. Anima constantemente a los alumnos a participar.

El juego incluye todos los elementos que constituyen una actividad formativa, entretenida y de refuerzo de los contenidos: se utilizan tarjetas de palabras con los nombres de huesos y músculos; tienen que localizar en su cuerpo la situación de cada uno de ellos, engançando pinzas de la ropa sobre su uniforme. El uso de material manipulativo como estas pinzas de colores resulta divertido y entretenido para todos. Para identificar los roles dentro del juego, uno de los dos miembros de cada pareja se coloca una prenda del uniforme de forma distinta, lo cual añade originalidad a la actividad.

Durante este juego, destaca la naturalidad con la que los alumnos se dirigen al profesor o incluso entre ellos, utilizando la segunda lengua y repitiendo instrucciones y frases sencillas.

La salida de uno de los equipos de alumnos a la sesión de conversación con el auxiliar nativo se realiza sin interrupción importante de la atención y del buen ambiente de trabajo, lo que implica que están acostumbrados a esta organización del tiempo en el aula. Saben trabajar de forma autónoma por equipos.

Para la corrección de la ficha de trabajo, leen por turnos las definiciones en voz alta: llama la atención lo que disfrutan la mayoría de los niños de estas edades leyendo en público, delante de sus compañeros. La actividad grupal previa, emparejando palabras con su definición correspondiente, facilita que los niños completen la ficha de trabajo sin dificultad. El material utilizado es muy sencillo: se han fotocopiado y recortado las palabras y definiciones que aparecen en el material del profesor y que ofrece el libro de texto: no exige mucho tiempo de preparación.

El nivel de los contenidos de la asignatura de *Science* es muy alto, sin diferencias con lo que podría esperarse de una clase de Ciencias de tercero de Primaria, en su primera lengua.

Aspectos a mejorar:

Responden correctamente al profesor pero solamente éste se encarga de las preguntas, lo cual impide valorar la capacidad de los alumnos para elaborar cuestiones sobre el tema: se trabaja el vocabulario, pero no las estructuras gramaticales necesarias para realizar la misma actividad, sin ayuda del profesor.

El docente camina por el aula pero manteniéndose en la zona frontal de la misma, por lo que los alumnos de los equipos del fondo se distraen con más facilidad.

Se nota cierta falta de dinamismo y alegría en el modo de conducirse del profesor, que puede deberse a aspectos concretos de su estado de ánimo ese día o a la tensión de recibir una visita en su aula.

El profesor corrige con corrección pero utiliza comentarios personales para dirigirse a algunos alumnos delante del resto de la clase: son innecesarios y pierden eficacia al realizarse en público. Distraen de la actividad que se lleva a cabo.

Para el juego, selecciona a dos alumnos que se sitúan en el frente de la clase. La actividad continúa por parejas, hasta conseguir que todos los niños participen: se hace algo pesado y se pierde el interés. La primera vez puede servir de ejemplo, para luego organizar al grupo de clase por parejas y permitir que todos participen simultáneamente, incrementando el dinamismo y eficacia del juego e implicando a todo el alumnado.

Las tarjetas de palabras utilizadas durante esta actividad no se muestran suficientemente a toda la clase: se puede insistir más sobre cada palabra, repitiéndola y deletreándola en grupo. El profesor dirige en exceso esta actividad, cuando podría permitir a los alumnos manipular las tarjetas y tener un mayor protagonismo.

Cuando algún alumno interviene utilizando su primera lengua, el profesor responde en inglés, pero no ofrece al niño el modelo adecuado para que la próxima vez pueda realizar esa intervención en la segunda lengua: la repetición de estructuras gramaticales de uso habitual en el aula es fundamental para que los alumnos aprendan a asimilarlas y participar en el desarrollo de las actividades.

M.3.2 Entrevista

Primera fase: Se comentan las notas de campo recogidas durante la observación de la clase, comenzando por los puntos positivos y terminando con un breve apunte sobre aspectos metodológicos a mejorar.

Segunda fase:

1. Explica la dificultad de impartir clase en dos ciclos distintos: es de los pocos docentes que se encuentran en esta situación, ya que la mayoría están incardinados

en un solo ciclo de la etapa.

Es la primera vez que da clase en tercer curso de Primaria, pero lo considera como un reto y parece que le gusta hasta el momento.

Acusa el peso de la novedad en cuanto a los contenidos de *Science*: hubiera preferido impartir clase de inglés y *Science* a dos grupos de tercero, en este primer año de experiencia en un nuevo ciclo. En su opinión, repetir las mismas asignaturas en dos grupos del mismo curso le daría la oportunidad de poner en práctica una serie de técnicas y rectificar con el segundo grupo de clase, en caso de que algo no funcionase.

Comentamos la necesidad de un periodo de adaptación para formarse una opinión adecuada sobre esta nueva experiencia docente.

A partir de este momento de la entrevista, el profesor acusa una enorme inquietud y malestar respecto a su trabajo en el colegio. Prescindo del resto del guión de la entrevista para escuchar sus preocupaciones, sin interrumpir. Se refiere a los siguientes puntos:

- La presión del Comité Directivo del colegio sobre el profesorado de inglés: su interpretación de que los docentes que no superen este año el examen correspondiente al nivel C1 de dominio del inglés, no podrán continuar con su trabajo.
- Como consecuencia de esta presión, valora negativamente las clases de preparación que ofrece el colegio para enfrentarse a este examen, por considerarlas insuficientes. Se siente controlado y observado por parte de la dirección, sobre los posibles resultados de esta prueba, lo cual aumenta su sentimiento de angustia y estrés, y explica una sensación de bloqueo ante la perspectiva de realizar esta prueba en el centro. No comprende que el colegio no financie en su totalidad las clases de preparación para los docentes.
- Transmite también la sobrecarga de trabajo dentro del ETI y el exceso de información que se recibe a través del correo electrónico. No se siente a gusto con esta vía de comunicación, ni considera oportuno que se envíen en fin de semana o a horas tardías del día.
- Considera las visitas a las aulas como otro motivo de estrés y como una acción más de control y presión sobre el profesorado.

Interpretación y reflexiones:

Después de escuchar esta información, comienzo por aclarar cuestiones que no se han interpretado correctamente:

- En ningún caso, la dirección del centro ha planteado la continuidad laboral de los profesores en función de que consigan la titulación acreditativa del nivel C1 del idioma. De hecho, la ley no obliga todavía a los docentes a presentar esta titulación. Se trata de prever que lo pueda ocurrir en un futuro y preparar con tiempo las soluciones a estos requerimientos. No se ha establecido ningún plazo cerrado para lograr esta acreditación.
- El nivel C1 de dominio del idioma se puede conseguir a través de varias pruebas diferentes, desde los exámenes de *Cambridge* o *Trinity* hasta otras que ofrece la Universidad pública española. Cada profesor puede elegir la prueba que se adapte mejor a sus habilidades, porque todas están reconocidas por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Si los profesores deciden presentarse a las pruebas de Cambridge, tienen la oportunidad de realizarlas en el propio colegio, ya que estamos reconocidos como centro examinador. Sin embargo, le comento que nunca aconsejaría presentarse en el propio centro de trabajo, precisamente por el estrés añadido que puede suponer esta situación. Tampoco se ha indicado al profesorado la necesidad de informar sobre su progreso cara a la prueba, ni de la fecha en la que piensan presentarse y, menos todavía, sobre los resultados que obtengan. Se trata de un objetivo a medio plazo: según sus circunstancias personales, cada docente decidirá la fecha y el lugar adecuado para realizar la prueba.

Aparte de las resistencias lógicas que provoca cualquier proyecto de mejora en sus inicios, me doy cuenta de la importancia de una buena comunicación para el éxito de cualquier programa. Es evidente, en este caso, una falta de apoyo y atención personal al profesorado, que debería ser prioritaria en mi labor como encargada del ETI.

Este profesor percibe que sus preocupaciones son compartidas por todo el equipo, aunque esto no se ajusta a todos los casos ni a todas las cuestiones.

Sobre las visitas a las aulas, varios profesores las solicitan y no reflejan ningún tipo de rechazo hacia esta iniciativa.

Sobre los medios de transmisión de información, algunos consideran que casi toda debería transmitirse a través del correo electrónico, porque perciben que es el medio más eficaz y flexible: cada profesor puede consultar su correo cuando considere más adecuado y archivar la información para consultarla en otros momentos, sin conceder ninguna importancia a la hora o el día en que se envían los mails.

Es fundamental detectar a tiempo las resistencias y rectificar aspectos que pueden estar provocando una preocupación innecesaria entre el profesorado. Esta entrevista contribuye a subsanar errores de comunicación y a variar estrategias en el modo de presentar la formación a los docentes.

Reviso la información enviada a través del correo electrónico al ETI. A pesar de que el 1 de octubre se aclaran muchos aspectos relativos a los puntos anteriores⁷⁰, es necesario repetir e insistir sobre asuntos que, con el tiempo, pueden crear mayor estrés al profesorado. La situación personal del docente o el cansancio propio del final de un primer trimestre de mucho trabajo influyen también en la percepción e interpretación de algunos temas.

Cuando un profesor se siente presionado o sobrecargado, normalmente hace partícipe a otros de su situación. A menudo, los docentes tendemos a generalizar las opiniones personales o de algunos compañeros, como representación de lo que opina el conjunto del equipo. Es importante detectar cuándo los sentimientos y problemas son aplicables a todos o solamente a un grupo reducido. En cualquier caso, si no se solucionan a tiempo, las resistencias pueden acabar contagiando una atmósfera de inquietud, que afecte a la totalidad del equipo docente.

Algunas de las preocupaciones expresadas por este docente durante la entrevista se habían detectado con anterioridad, como refleja el correo enviado a finales de octubre⁷¹. El tema de la financiación de las clases de preparación al

⁷⁰ Véase Tercera Parte. Apartado I. Punto I.2.1.

⁷¹ Véase Tercera Parte. Apartado I. Punto I.2.1; Correo 5.

C1 se explica también en el diario del investigador, así como la presión a la que se ven sometidos algunos docentes⁷².

La sobrecarga de trabajo que me transmite en la conversación me lleva a realizar cambios sobre la periodicidad de las reuniones del ETI y a concertar una reunión con la dirección del centro, para tratar estos temas⁷³.

Esta entrevista confirma la necesidad de dedicar tiempo a la atención personal al profesorado. En este caso, el alto nivel de dominio del idioma del profesor en cuestión, contrasta con su preocupación por lograr la acreditación de un nivel C1. Resulta paradójico que, a final de curso, será el primer profesor que se presente al examen y consiga este objetivo. La manera en que cada docente se enfrenta a una misma situación puede ser tan diversa, que requiere diferentes estrategias de apoyo y comunicación. Por la naturaleza de nuestra profesión, sabemos que la información transmitida de modo general a un grupo o equipo de personas, nunca es asimilada de forma homogénea por todos los oyentes.

Aunque un docente muestre un alto grado de profesionalidad, procurando evitar que las emociones personales interfieran en el trato con los alumnos, las presiones, preocupaciones y el ambiente de trabajo influyen en su motivación y en la forma de afrontar los retos diarios. El dinamismo, eficacia e ilusión durante las clases, o la ausencia de los mismos, pueden detectarse a través de la observación en el aula y recordarnos que, para lograr la excelencia en el rendimiento de los alumnos, hay que cuidar y atender las necesidades del profesorado.

M.4. Tercer caso

M.4.1 Observación en el aula

Contexto de aula:

1º de Primaria: clase de inglés, miércoles 5 de febrero de 2014.

Situación del docente:

El profesor tiene veinte años de experiencia docente, de los cuales, más de catorce

⁷² Véase Tercera Parte. Apartado J. Punto J.3.

⁷³ Véase Tercera Parte. Apartado I. Punto J.4.2.

han transcurrido en este colegio, incluyendo varios años de enseñanza en castellano, como encargado de curso. Desarrolla su trabajo con dedicación exclusiva al departamento de inglés: imparte clases de inglés, *Science* y *Arts*, en el primer ciclo de Primaria.

No es un profesor nativo y, por su experiencia docente anterior, sus objetivos tienen que ver tanto con la mejora del idioma, como con la formación metodológica sobre los principios de enseñanza CLIL. Pertenece al grupo de profesores que han pasado a formar parte del ETI, por necesidades del centro. En estas circunstancias, encontramos docentes con un excelente dominio del aula pero con dificultades e inseguridad en cuanto al uso de la segunda lengua. Esto implica un esfuerzo importante en formación así como resistencias para aceptar, de forma permanente, su abandono del equipo docente de castellano.

Desarrollo de actividades:

Trabajo sobre el libro que cada alumno tiene sobre la mesa, al tiempo que se utiliza la pizarra digital para proyectar cada página del mismo.

Actividades de preguntas y respuestas, dirigidas por el profesor, y que luego repiten los alumnos, realizando la misma tarea por parejas.

Identificación de palabras a partir de la observación de dibujos: repetición, deletreo y trabajo sobre los sonidos.

Actividad de lectura de la letra de una canción: escucha del audio y aprendizaje de la misma, para cantar en gran grupo.

Escenificación de teatros breves o *role-plays*, donde los alumnos intervienen por parejas y el profesor utiliza marionetas para identificar a los distintos personajes.

Puntos positivos:

Alto nivel de atención y ambiente de trabajo en silencio, cuando las actividades lo requieren.

Actitud y tono de voz “envolvente” del profesor: en cada frase o pregunta, juega con la voz del mismo modo que lo haría un profesional del teatro. Invita a atender, escuchar o emocionarse.

Los niños participan levantando la mano, repiten, responden y utilizan sólo la L2 para dirigirse al profesor, aunque entre ellos realizan comentarios en castellano.

Se observa que están acostumbrados a trabajar por parejas, de modo que se giran para colocarse con su compañero, rápidamente, y sin pérdida de atención en la actividad.

Durante el trabajo por parejas, destaca la corrección con la que pronuncian las estructuras gramaticales que están aprendiendo: imitan más el audio utilizado por el profesor que al propio profesor, lo cual es muy positivo cuando los docentes se sienten inseguros sobre su acento o su destreza a nivel oral.

Los alumnos se muestran activos, participativos y ¡felices! Tienen absolutamente interiorizado el concepto: una persona, una lengua. Como el profesor me ha presentado en inglés a la clase y yo he saludado en el mismo idioma, muchos se dirigen a mí durante la visita, para hacerme algún comentario durante las actividades, con la naturalidad propia de estas edades. Y todos lo hacen en inglés.

Para la lectura de las palabras clave de la unidad, invita a los alumnos a leer “en silencio”, escuchando el audio con la repetición de estas palabras y señalándolas en su libro. Permite tiempo para interiorizar esta lectura, lo cual favorece un proceso que requiere concentración y un ritmo pausado.

Excepto cuando señala sobre la pizarra, el profesor se mueve por todos los rincones del aula, atendiendo el trabajo de cada alumno, de forma que, los que están situados al final de la clase, reciban la misma atención.

La utilización de marionetas para estimular la participación de los alumnos es muy eficaz: para los niños de estas edades, resulta más sencillo intervenir en público si lo hacen a través de un muñeco que les presta su apariencia para interpretar un personaje que, de alguna manera, les protege del auditorio.

Aspectos a mejorar:

No tiene práctica en la utilización del rotulador digital, lo cual le obliga a desplazarse al ordenador para señalar o mover sobre lo proyectado, dando la espalda al grupo de clase y limitando su capacidad de movimiento en el aula.

Trabajar a un tiempo la observación de la pizarra digital y el texto sobre el libro no es posible desde los pupitres: o bien hay demasiada luz para ver lo proyectado, o bien se oscurece el aula y no se puede leer en el libro.

Están situados en filas separadas, ocupando todo el espacio: el profesor me comenta que no es lo habitual, pero que a veces se encuentra así colocada la clase y no tiene tiempo para recolocar todos los pupitres.

Se trabaja mucho la repetición y pronunciación de las palabras clave de la unidad, pero en cambio los alumnos se enfrentan a textos más largos, como la letra de la canción, sin la ayuda necesaria para descifrar párrafos escritos. A pesar de ello, muchos alumnos memorizan la letra con ayuda del audio y de la música, pero no se aprovecha esta actividad para trabajar la lectura. Los alumnos desconocen muchos de los sonidos incluidos en el texto y no son capaces de identificarlos. Utilizar sólo el método de lectura global y no el de la lectura a través del aprendizaje de los sonidos, puede provocar el retraso de muchos a la hora de desarrollar las destrezas de la lectura.

Falta espacio en las paredes del aula para actualizar la decoración de acuerdo con la unidad temática que se está trabajando: la estimulación visual es importante para muchos alumnos.

Todos los niños realizan las mismas actividades a un tiempo: progresivamente, habría que introducir una mayor autonomía en el modo de trabajo, de manera que los que terminan primero, tengan la oportunidad de abordar otro tipo de tareas.

Comentarios:

Los recursos tecnológicos, como el audio de cada actividad, palabra o texto de la unidad del libro, y las habilidades comunicativas del docente, junto a un dominio extraordinario del grupo de clase, suplen las posibles deficiencias del profesor respecto al idioma. No obstante, la formación en este campo es fundamental para que los educadores se sientan seguros en la enseñanza de la L2 y que las clases no supongan un esfuerzo continuo para el mismo. Si no mejoran en este aspecto, a largo plazo, seguirán añorando su pertenencia al equipo docente de castellano.

La mejora del profesorado respecto al dominio del idioma no sólo se consigue con los recursos de formación fuera del aula, sino que el profesor hace de su aprendizaje un proceso que corre paralelo al de sus alumnos, con la práctica diaria durante las clases.

M.4.2 Entrevista

Primera fase: Se comentan las notas de campo recogidas durante la observación de la clase, comenzando por los puntos positivos y terminando con un breve apunte sobre aspectos metodológicos a mejorar.

Segunda fase:

1. El profesor explica las dificultades de años anteriores, en los que pasó de ser encargado de curso a impartir la asignatura de *Arts* en inglés. Por sus destrezas personales y habilidades relacionadas con la expresión artística, comenzó con esta asignatura sus primeros años, como parte del equipo de inglés. La experiencia no fue positiva, ya que impartir *Arts*, implica estar sólo dos horas con cada grupo de clase y echó de menos un conocimiento más profundo de los alumnos y un trato más cercano, como cuando tenía su encargo de curso. Esto le llevó a no sentirse “parte real e importante del proceso global de aprendizaje de los niños”.

Este año tiene a su cargo dos grupos de clase a los que imparte todas las asignaturas en L2: inglés, *Science* y *Arts*. Explica que este reto le parece más interesante que la situación del curso anterior y le gustaría pasar dos años consecutivos con los mismos grupos de clase, esto es, continuar el año próximo con ellos en segundo, al igual que ocurre con los encargados de clase o los profesores de castellano. Esto le ayudaría a sentirse más satisfecho con su trabajo como docente. A pesar de todo, sigue considerando que el puesto como profesor de castellano y encargado de curso, es lo que realmente responde a su vocación.

2. Se muestra consciente de su necesidad de mejora en cuanto al dominio del idioma y de concederse un tiempo de adaptación a su nueva situación, como parte del equipo técnico de inglés.

3. Se manifiesta dispuesto a luchar por desarrollar el proyecto de inglés del centro: piensa que la oportunidad de llevarlo a la práctica es la única manera que tiene un docente para convencerse de lo que realmente funciona.

Considera su trabajo como un “proceso artesanal”, en el que el maestro es responsable de conocer a todos sus alumnos y acompañarlos durante su aprendizaje, buscando los recursos y medios que mejor se adapten a cada uno, sin pretender que todos los niños aprendan de la misma manera: “la escuela no puede convertirse en un proceso industrial que produzca elementos iguales y en serie”. Esta “artesanía” que supone su trabajo diario, es parte esencial de su vocación de maestro.

4. Valora muy positivamente la organización del Departamento de Inglés por ciclos, de forma que el profesorado se sienta incardinado en un grupo docente concreto. Concede gran importancia a la colaboración entre los profesores de castellano y los profesores de segunda lengua.

Tercera fase: Anteriormente, como encargado de curso, tenía a su cargo las tutorías con los padres de los alumnos y con los niños. El estilo educativo del centro, basado en la atención personalizada al alumnado, concede gran importancia a las tutorías⁷⁴.

El profesor propone que estas tutorías las puedan llevar a cabo también los docentes de L2, ya que es la parte de su trabajo que más añora.

Otros apuntes descriptivos o de interpretación:

Comentamos posibles soluciones a su propuesta sobre las tutorías. No habría, en principio, ningún inconveniente para que los profesores de inglés realizaran esta tarea con los padres. Sin embargo, en los primeros años de Primaria, es muy

⁷⁴ Véase Segunda Parte. Apartado, 1.

importante la labor formativa que el centro concede a las tutorías con los niños: normalmente, es el profesor encargado de curso el que las realiza. Si el profesor de inglés se encargara de ello, las tutorías deberían desarrollarse utilizando la L2, para preservar el principio básico: una persona, una lengua, de modo que los alumnos identifiquen a los docentes de inglés, en todo momento o circunstancia, con el segundo idioma.

Lógicamente, en los primeros cursos de Primaria, los alumnos dominan mejor su primera lengua que la segunda, sobre todo a la hora de expresar sentimientos, cuestiones personales o cualquier otro tipo de confidencia. Crear un ambiente relajado y de confianza durante las tutorías es fundamental y los alumnos no tienen en estos cursos suficiente seguridad con el segundo idioma.

Si el profesor encargado de curso asumiera las tutorías de alumnos y el profesor de inglés las de los padres, habría que considerar las ventajas o desventajas de que esta nueva situación y hacer una valoración de todo ello. Quedamos en comentarlo en el equipo.

Este perfil docente representa la situación de muchos profesores que pasan a enseñar un segundo idioma y para quienes su experiencia docente anterior se limita a la enseñanza en castellano. Como se puede ver en la observación del aula y la entrevista, estos docentes ofrecen al equipo una valiosa formación metodológica, pero necesitan tiempo de adaptación para ganar seguridad en el dominio de la L2.

N. Aplicación del segundo cuestionario: junio 2014

N.1. Descripción del contexto, las variables y la muestra

Después de un curso completo de aplicación del proyecto de mejora docente, todos los profesores son conscientes de la necesidad de una evaluación constante de los resultados. A diferencia de la situación en la que se aplica el primer cuestionario, no es necesario llevar a cabo una reunión para que todos, a un tiempo, completen el informe. Por ello, se entrega en mano a los docentes una copia física del segundo cuestionario y se envía por correo electrónico una versión del mismo: los que prefieran esta opción, puedan completarlo sobre un archivo *pdf* interactivo y reenviar sus respuestas vía *mail*.

Se ofrece un intervalo flexible de tiempo, para que cada profesor complete el cuestionario y lo entregue. Sin necesidad de grandes explicaciones al respecto, todos los profesores comprenden que el objetivo del mismo es evaluar resultados y recoger opiniones y sugerencias sobre el proyecto desarrollado a lo largo del curso.

Este segundo cuestionario no recoge preguntas sobre el perfil docente, que aparecen en el primero, y cuya función básica era establecer el estatus y composición del equipo técnico de inglés.

Tampoco se hace referencia a conceptos generales sobre la enseñanza bilingüe o la metodología CLIL, puesto que todo el equipo ha asistido a las sesiones de formación y las reuniones del ETI, y conocen sobradamente estos conceptos. En cambio, sí se pretende evaluar el grado de aplicación y asimilación de técnicas y destrezas relacionadas con la formación recibida. También, recoger opiniones y sugerencias de cada profesor sobre el proyecto y la influencia que ha tenido en su práctica docente diaria.

El primer cuestionario recopila información necesaria para la planificación, orientación y organización de propuestas adecuadas a las necesidades del profesorado, para la aplicación de un proyecto de formación docente, mientras que el segundo es un instrumento de evaluación de los objetivos de este proyecto.

El primer grupo de preguntas indaga sobre la evolución e integración del docente en el equipo de inglés, y sobre iniciativas respecto a cuestiones de organización, horarios y distribución de cursos o asignaturas, que se han aplicado durante este año. Se trata de

averiguar cómo son valorados, en cada caso, los principios de la enseñanza CLIL y su adecuación al contexto del centro. Corresponde a los dos primeros bloques de objetivos de esta investigación⁷⁵.

Un segunda parte del cuestionario pregunta acerca de la mejora del dominio del idioma y de la práctica pedagógica. Por último, se piden opiniones y sugerencias sobre la situación del equipo docente de inglés y su funcionamiento. Todas estas cuestiones hacen referencia los dos siguientes bloques de objetivos de este proyecto⁷⁶ y a la valoración de las medidas tomadas y los pasos seguidos a lo largo de su implementación.

En algunos casos, se incluye un análisis comparativo entre las respuestas de ambos cuestionarios. Se mantiene el mismo orden de numeración para los docentes que participan en la muestra: desaparece el caso número 6, correspondiente a un profesor que abandona el centro a finales del curso 2012-13, por motivos que no afectan a la investigación, y se incluyen los casos 15 y 16, que representan dos nuevas contrataciones: una, por necesidades de la ampliación de horarios de L2, y la segunda, como sustitución del profesor que produce una baja en el centro.

⁷⁵ Véase Segunda Parte. Apartado 4. Objetivos de la investigación.

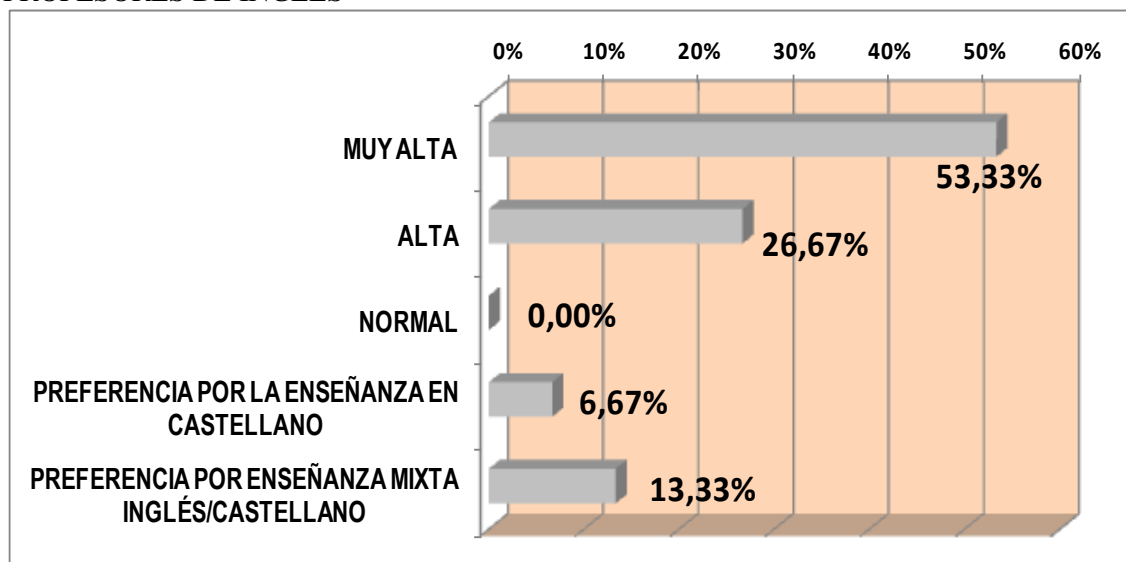
⁷⁶ Véase Segunda Parte. Apartado 4. Punto 4.3 y 4.4.

N.2. Análisis de los datos:

N.2.1 Integración en el ETI y aspectos organizativos

- **PREGUNTA 1: SATISFACCIÓN RESPECTO AL TRABAJO DOCENTE REALIZADO COMO PARTE DEL ETI**

Gráfico N°2.1: Porcentajes de las respuestas a la cuestión 1.
NIVEL DE SATISFACCIÓN DE LOS DOCENTES SOBRE SU TRABAJO COMO PROFESORES DE INGLÉS



Datos:

Una gran mayoría de los profesores se sienten satisfechos formando parte del equipo técnico de inglés. Tres casos, de los quince que forman la muestra, todavía no se identifican plenamente con el proyecto de enseñanza bilingüe: sólo uno declara su preferencia por pertenecer al equipo docente de primera lengua.

Comentario:

Señalar la opción mixta de enseñanza combinada de ambos idiomas implica que todavía no se han interiorizado algunos fundamentos de la metodología CLIL o la enseñanza bilingüe en general, basada en el principio: una persona, una lengua (Ronjat y Escudé, 1913). Queda camino por recorrer en la formación como profesores CLIL para alumnos de Educación Primaria, donde la identificación del profesor con el idioma, resulta prioritaria para lograr un ambiente de inmersión. Un solo caso muestra una rotunda preferencia por desarrollar otro tipo de tarea docente.

Como hemos visto a lo largo de la implementación de este proyecto de formación, muchos profesores pasan a formar parte del ETI por necesidades del centro. Motivos como la inseguridad en el dominio del idioma o el peso de la experiencia docente previa tienen mucho que ver con las resistencias a los cambios que, en este caso, suponen un esfuerzo muy importante para los profesores.

Sin embargo, comparando con las preferencias señaladas hace un año en el primer cuestionario, se puede apreciar una evolución significativa, que tendría sus razones en los frutos del proyecto de formación y el trabajo desarrollado a nivel de equipo, dentro del ETI. En el primer cuestionario, cuatro casos, entre los catorce de la muestra, señalan preferir la enseñanza mixta de inglés y castellano o pertenecer a otro equipo docente: otros cuatro más, sitúan su deseo de ser encargados de curso por delante de la dedicación exclusiva al ETI⁷⁷. Sobre la actividad docente, cinco casos señalan la enseñanza de asignaturas en castellano entre sus dos primeras preferencias⁷⁸.

Un año después, sólo se mantiene una disconformidad clara con el ejercicio de la docencia dentro del ETI en uno de los casos. Un 80% del profesorado describe como alta o muy alta su satisfacción por pertenecer a este equipo. Este porcentaje resulta todavía más significativo si tenemos en cuenta que, el curso que finaliza, ha supuesto para todos una importante carga añadida de trabajo.

⁷⁷ Véase Tercera Parte. Apartado B. Punto B.2.1.

⁷⁸ Véase Tercera Parte. Apartado B. Punto B.2.1.

- **PREGUNTA 2: SOBRE LOS CICLOS DE ETAPA EN LOS QUE SE IMPARTE LA ENSEÑANZA**

RELACIÓN ENTRE LOS CURSOS EN LOS QUE CADA PROFESOR IMPARTE LA ENSEÑANZA Y LO QUE CADA UNO ELIGIRÍA COMO OPCIÓN IDEAL. COMPARACIÓN DE RESULTADOS CON EL CUESTIONARIO ANTERIOR.

Gráfico N°2.2: Variables individuales de las respuestas a la cuestión 2.
(Cuestionario 2014)

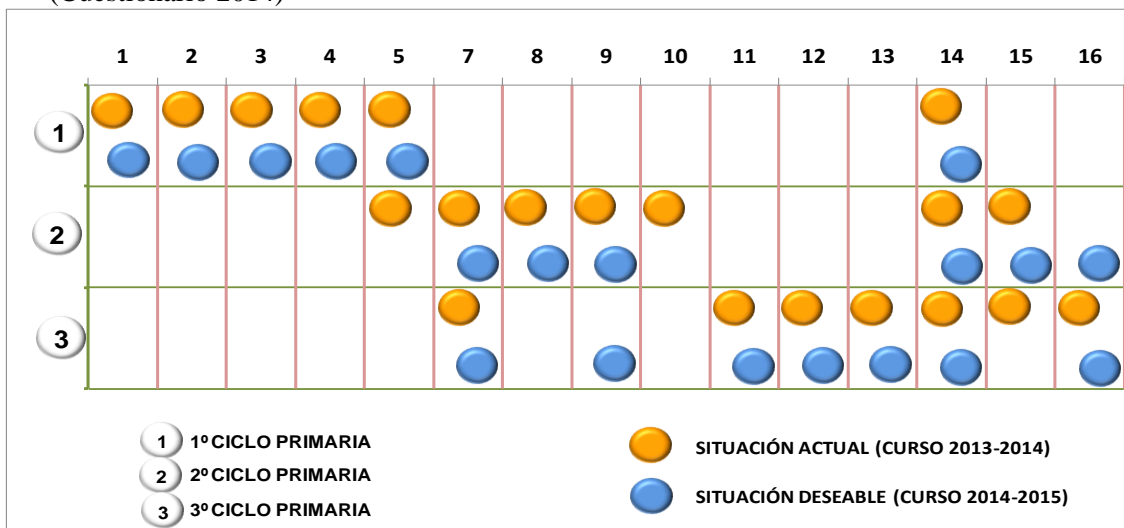
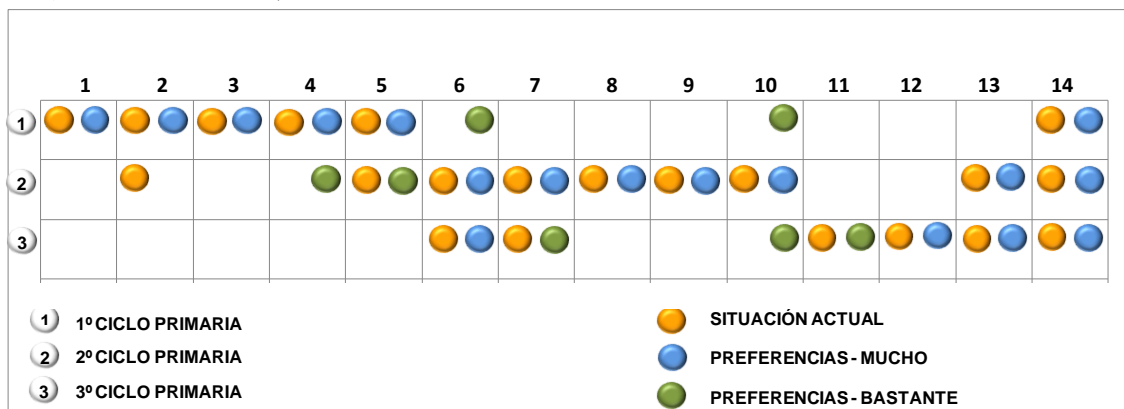


Gráfico N°1.3: Variables individuales de las respuestas a la cuestión 3.
(Cuestionario 2013)



Datos:

En el cuestionario actual, los casos 5 y 15 señalan impartir la enseñanza en un ciclo que no seleccionan como preferencia. En los casos 9 y 16, la situación actual coincide como preferencia, pero añaden una segunda que también entraría entre sus opciones ideales.

Comentario: El resultado es similar al de la misma pregunta en el cuestionario anterior, en el que sólo el caso 2 ejerce la docencia en un ciclo no señalado como preferencia.

La importancia de este análisis tiene que ver con el acierto a la hora de distribuir al profesorado en los distintos ciclos educativos. Es una cuestión fundamental para incrementar la eficacia docente: todo profesor encuentra una mayor satisfacción desarrollando su trabajo con alumnos cuyas edades se adaptan más a su estilo docente o a sus habilidades personales.

Sin embargo, es importante también establecer retos en un momento determinado. A veces, los cambios vienen condicionados por las necesidades del centro. Otras veces, son los mismos profesores los que solicitan enfrentarse a otras experiencias. En la medida de lo posible, es positivo ofrecer estas oportunidades. La evaluación de los resultados es lo que indicará la conveniencia o no de mantener esos cambios.

En el caso 2, la elección clara por el primer ciclo en el cuestionario del 2013, condiciona un cambio de situación que se confirma positivo, por su respuesta en este segundo cuestionario. En el caso 5, tras la experiencia en dos ciclos durante este curso académico, el docente se decanta por el primero. La importancia y las ventajas de la distribución del profesorado por ciclos se explican en el diario del investigador⁷⁹. El caso 14 responde a la situación concreta de la asignatura de *Music*, que ocupa una hora semanal del horario de cada clase y exige la contratación de un profesor para toda la etapa educativa, que posea la titulación estipulada en la legislación.

El caso número 10 no responde a la pregunta, probablemente porque en la cuestión anterior declara su preferencia por pertenecer al equipo docente de castellano. En esta situación, sería conveniente valorar la posibilidad de un cambio, o de establecer un margen de tiempo mayor para la adaptación al ETI: como ya se menciona en este trabajo⁸⁰, la formación y mejora de equipos docentes no se consigue en un solo curso académico.

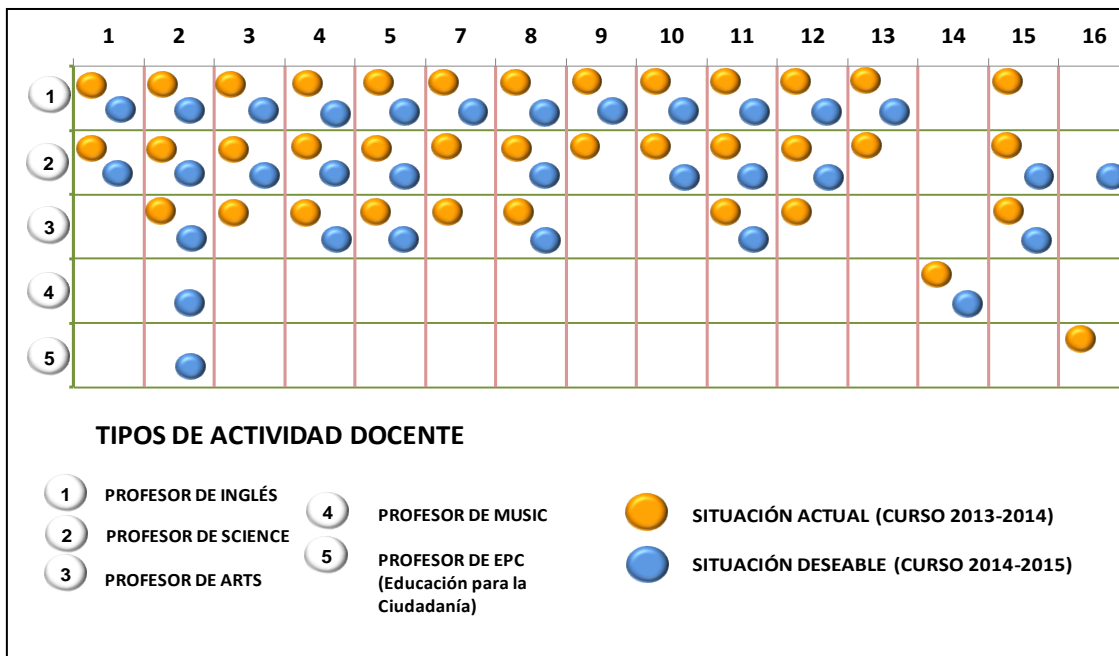
Evaluar la satisfacción del profesorado respecto a los cursos en los que imparte la enseñanza es una tarea que debería realizarse siempre, al finalizar el año académico.

⁷⁹ Véase Tercera Parte. Apartado J. Punto J.7.

⁸⁰ Véase Tercera Parte. Apartado J. Punto J.5.

- **PREGUNTA 3: TIPO DE ACTIVIDAD DOCENTE ACTUAL Y LA PREFERIDA PARA EL PRÓXIMO CURSO**

Gráfico N°2.3: Variables individuales de las respuestas a la cuestión 3
RELACIÓN ENTRE LA ACTIVIDAD DOCENTE ACTUAL Y LA ACTIVIDAD DOCENTE PREFERIDA PARA EL PRÓXIMO CURSO.



Datos:

Una amplia mayoría del profesorado elige la enseñanza de la L2 y la de alguna otra asignatura en segundo idioma. El caso número 14 no computaría para el análisis de esta pregunta, por tratarse de una situación particular dentro del ETI, como docente de *Music* para toda la Etapa. El caso 16 responde a un profesor de nueva incorporación, contratado para impartir la asignatura de EPC, materia que desaparece del currículo de Primaria, con la aplicación de la nueva Ley de Educación⁸¹. No cuenta con experiencia docente como profesor de inglés y se decanta por la enseñanza de asignaturas en L2, que tienen relación con su formación académica en ciencias naturales.

Comentario:

La elección combinada de la enseñanza de inglés y asignaturas en inglés por parte de una amplia mayoría del equipo significa que los profesores valoran de forma positiva las ventajas de integrar ambas tareas en una misma persona. Coordinar estas dos prácticas facilita la identificación de aspectos de la lengua necesarios para su adecuada

⁸¹ LOMCE, L. O. 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.(2013). Consultada en el BOE, (295)

utilización en el proceso de aprendizaje de contenidos⁸² y ofrece numerosas ventajas para la consecución del adecuado perfil del profesor experto en metodología CLIL⁸³.

Solamente en los casos 7 y 13 se manifiesta una preferencia clara por la enseñanza de la L2, excluyendo la docencia de materias en inglés.

Una vez más, conviene considerar que un proyecto de formación no obtiene resultados definitivos en un plazo tan corto como el de un curso académico. Sin embargo, que la mayoría de los profesores opten por la enseñanza combinada de la L2 y materias en segundo idioma, sí resulta muy significativo a la hora de evaluar esta opción en Educación Primaria.

Consideración aparte merece la asignatura de *Arts*, opción que señala menos de la mitad de los docentes, por las características concretas de esta materia, que se explican en el diario del investigador⁸⁴.

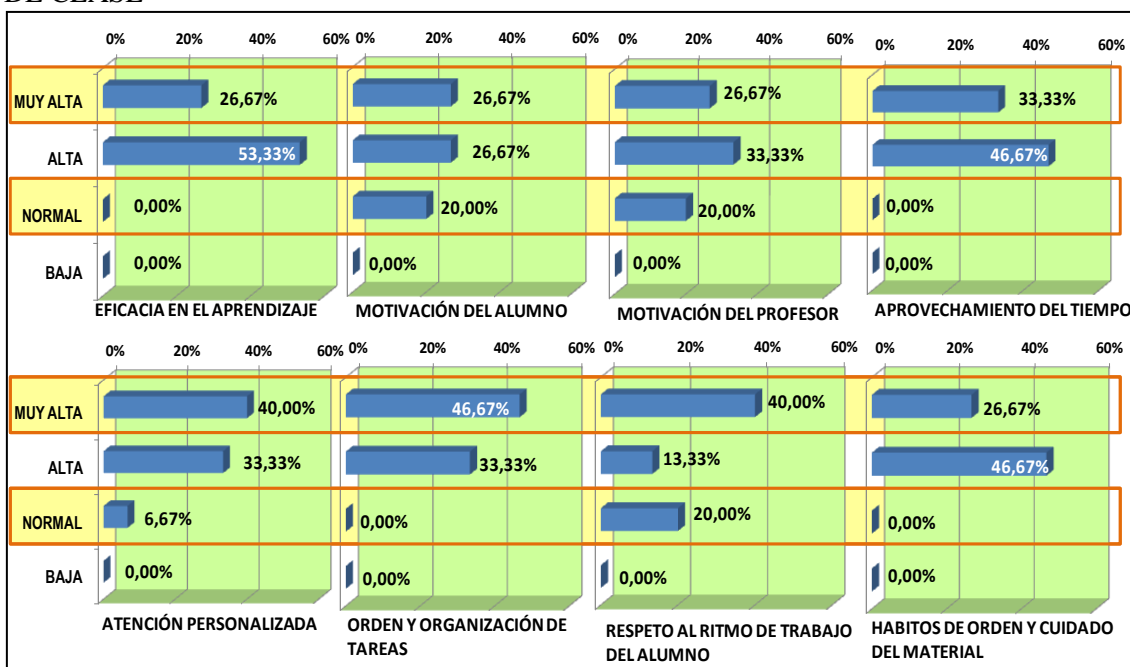
⁸² Véase Primera Parte. Capítulo II. Punto II.5.

⁸³ Véase Primera Parte. Capítulo III. Punto III.3.

⁸⁴ Véase Tercera Parte. Apartado J. Punto J.11.

- **PREGUNTA 4: VALORACIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA MEDIDA DE INCREMENTAR LOS MÓDULOS DOBLES DE CLASE EN LOS HORARIOS**

Gráfico N°2.4: Porcentajes de las respuestas a la cuestión 4
VALORACIÓN DE LOS DOCENTES SOBRE EL INCREMENTO DE MODULOS DOBLES DE CLASE



(*) El 20% de la muestra no responde a la pregunta, por no haber tenido módulos dobles en sus horarios.

Análisis de la comparativa:

La comparativa de los resultados de esta misma pregunta con los del primer cuestionario resulta compleja. En el primero, responden a esta cuestión todos los docentes de la muestra, incluyendo a aquéllos que no tienen experiencia trabajando con módulos dobles en su horario. Las respuestas, por tanto, sólo se basan en la práctica docente en unos casos, y en las expectativas u opiniones, en otros⁸⁵. Este tema se advierte en el análisis de los datos⁸⁶. A pesar de ello, se constata entonces una percepción positiva de los profesores sobre la distribución de las clases en módulos dobles, aunque algunos señalan dificultades respecto al cansancio del profesorado, durante un tiempo tan prolongado de clase, o para la organización de tareas a desarrollar en estos periodos.

⁸⁵ Véase Tercera Parte. Apartado B. Punto B.2.2. Pregunta 15.

⁸⁶ Véase Tercera Parte. Apartado B. Punto B.2.2. Pregunta 15.

Esta valoración positiva en general y considerar la ayuda que proporcionaría la metodología sobre el trabajo grupal en el aula, justificaron la decisión de incrementar el número de sesiones dobles en los horarios, durante el curso 2013-14.

En este segundo cuestionario, se excluyen los datos del 20% del profesorado que no responde a la pregunta por no haber desarrollado este tipo de clases. Los datos recogidos sobre el 80% de los docentes, incluyen a los profesores que han tenido la oportunidad de poner en práctica la iniciativa. Este 80% se considerará, por tanto, como la totalidad del profesorado.

Todos señalan la respuesta: “Sí, ha tenido efectos positivos” y añaden a continuación la valoración reflejada en el gráfico.

En todos los aspectos, destaca la ausencia de porcentajes en la casilla de valoración “baja” y el mínimo porcentaje de los que señalan el índice: “normal”. El resto de opciones se concentran en los rangos de “alto” o “muy alto”, especialmente para efectos sobre la eficacia en el aprendizaje, el aprovechamiento del tiempo, el orden y organización de tareas y el desarrollo de hábitos de cuidado del material.

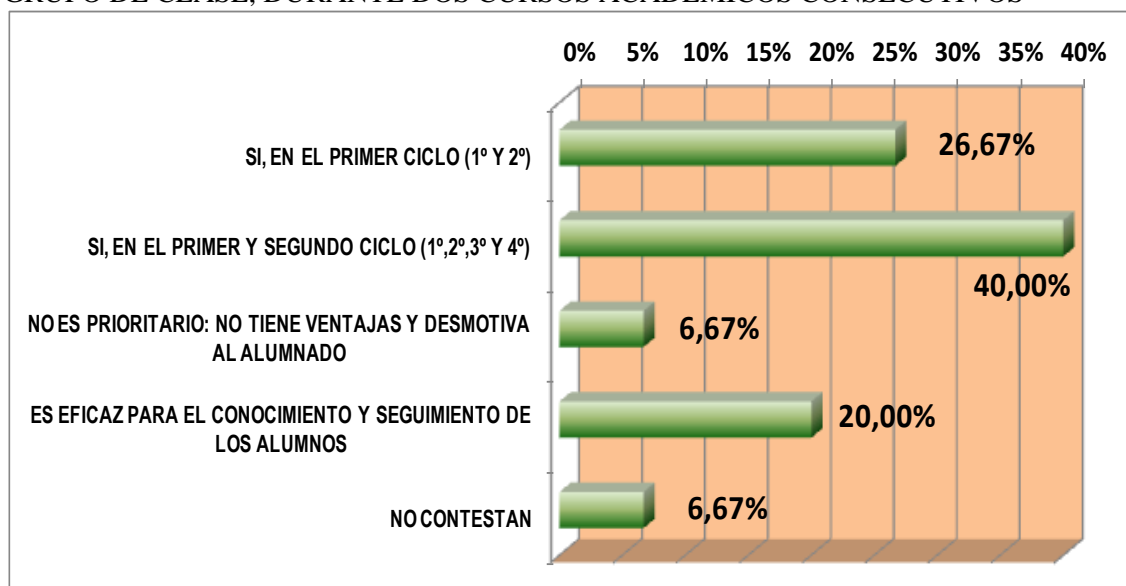
La unanimidad es clara a la hora de apreciar ventajas en esta distribución de los horarios en Educación Primaria. Se trata de una de las medidas propuestas en la primera reunión con el Comité Directivo, al comienzo de la implementación del proyecto⁸⁷.

La flexibilización de los horarios, permitiendo que el tiempo se adapte al ritmo de trabajo de los alumnos o al tipo de actividades y tareas programadas, es un aspecto fundamental en la aplicación de la metodología CLIL y en la práctica educativa en general. Tiene mucho que ver con la atención personalizada, el respeto a la diversidad o la introducción del trabajo cooperativo en el aula: no se pueden aplicar determinadas estrategias, que consideramos fundamentales para el desarrollo de las capacidades de nuestros alumnos, cuando el horario se organiza siempre en módulos rígidos de 50 o 60 minutos. La metodología debe condicionar la distribución del tiempo en los horarios de Educación Primaria y no al contrario.

⁸⁷ Véase Tercera Parte. Apartado A. Punto A.1.1.

- **PREGUNTA 5: SOBRE LA MEDIDA QUE ESTABLECE LA CONTINUIDAD DEL PROFESORADO CON EL MISMO GRUPO DE CLASE, DURANTE DOS CURSOS CONSECUTIVOS**

Gráfico N°2.5: Porcentajes de las respuestas a la cuestión 5.
POSICIONES A FAVOR Y EN CONTRA DE LA CONTINUIDAD CON EL MISMO GRUPO DE CLASE, DURANTE DOS CURSOS ACADÉMICOS CONSECUTIVOS



Datos:

El porcentaje de los que no contestan, corresponde a un profesor del tercer ciclo de Primaria, donde no se aplica esta medida. Sin embargo, la mayoría de docentes del tercer ciclo expresan su opinión sobre la misma, aunque no la hayan puesto en práctica.

Excepto un caso que señala las posibles desventajas de este tipo de organización docente en Primaria, una amplia mayoría apoya la medida para el primer ciclo de la etapa y un porcentaje importante, también incluye al segundo ciclo. Además, otros apoyan la medida señalando la opción que la describe como eficaz.

Comentario:

El análisis de estos datos muestra una preocupación importante entre el profesorado por conocer mejor a los alumnos y disponer del tiempo necesario para incrementar la eficacia en el seguimiento de su evolución académica y personal. Las características de los periodos cognitivos correspondientes a las edades de los alumnos de Primaria condicionan el tipo de organización docente. El profesorado reclama modelos que faciliten el trabajo de las competencias básicas del currículo y la atención a la

diversidad⁸⁸. El tiempo de permanencia en el aula y el seguimiento del mismo grupo de clase durante más de un curso académico se perciben como medidas fundamentales, al menos para los cursos inferiores..

Los contenidos del currículo escolar se incrementan de forma notable a medida que avanzamos en la etapa. En los cursos de 5° y 6° de Primaria, el profesorado imparte clase en uno sólo de estos dos cursos. No se contempla la continuidad con el mismo grupo de clase durante los dos cursos del tercer ciclo. En general, los profesores de 5° y 6° de Primaria aprecian ventajas en esta situación: prefieren especializarse en las asignaturas de uno de los dos cursos, teniendo en cuenta la mayor complejidad del currículo. Estos docentes añaden los siguientes comentarios:

- “Ayuda a centrarse en un curso concreto y tiene beneficios sobre el aprendizaje”
- “Especializarse...ayuda a ser un experto en las materias y mejora la calidad de la enseñanza”
- “Se consigue un mayor dominio de lo académico....”
- “Se puede profundizar más (en los contenidos) y aprovechar más el tiempo...”

Sin embargo, algunos profesores de 5° y 6°, con experiencia previa en los dos ciclos anteriores de la etapa, realizan comentarios en otra dirección:

- Valoran la oportunidad de “alternar con esta posibilidad” (la de establecer la continuidad entre quinto y sexto)
- Las ventajas de especializarse en un solo curso tienen que ver más con la formación de los alumnos, pero la continuidad con el mismo grupo de clase, durante dos cursos, “es mejor para la formación del profesorado”.

La dualidad enfrentada entre el perfil docente generalista y especialista se explica también en esta investigación⁸⁹. La constante evaluación del proyecto, según los principios metodológicos que lo dirigen, permite reflexionar sobre los procesos y organización del trabajo y replantear estrategias⁹⁰. Adoptar la medida de continuidad del profesorado, con el mismo grupo de clase, también en el tercer ciclo de la Etapa, puede ser una opción a contemplar en el futuro.

⁸⁸ Véase Primera Parte. Capítulo III. Puntos III.2, III.3 y III.4.

⁸⁹ Véase Primera Parte. Capítulo III. Punto III.3.

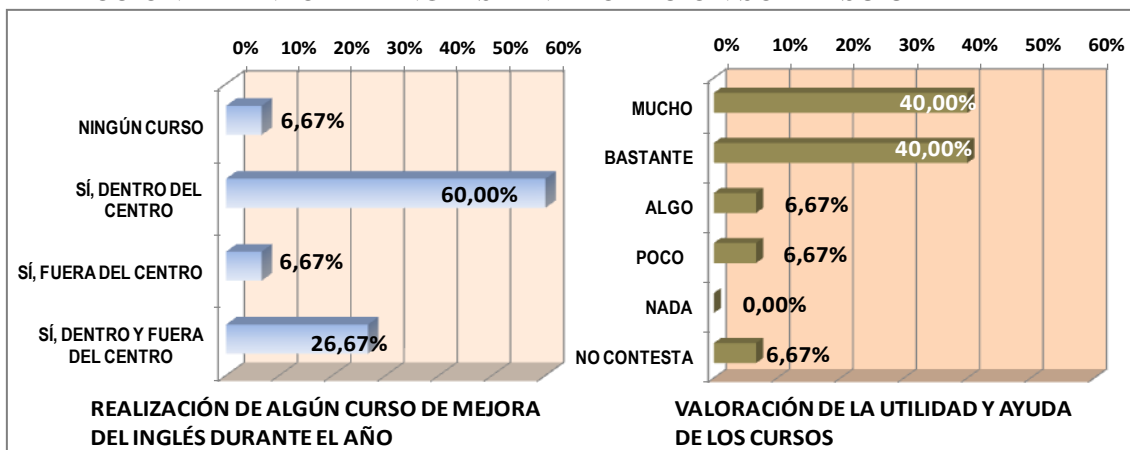
⁹⁰ Véase Segunda Parte. Apartado 5.

N.2.2 Mejora respecto al dominio del idioma y a la práctica docente

• PREGUNTA 6: SOBRE CURSOS DE PERFECCIONAMIENTO DE LA LENGUA INGLESA

Gráfico N°2.6.1: Porcentajes de las respuestas a la cuestión 6a.

PORCENTAJE DE PROFESORES QUE HAN REALIZADO ALGÚN CURSO DE PERFECCIONAMIENTO DEL INGLÉS Y VALORACIÓN SOBRE SU UTILIDAD

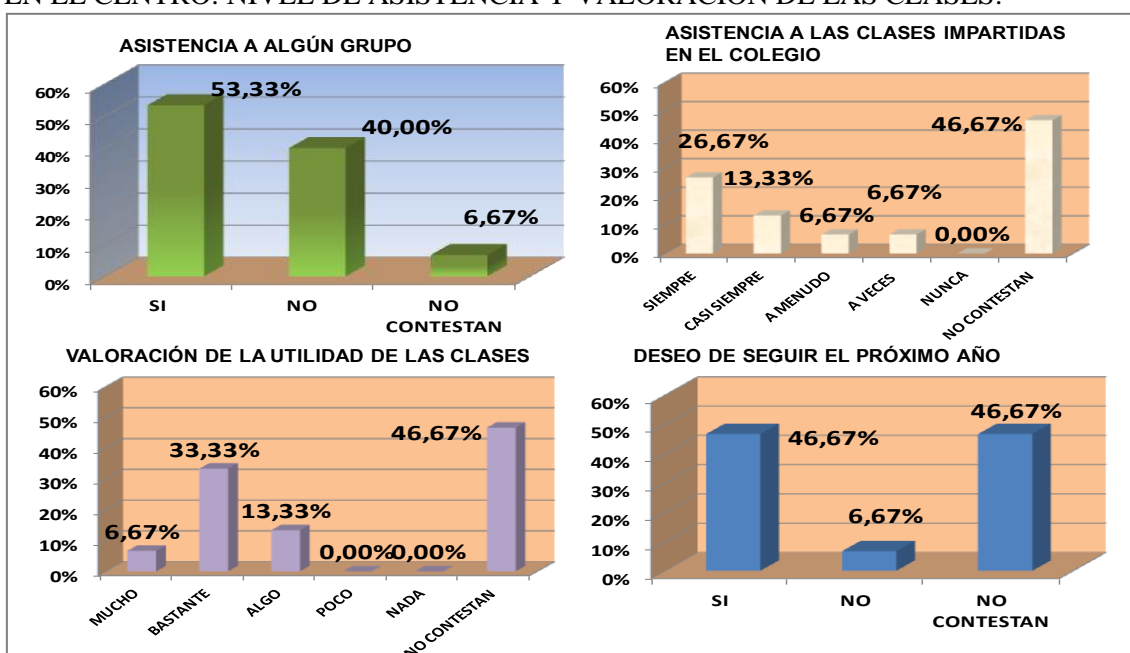


(*) El 13,33 %, que declaran que los cursos les han ayudado a mejorar ALGO (6,67%) y POCO (6,67%), añaden un comentario destacando que, la única utilidad de los mismos, es conseguir una titulación. El caso que declara no haber asistido a ningún curso de mejora del idioma, corresponde a un profesor nativo, cuya primera lengua es el inglés.

SOBRE LAS CLASES PARA EL NIVEL C1 ORGANIZADAS EN EL CENTRO

Gráfico N°2.6.2: Porcentajes de las respuestas a la cuestión 6b.

PORCENTAJE DE PROFESORES INSCRITOS EN LOS GRUPOS DE C1 ORGANIZADOS EN EL CENTRO: NIVEL DE ASISTENCIA Y VALORACIÓN DE LAS CLASES.



(*) El 46,67% que no contesta a los tres últimos apartados coincide con el porcentaje de los que no asistieron a estas clases, más el porcentaje que no responde tampoco a la primera cuestión.

(**) La mitad del profesorado que expresa su deseo de seguir el próximo año, declara además su intención de presentarse a examen oficial de certificación de nivel de inglés. El 6,67% que no quiere continuar con las clases confirma también su intención de presentarse al examen.

Datos:

Con la excepción del profesorado nativo, todos los profesores del ETI realizan algún curso de mejora del idioma, dentro o fuera del centro. En dos casos, la valoración sobre la utilidad o conveniencia de los mismos es negativa (coinciden con los que afirman realizar los cursos organizados por el colegio y con el porcentaje de los que los valoran como de escasa utilidad). Para la mayoría, resultan bastante eficaces o muy eficaces.

Entre los que declaran haber formado parte de los grupos de clase para conseguir el nivel C1, organizados por el colegio, la frecuencia de asistencia a estas clases es alta o muy alta; una minoría responde haber asistido a menudo o algunas veces. También una mayoría valora las clases como muy útiles o bastante útiles y un porcentaje reducido las describe de escasa utilidad. Todos los profesores que han asistido a estas clases de idioma, excepto uno, expresan su intención de continuar con las mismas, de darse esa posibilidad. Los datos se refieren al 53,33% que contestan pertenecen a estos grupos de preparación del C1.

Comentario:

El primer análisis nos lleva a comparar la situación de partida, descrita en el primer cuestionario⁹¹, en la que sólo un 43% del profesorado afirma estar atendiendo algún curso de perfeccionamiento del idioma, frente al 100% de los que reciben este tipo de formación actualmente, si excluimos de la muestra al profesor nativo.

La movilización de todo un equipo docente para conseguir su implicación en la mejora del idioma constituye ya un éxito del proyecto. La colaboración, por parte del centro educativo, en la oferta de dicha formación resulta fundamental, de forma que los profesores que realizan un esfuerzo importante fuera del horario escolar, se sientan

⁹¹ Véase Tercera Parte. Apartado B. Punto B.2.3.

apoyados por el colegio. En los grupos de discusión⁹² y en el diario del investigador⁹³ se explican las dificultades que surgen respecto a la organización y gestión de estas clases. En parte, justifican o, al menos, influyen en la percepción de los docentes sobre esta iniciativa de formación. Como se refleja en una de las entrevistas del proyecto⁹⁴, no todo el profesorado se enfrenta a los retos profesionales de la misma forma: una comunicación adecuada o un seguimiento personal de cada profesor, puede facilitar la aceptación de ciertas medidas y contribuir al compromiso con la formación, suavizando las resistencias.

El análisis del proceso de aplicación de algunas medidas y la evaluación de los resultados, nos ayudará a plantear modificaciones para el curso próximo.

En el momento en que se revisa la redacción de esta tesis, se pueden añadir más datos sobre la evolución del proyecto. A final del curso 2013-14, dos profesores del ETI se presentan al examen de nivel C1 y lo superan sin dificultad en la primera convocatoria y otros dos más lo lograrán durante el siguiente curso académico. Solamente dos profesores tendrán que continuar con las clases de preparación, para conseguir que todo el equipo docente del ETI de Primaria esté acreditado con un nivel C1 o C2 en cuanto al dominio de la segunda lengua.

⁹² Véase Tercera Parte. Apartado I. Punto I.2.1; Correo 6.

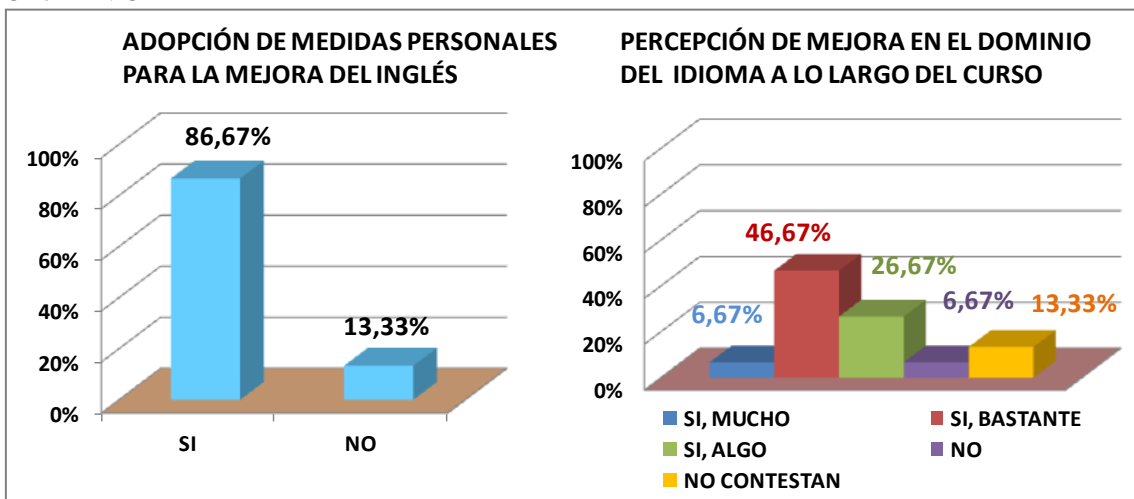
⁹³ Véase Tercera Parte. Apartado J. Punto J.3.

⁹⁴ Véase Tercera Parte. Apartado M. Punto M.3.2.

- **PREGUNTAS 7 y 8: INICIATIVAS PERSONALES DE MEJORA SOBRE EL DOMINIO DEL IDIOMA Y VALORACIÓN DE RESULTADOS**

Gráfico N°2.7: Porcentajes de las respuestas a la cuestiones 7 y 8.

PORCENTAJE DE PROFESORES QUE ADOPTAN OTRAS MEDIDAS PARA LA MEJORA DEL IDIOMA Y PERCEPCIÓN SOBRE SUS RESULTADOS EN ESTE OBJETIVO



Datos:

Eliminando el porcentaje correspondiente al profesor nativo del equipo, sólo un docente admite no haber puesto en práctica ninguna iniciativa de mejora respecto al dominio del idioma, más allá de los cursos organizados en el centro. Una gran mayoría detallan que estas iniciativas se refieren, fundamentalmente, a la lectura en inglés y al hábito de ver programas de televisión, películas y series, en este idioma.

Sobre la percepción del profesorado respecto a la mejora de su dominio de la lengua inglesa, más de la mitad declaran haber mejorado mucho o bastante. Un tercio del equipo señala la opción “algo” o nada, y dos profesores no responden a la pregunta: el profesor nativo y otro docente que tiene el nivel C2 (equivalente al de los hablantes nativos de un idioma).

Comentario:

La práctica totalidad del equipo se muestra comprometido con el esfuerzo que, a nivel personal, exige la enseñanza del inglés: un constante trabajo para mantener y enriquecer el conocimiento del idioma que, de otra manera, se pierde inevitablemente con el paso del tiempo y la falta de práctica. La docencia en un centro bilingüe favorece esta práctica durante el curso académico, pero todos los profesores de idiomas, como el resto

del profesorado en general, saben que el lenguaje implica una tarea de formación continua.

En el primer cuestionario, a final del curso pasado, casi un 50% del profesorado no había asimilado este tipo de iniciativas de mejora del idioma, como hábitos de su rutina diaria⁹⁵. En los comentarios a esta pregunta en el cuestionario actual, se aprecia una descripción real de las prácticas personales de cada docente para incrementar su dominio de la lengua inglesa, mientras que en el primer cuestionario, se referían a acciones esporádicas, que tenían más que ver con la intención de realizarlas, que con la realidad de su aplicación.

Sobre la percepción de mejora en cuanto al dominio del idioma durante el curso, sorprende el contraste entre la mitad del profesorado que destaca haber mejorado bastante o mucho, frente a un tercio de la muestra que no aprecia mejora o la describe como baja. En esta valoración influyen aspectos subjetivos de interpretación personal sobre los propios logros. En algunos casos, enfrentarse a una auto-evaluación sobre el dominio de una lengua, a través de la asistencia a clases o la preparación de determinadas pruebas, nos obliga reflexionar y aceptar nuestras deficiencias y la necesidad de mejorar. Como ya se ha mencionado, el dominio de un idioma es tarea de toda una vida. Trabajar con profesorado nativo nos enfrenta, con absoluto realismo, a un reto que eleva considerablemente el nivel de auto-exigencia del profesorado para el que el inglés no es su primera lengua.

⁹⁵ Véase Tercera Parte. Apartado B. Punto B.2.3, Preguntas 19-22.

- **PREGUNTAS 9 y 10:**
SOBRE LOS CURSOS ORGANIZADOS PARA EL ETI⁹⁶ Y DE LA DECISIÓN DE OFRECER UN TIPO DE FORMACIÓN ESPECIALIZADA, PARA LOS DOCENTES DE IDIOMAS

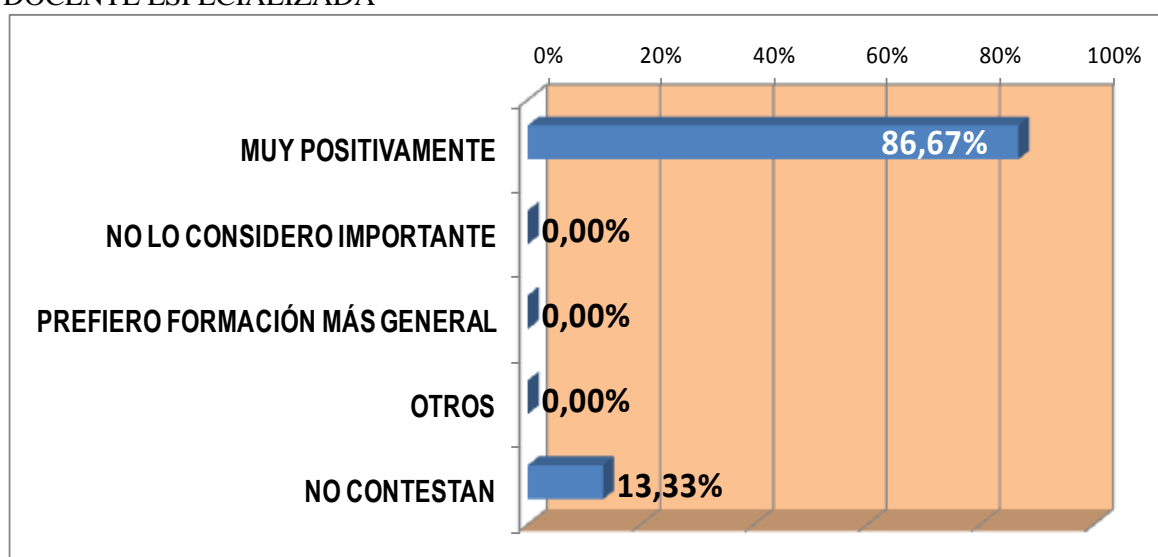
Gráfico N°2.8: Variables individuales de las respuestas a la cuestión 9.
VALORACIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LOS CURSOS DE FORMACIÓN ORGANIZADOS PARA EL ETI

	1	2	3	4	5	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
JUNIO 2013: CLIL TRAINING. Blending Science with Arts and Crafts	4	5	4	5	5	5	4	4	5	4	4	5	5	NA	NA
SEPT. 2013: Having fun with pronuntiation	4	5	4	5	4	5	4	4	4	4	5	NA	5	4	NA
ABRIL 2014: Synthetic Phonics	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5



SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE ESPECIALIZADA

Gráfico N°2.9: Porcentajes de las respuestas a la cuestión 10
VALORACIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA DISPOSICIÓN DE UNA FORMACIÓN DOCENTE ESPECIALIZADA



⁹⁶ Véase la descripción y contenidos de estos cursos: Tercera Parte. Apartado C. Punto C.1; Apartado F; Apartado K.

Datos:

La primera gráfica muestra una valoración alta o muy alta, en todos los casos, de los cursos de formación ofertados por el centro. El tercer curso logra la aceptación más alta, en comparación con los otros dos.

En la segunda gráfica, la mayoría del profesorado apoya la especialización en cuanto a la formación docente en el centro, de forma que se oriente a las necesidades concretas del equipo de profesores de segunda lengua.

Comentario:

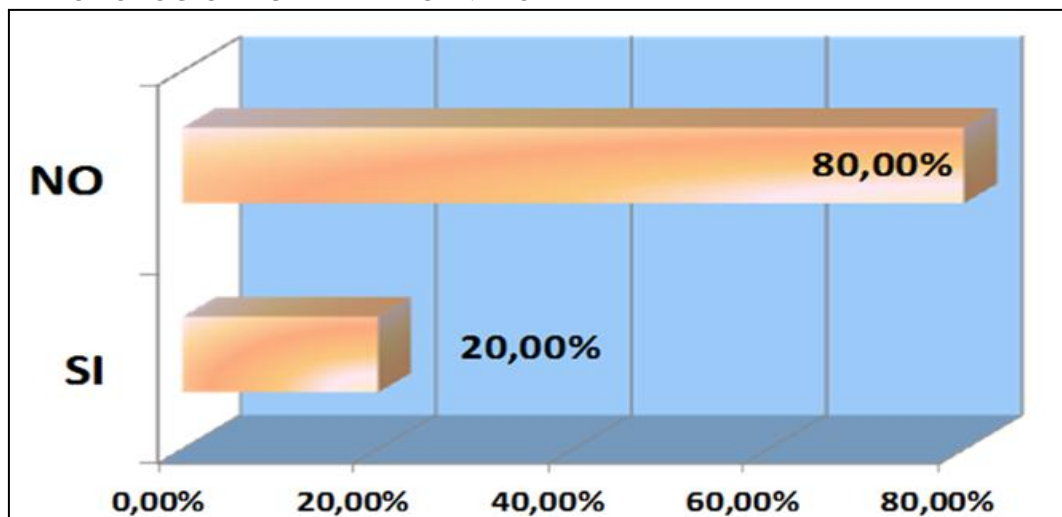
El análisis de estos datos corrobora la importancia de ofrecer al profesorado un tipo de formación acorde con sus necesidades: cuando la formación se organiza de forma general para todo el centro, se corre el peligro de no satisfacer los intereses de parte del profesorado. Los casos de los dos profesores que no contestan a esta pregunta puede interpretarse más bien como un despiste, dado que ambos otorgan una altísima puntuación a los cursos que evalúan en la pregunta anterior.

Por otro lado, la calidad de los ponentes encargados del desarrollo de los cursos es fundamental. Las sesiones se organizan durante las jornadas finales o iniciales del curso, cuando el profesorado tiene una mayor carga de trabajo administrativo y de planificación, o bien fuera del horario escolar, como es el caso de la última sesión. Este compromiso de los docentes con su formación demanda una cuidada selección, para que los cursos respondan a sus expectativas.

La alta valoración de las sesiones de formación significa que todos los miembros del equipo han participado activamente y con entusiasmo en las mismas. Además de los beneficios logrados, a nivel formativo, se genera una importante unión como equipo y se eleva el nivel de implicación de los docentes en el proyecto.

- **PREGUNTA 11: SOBRE REALIZACIÓN DE CURSOS DE FORMACIÓN METODOLÓGICA FUERA DEL CENTRO**

Gráfico N°2.10: Porcentajes de las respuestas a la cuestión 11
PORCENTAJE DE PROFESORES QUE HAN RECIBIDO FORMACIÓN METODOLÓGICA FUERA DEL CENTRO



Datos:

El gráfico indica un porcentaje del 20%, de docentes que afirman haber asistido a cursos de formación metodológica, diferentes de los impartidos dentro del centro. Este porcentaje corresponde a 3 profesores, dentro del total de 15 de la muestra.

Comentario:

Esta cuestión aparece en el cuestionario para destacar el alto compromiso del equipo con la formación docente, ya que esta iniciativa se suma a la participación en los otros tres cursos de metodología, valorados en la cuestión anterior.

A través de los grupos de discusión o reuniones del ETI, se envía información sobre eventos que organizados por diferentes organismos⁹⁷. Dos profesores del equipo se animan a participar. El tercer docente que afirma haber recibido formación fuera del centro, hace referencia a la estancia en Dublín⁹⁸, ofertada por el colegio durante el verano de 2013. A este curso, asisten cuatro docentes en total, pero los otros tres no lo incluyen en su respuesta, probablemente por error o porque entienden este curso como formación en el idioma y no metodológica. En realidad, el curso cubre ambos aspectos, ya que todos asisten en Dublín a varias sesiones sobre enseñanza CLIL.

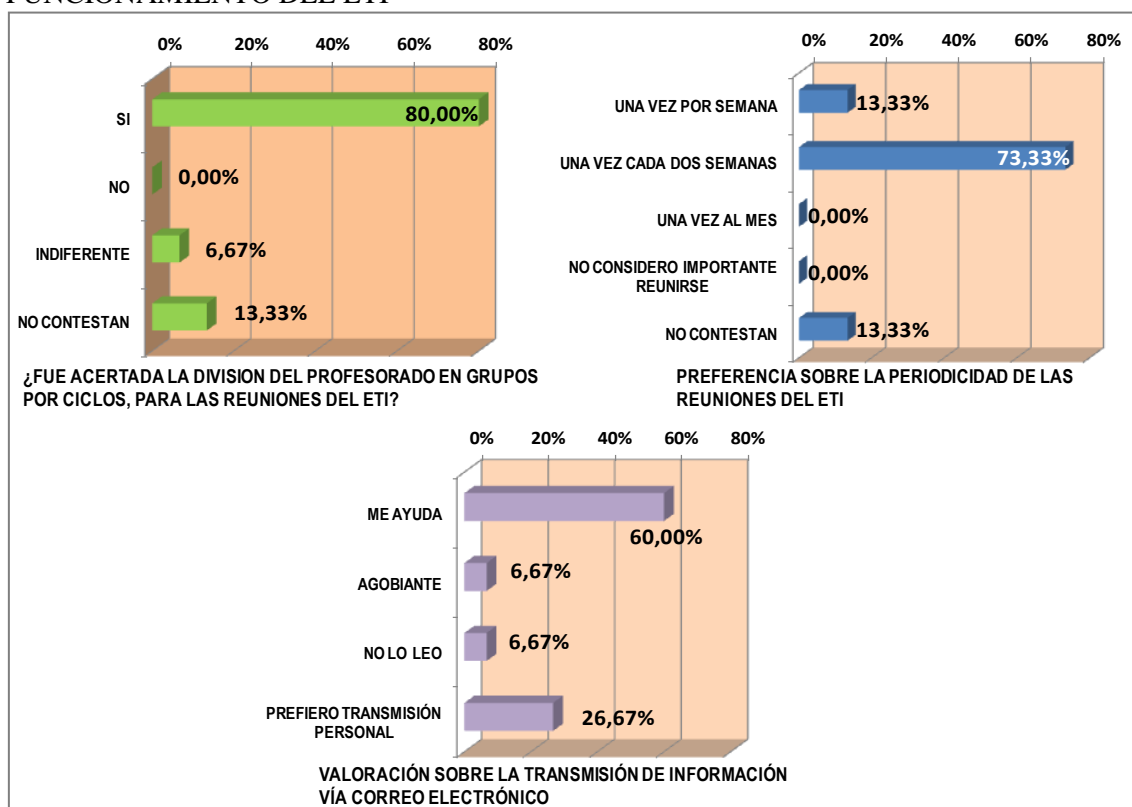
⁹⁷ Véase Tercera Parte. Apartado J. Punto J.2.2, Correo 13 y Anexo 8.

⁹⁸ Véase Tercera Parte. Apartado D. Punto D.1.

N.2.3 Sobre el funcionamiento del Equipo Técnico de Inglés (ETI)

- **PREGUNTAS 12,13 Y 14: SOBRE LA ORGANIZACIÓN DEL PROFESORADO POR CICLOS, PARA LA ASISTENCIA A LAS REUNIONES, LA PERIODICIDAD DE LAS MISMAS Y EL USO DEL CORREO ELECTRÓNICO, COMO MEDIO DE INFORMACIÓN**

Gráfico N°2.11: Porcentajes de las respuestas a la cuestiones 12, 13 y 14
VALORACIÓN DEL PROFESORADO SOBRE DISTINTOS ASPECTOS DEL FUNCIONAMIENTO DEL ETI



Datos:

Los datos del primer gráfico muestran un apoyo unánime a la iniciativa de organizar al profesorado en grupos más reducidos para las reuniones de equipo: los dos casos que no contestan a la pregunta, corresponden docentes que no asisten este año a las reuniones del ETI, por razones relacionadas con su jornada de contratación. El caso que se declara indiferente, corresponde al profesor de *Music*, al que no afecta directamente esta medida.

Comentario: Excluyendo de nuevo el porcentaje de los que no asisten a las reuniones, la mayoría prefiere una periodicidad quincenal para las mismas, aunque un pequeño porcentaje se decanta por las sesiones semanales.

Sobre la utilización del correo electrónico como medio de información, una mayoría lo considera apropiado, pero existe un pequeño porcentaje de docentes que rechazan esta vía de comunicación y otro porcentaje, algo más significativo, que prefiere la transmisión de información a nivel personal o presencial, durante las reuniones.

El análisis de estos datos confirma el acierto, desde el punto de vista del profesorado, en cuanto a la organización de las sesiones del ETI, por ciclos educativos.

El segundo grupo de datos responde a la corrección que tiene lugar, durante la aplicación del proyecto, sobre la periodicidad de las reuniones. Este asunto se comenta en el diario del investigador⁹⁹, y como caracteriza a todo proyecto de investigación-acción, tiene como consecuencia un cambio de estrategia, una vez que se constata que la medida no funciona correctamente.

Por último, aunque los datos de la tercera gráfica confirman que la mayoría valora positivamente la utilización del correo electrónico como medio de transmisión de la información, es importante considerar el significado de los otros porcentajes. La declaración de preferencia por la comunicación oral y personal puede deberse a la falta de hábito o la resistencia al uso de este recurso tecnológico. Sin embargo, también puede interpretarse como necesidad, por parte del profesorado, de una atención personal y un seguimiento cercano de su trabajo.

En un momento determinado, durante la aplicación del proyecto, aflora el exceso de carga de trabajo del profesorado, condicionado también por una transmisión excesiva de información. Esta cuestión se refleja en los correos electrónicos enviados al ETI¹⁰⁰ y en las entrevistas con los docentes¹⁰¹, y como consecuencia, se procura reducir el número de correos electrónicos y se propone el cambio de periodicidad de las reuniones.

A pesar de esta modificación, no es posible obviar la importancia de dedicar tiempo a la atención personal del profesorado durante la aplicación de cualquier proyecto de formación docente: es un asunto prioritario, que puede condicionar la aceptación de ciertas medidas y la atmósfera de trabajo en el equipo.

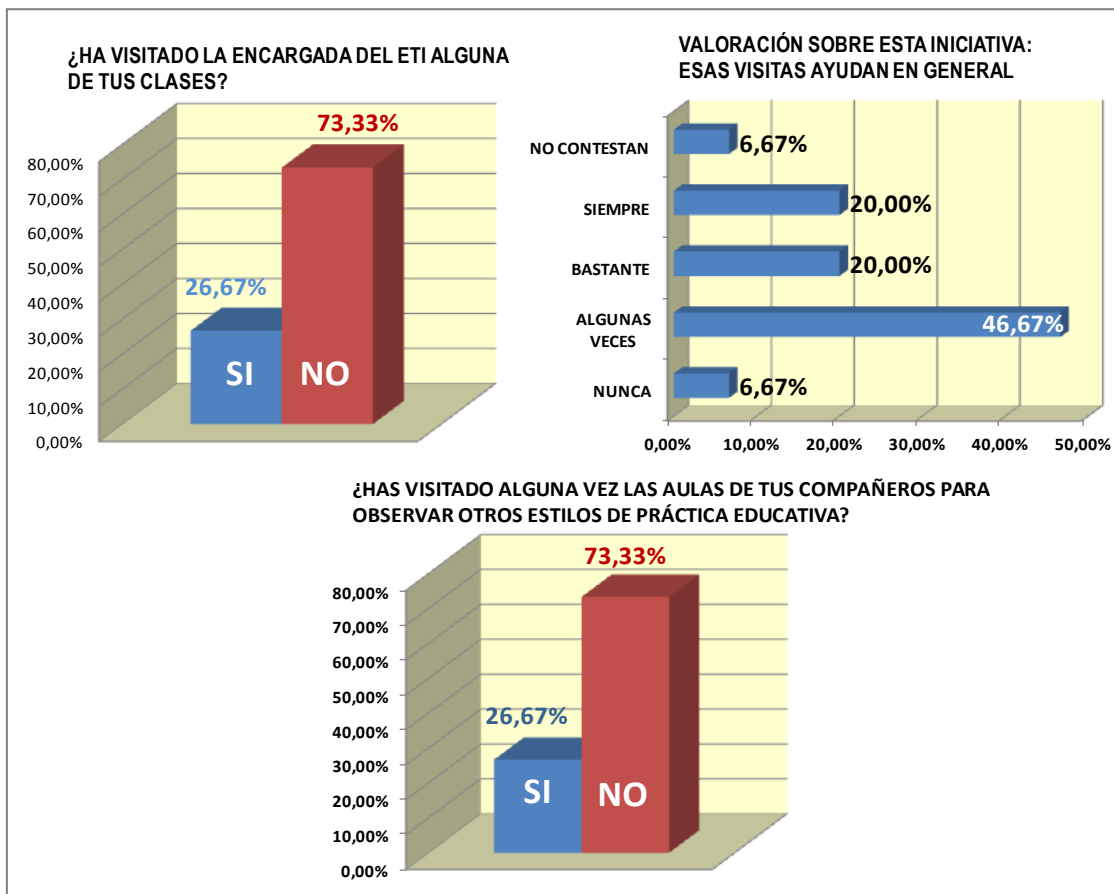
⁹⁹ Véase Tercera Parte. Apartado J. Punto J.4.2.

¹⁰⁰ Véase Tercera Parte. Apartado I. Punto I.2.1.

¹⁰¹ Véase Tercera Parte. Apartado M. Punto M.3.2.

- **PREGUNTAS 15,16 Y 17: SOBRE LAS VISITAS DEL ENCARGADO DEL ETI A LAS CLASES Y LA INICIATIVA DE OBSERVAR EL TRABAJO DE OTROS COMPAÑEROS, DENTRO DEL AULA.**

Gráfico N°2.12: Porcentajes de las respuestas a la cuestiones 15,16 y 17. VALORACIÓN DEL PROFESORADO SOBRE MEDIDAS DE OBSERVACIÓN DE SU TRABAJO DOCENTE DENTRO DEL AULA



Datos:

La primera gráfica muestra el porcentaje de visitas al aula realizadas por la encargada del ETI, que corresponden a un número reducido de la muestra. La valoración de esta medida es negativa por parte de la mayoría de los docentes. Un porcentaje pequeño, sobre el total del profesorado, afirma haber puesto alguna vez en práctica la iniciativa de visitar el aula de otros compañeros del equipo.

Comentario:

Las resistencias que provocan mis visitas a las aulas se recogen en el diario del investigador y vienen condicionadas, en parte, por el momento y el modo en que se

plantea esta medida¹⁰². En cambio, las entrevistas, que tienen lugar a continuación de cada visita, parecen ayudar a clarificar los propósitos de las mismas y evitar que se perciban como una medida de “inspección”. De hecho, uno de los profesores que muestra una mayor resistencia a esta iniciativa¹⁰³, la valora como de “bastante ayuda” en este cuestionario aplicado a final de curso.

En cualquier caso, es evidente que no todo el profesorado se enfrenta de la misma forma a los procesos que incluye este proyecto de formación. La atención personalizada a los docentes es indispensable para el buen funcionamiento de un equipo. La realización previa de entrevistas, para asegurar una correcta comunicación de los objetivos y preparar una buena respuesta por parte del profesorado, podría haber evitado, o suavizado al menos, las resistencias.

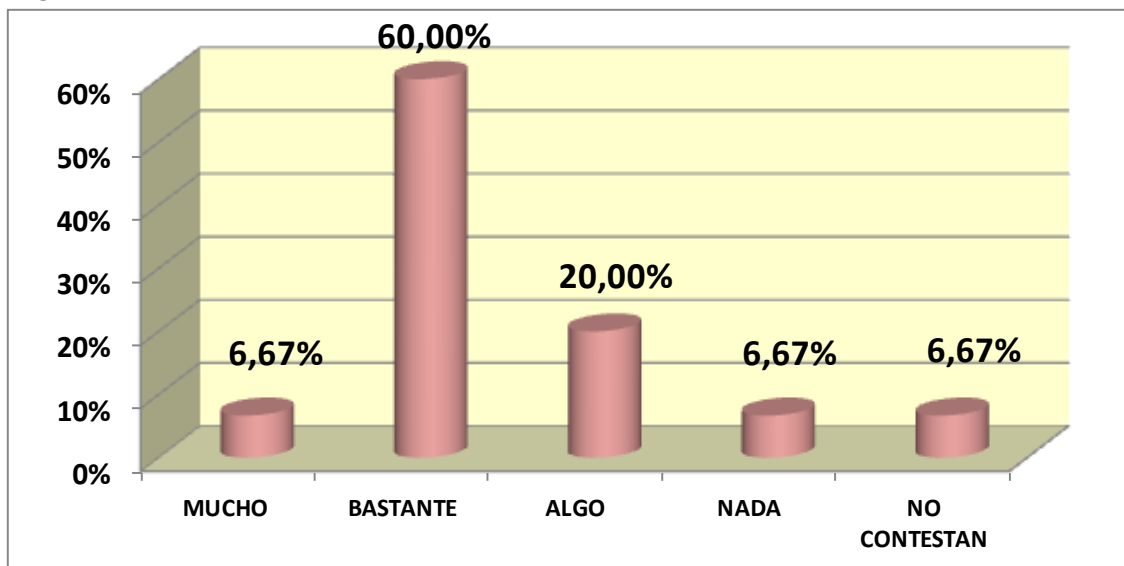
Por otro lado, es indiscutible la necesidad de romper el aislamiento del profesorado dentro de sus aulas, para lograr un auténtico enriquecimiento e instalar la cooperación y colaboración docente como recurso indispensable de mejora (Parrilla, 1996). Incrementar el porcentaje de la última gráfica se constituye en un objetivo de continuidad para la evaluación de este proyecto.

¹⁰² Véase Tercera Parte. Apartado J. Punto J.4.2.

¹⁰³ Véase Tercera Parte. Apartado M. Punto M.3.2.

- **PREGUNTA 18: SOBRE LA MEJORA EN EL USO DE LA PIZARRA DIGITAL Y OTROS RECURSOS DIGITALES EN EL AULA**

Gráfico N°2.13: Porcentajes de las respuestas a la cuestión 18.
VALORACIÓN DEL PROFESORADO SOBRE SU MEJORA EN EL USO DE LA PIZARRA DIGITAL



Datos:

Una amplia mayoría del profesorado afirma haber mejorado mucho o bastante en cuanto a la utilización de la pizarra digital y otros recursos similares. Queda un porcentaje cercano a un tercio de la muestra que reconoce un bajo o nulo nivel de mejora.

Comentario:

Teniendo en cuenta que ningún miembro del profesorado del ETI ha asistido a cursos especializados sobre pizarra digital durante este curso, la mejora se debe, exclusivamente, a la práctica diaria.

La oferta del mercado editorial potencia la progresiva adaptación al uso de la tecnología en el aula y la colaboración entre los docentes resulta fundamental para lograr este objetivo. Conviene realizar un seguimiento personal sobre esta cuestión, facilitando la adaptación del profesorado. Se trata de mejoras que no se logran en un curso académico, como se explica sobre este asunto en el diario del investigador¹⁰⁴. En algunos aspectos, familiarizarse con la tecnología tiene que ver más con la práctica diaria y la ayuda de los compañeros con mayor experiencia, que con la realización de cursos de especialización.

¹⁰⁴ Véase Tercera Parte. Apartado J. Punto J.5.

- **PREGUNTA 19: TÉCNICAS O ESTRATEGIAS DE TRABAJO APLICADAS EN EL AULA DURANTE ESTE CURSO**

Cuadro N°2.1: Listado de las respuestas a la cuestión 19.

Listado de cuestiones metodológicas que cada docente ha incorporado o trabajado en su aula

PROFESOR	RESPUESTAS
1	Juegos de <i>spelling</i> , teatros, concursos: diferentes formas de distribuir el tiempo durante las clases.
2	En general, he intentado coordinar <i>Science y Arts</i> .
3	Más juegos con palabras. Corrección de ejercicios en grupo y lectura en voz alta de los alumnos.
4	Formas de corregir todos juntos con la pizarra digital. Modo de distribuir el tiempo.
5	Juegos diferentes, nueva forma de corregir, trabajo con grupos, por parejas o tríos.
7	Juegos, disposición del alumnado en el aula, modo de distribuir el tiempo. Técnicas de refuerzo.
8	He usado más la pizarra digital. He tratado de hacer actividades más variadas, juegos, conexiones entre asignaturas, “ <i>blending</i> ”, más trabajos prácticos, exposiciones orales, trabajo en grupo ...
10	He ido mejorando e introduciendo técnicas aprendidas durante el curso en Irlanda.
11	De todo un poco: (*) se refiere a las técnicas mencionadas en la pregunta.
15	Bingos con el vocabulario. Juegos con la pizarra.
16	Técnicas de concentración enseñadas por Coral George ¹⁰⁵ , escritura libre y nada de copiar de la pizarra, mucho trabajo en grupo y exposiciones delante de la clase.

(*) Los casos de la muestra que no aparecen, no han contestado a esta pregunta.

Análisis de la cuestión:

Esta pregunta requiere un análisis interpretativo: busca confirmar que, los temas y técnicas metodológicas trabajadas durante las sesiones del ETI, se han llevado a la práctica dentro del aula.

Resulta imposible que todos los docentes prioricen las mismas estrategias de trabajo o implementen las mismas técnicas de enseñanza, puesto que las necesidades respecto a la mejora de la práctica docente son tan variadas como docentes existen en el equipo. Por una parte, conviene que los propios profesores reflexionen, a final del curso, sobre los avances personales conseguidos: a menudo, el profesorado no es consciente de esta

¹⁰⁵ Ponente de la tercera sesión de formación: Véase Tercera Parte. Apartado K.

mejora y conviene repasar logros y considerar estos cambios. Por otro lado, este análisis personal debería condicionar los objetivos cara al próximo curso. A nivel de equipo, puede servir para resaltar asuntos que se han convertido ya una práctica generalizada y aquéllos otros que todavía están en fase de desarrollo.

El cansancio lógico al finalizar el cuestionario incide en la brevedad de las respuestas y en el hecho de que, algunos docentes, pasen directamente a la pregunta final. Sin embargo, se constata en los datos recogidos, un nivel de concienciación importante respecto a asuntos como la distribución del tiempo en las clases, la situación de los alumnos en el aula, el trabajo grupal, la innovación en cuanto a juegos y concursos o la implementación de un nuevo modo de corregir trabajos con el grupo de clase.

La evaluación de estos resultados indica, como mínimo, que todos los profesores han asumido la renovación pedagógica como una necesidad personal, de manera que se trabaja, de forma constatable, en la introducción de técnicas variadas, orientadas a los diferentes modos de aprender de los alumnos. Los objetivos de mejora de la práctica pedagógica¹⁰⁶ y el desarrollo de procesos y estrategias de aprendizaje es tan amplio, que sólo podemos abordarlo a partir del trabajo en equipo dentro del ETI, reflexionando sobre técnicas y modos de enseñar, estudiando juntos estos procesos y colaborando, entre todos, para compartir experiencias y evaluar las prácticas implementadas.

¹⁰⁶ Véase Segunda Parte. Apartado 4. Punto 4.3.

N.2.4 Comentarios y sugerencias del profesorado

Cuadro N°2.2: Listado de comentarios y sugerencias del profesorado.

PROFESOR	RESPUESTAS
1	<ul style="list-style-type: none"> • Muy contento. Me he sentido parte del equipo porque antes no podía ir a las reuniones. • Sugerencia: los que somos PEC (Profesores Encargados de Curso) y parte del ETI, no tener que asistir a todas los cursos de inglés, castellano, reuniones de curso, etc.; a veces se hace muy agobiante. • Si es posible, dar clase en el mismo curso, para evitar estar cruzando el patio de un edificio a otro y centrarme en un ciclo.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Mantener y mejorar la tendencia de un mismo profesor para <i>Arts</i>, <i>Science</i> e inglés. • Los módulos de 2 horas, el impartir en el mismo aula <i>Arts</i>, <i>English</i> and <i>Science</i> me ha ayudado enormemente a centrarme en alumnos en concreto y favorecer su aprendizaje. • La docencia en varios cursos permite conocer mejor el desarrollo evolutivo del alumno.
3	<p>Experiencias positivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Haber trabajado en 2º de primaria con niños más autónomos. • Profesores: Me he sentido especialmente a gusto con los profesores de castellano y como parte importante de su clase. • He trabajado en equipo con mis otros 2 compañeros de inglés. <p>Experiencias negativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empezó el año muy duro y agobiante, fijando todos los objetivos y exámenes • La necesidad de formación individual, aún muy necesaria, me ha resultado muy dura para lo poco que se ha puesto en práctica. • Con <i>Arts</i> me ha sido complicado programar e imaginar trabajos artísticos.
4	<ul style="list-style-type: none"> • Me impone bastante empezar con los <i>Phonics</i> en 1º de E.P., creo que voy a necesitar ayuda, por lo menos al principio, hasta que empiece a rodar. • Creo que debo seguir preparándome para mejorar mi inglés.
5	<ul style="list-style-type: none"> • Muy duro no estar centrado en un solo ciclo: se hace difícil manejar 3 cursos distintos, que suponen 7 asignaturas. • El último trimestre ha habido demasiadas actividades y poco tiempo. • Falta tiempo de trabajo personal.

7	<p>Positivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reunión por ciclos (ETI) • Material de ayuda <p>Negativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pizarra digital (me gustaría aprender) • Libros de lectura dentro de la clase, no en la biblioteca
8	<ul style="list-style-type: none"> • Me he sentido ayudado y apoyado • Ambiente agradable • Más trabajo en equipo para reunir nuevas ideas y compartir inquietudes sobre cómo dar clase. Me gustaría insistir más en la metodología.
9	<p>Sobrepasado este año profesionalmente... Independientemente de mis circunstancias personales he visto demasiados frentes abiertos: encargo de curso, muchas asignaturas, tutorías de padres y alumnos,...No creo que sea capaz de llegar bien a todo.</p>
10	<ul style="list-style-type: none"> • Quizá el año próximo sea más fácil programar los equipos técnicos. • Me parece que hacia final de curso ha habido poca conexión y algo de improvisación. • Han mejorado mucho las técnicas de enseñanza y yo creo que todos hemos introducido las de CLIL. • Yo recomendaría muy especialmente los cursos realizados fuera del centro para mejorar las técnicas y de intercambiar experiencias con otros compañeros de otros colegios. • Enseñar en varios cursos te permite tener un panorama más amplio de la evolución del alumno y es importante a la hora de evaluar
11	<ul style="list-style-type: none"> • Creo que se puede aprovechar mejor el tiempo en los ETI concretando más los contenidos: concretar más acciones a realizar y compartir más experiencias. • Este año he estado muy contento y relajado aunque se haya trabajado intensamente.
12	<p>En general, me siento satisfecho con mi trabajo porque me gusta mucho y veo realmente cómo mejoran los alumnos. Siempre me planteo metas de mejora nivel académico y organizativo, para sacar el mayor partido de cada alumno.</p>

13	<p>Experiencias positivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formar parte del ETI • Estar con mi equipo de 5° y 6°. <p>Sugerencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las fotocopias se deberían externalizar o dividir entre el equipo. • Los especialistas deberíamos tener una sola vigilancia.
15	<p>Muchas experiencias positivas que no tengo sitio para describirlas.</p> <p>Sugerencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Delegar mucho más en los alumnos (designando equipos en la clase de todo tipo). Esto fomenta la responsabilidad, solidaridad y espíritu de trabajo. • Reconocimiento mensual de los alumnos que destacan por talentos en cada curso: reconocerles con foto en el corcho del pasillo. • Escribir normas y describir las tareas y responsabilidades a realizar por parte de los alumnos de prácticas o becarios: ayudaría mucho. • Controlar el comportamiento de los alumnos en los pasillos, escaleras y formar en el uso y cuidado de las instalaciones.
16	<p>En mi opinión y, debido a mi carácter previsor, se deberían tener los horarios de evaluación y la fecha límite de introducción de notas en el programa informático, con una semana de antelación.</p> <p>Me ha parecido genial el grupo de <i>WhatsApp</i>, muy práctico e inmediato para cualquier comunicación. La disponibilidad del responsable del ETI es espectacular, estando pendiente de todo incluso en fin de semana.</p>

El análisis de estos datos es simplemente interpretativo. La mayoría incide sobre asuntos que se comentan en otras preguntas del cuestionario. Sin embargo, transmiten también sugerencias, que pueden ayudar a modificar estrategias para el próximo curso, y percepciones compartidas por los docentes:

- Un fuerte sentimiento de pertenencia al equipo docente de inglés: deseo de compartir experiencias, colaborar y trabajar sobre unos mismos objetivos.
- Una concienciación general sobre la necesidad de mejora y formación, asumida a nivel personal.
- Preocupación por la atención a la diversidad: insistencia en el conocimiento profundo de los alumnos y en el seguimiento personalizado de su evolución y del rendimiento de sus capacidades.

- Sobrecarga de trabajo, concentrada sobre todo en cuestiones referentes a los horarios y a la disponibilidad de tiempo de trabajo personal y en equipo.
- Sensación de angustia por asuntos de tipo organizativo o tareas administrativas, que complican la labor docente e inciden en la falta de tiempo: preparación de eventos escolares, de determinados materiales, realización de fotocopias, corrección de exámenes o trabajos, introducción de las notas en el sistema, exceso de reuniones, desplazamientos por el centro escolar o vigilancias.
- Asunción de retos relacionados con la metodología CLIL y la enseñanza bilingüe.

INFORME FINAL

INFORME FINAL

1. Introducción

La aplicación de este proyecto de investigación-acción persigue un claro objetivo de mejora docente a partir de la formación de los profesores encargados del programa de bilingüismo, en un centro educativo. La fundamentación teórica que lo introduce sienta las bases sobre el conocimiento y desarrollo de la enseñanza bilingüe, hasta la actualidad. No se trata, por tanto, de plantear nuevas hipótesis o de presentar un método inédito: las rutas hacia el bilingüismo están sobradamente exploradas y los principios básicos se encuentran, perfectamente definidos, dentro de la teoría educativa.

La mejora y la innovación tienen hoy más en común con la capacitación de los distintos agentes educativos que con el descubrimiento de nuevas teorías (Escudero, 1988). Evitar un aumento de la distancia entre el debate sobre los conocimientos y la práctica docente es uno de los objetivos de este tipo de investigación, que propone una transformación en la distribución de roles dentro del terreno educativo. Los profesores asumen tareas como la de establecer procesos que modifican determinados planes o sistemas, a partir de su aplicación en las aulas. La labor de los equipos docentes aporta un nuevo estilo de innovación: produce cambios, diseña situaciones y facilita mejoras.

De la misma manera, esta tesis presenta un modelo de aplicación del bagaje de ideas que fundamentan la educación bilingüe, adaptado en función de los docentes, su formación y la consideración del trabajo en equipo como clave para lograr cambios significativos.

Una vez que el profesorado asimila y comprende los principios básicos de la teoría, necesariamente, los propios equipos docentes han de realizar propuestas sobre experiencias eficaces que adapten este conocimiento, para que tenga sentido dentro de la realidad de las aulas y en la situación concreta de cada centro educativo.

Resulta fundamental conocer la investigación sobre los periodos cognitivos, los factores que caracterizan a las escuelas eficaces, las distintas teorías sobre el bilingüismo o las metodologías que actualmente se aplican en el marco europeo. Facilitando la formación docente respecto a este campo de la ciencia educativa, este trabajo presenta procesos y medidas que se han mostrado eficaces en la consecución de una mejora que afecta a las

tres dimensiones fundamentales de todo cambio (Zabalza, 1996): las conductas, la mentalidad y las competencias.

Como en tantos proyectos de este tipo, los modelos no son aplicables a todas las escuelas; no es posible realizar un diseño eficaz para todos. No obstante, la documentación y análisis de los pasos seguidos en este plan de formación sobre enseñanza bilingüe pretende servir de ayuda para valorar la importancia de poner el foco sobre los propios docentes y la necesidad de adaptar y contextualizar la implementación de programas bilingües, de acuerdo a la realidad del equipo de profesores de cada colegio. Un centro educativo no se convierte en un colegio bilingüe de la noche a la mañana, aunque se instale un letrero en la entrada que lo identifica como tal. Reflexionar sobre la situación particular de cada centro es el primer paso para poder ofrecer una auténtica educación bilingüe.

El consenso generalizado sobre los principios de atención a la diversidad, cuando nos referimos al alumnado, ha de producirse también respecto a la atención al profesorado. La formación tiene que llegar de forma eficaz a todos los profesores, para que la mejora docente sea una realidad y revierta a su vez en una mejora escolar. Se trata de una cuestión de simple economía: un profesor excelente tendrá impacto sobre un determinado grupo de clase, pero el funcionamiento excelente de todo un equipo, mejorará el estilo educativo del centro y afectará, por tanto, al conjunto del alumnado. Los buenos resultados no podrán referirse sólo a los estudiantes de alto rendimiento. Lograr que todos participen de la mejora y conseguir lo mejor de cada uno de ellos es señal distintiva de auténtica excelencia para una escuela y para un equipo docente.

Este trabajo ha descrito tanto los errores como los aciertos, las resistencias como los cambios positivos de actitud, que forman parte de la aplicación de un proceso de investigación-acción. Su desarrollo afecta a un grupo concreto de profesores de inglés de la etapa de Educación Primaria; plantea medidas y evalúa los resultados dentro del centro. Los procesos generales pueden servir como pautas para destacar los momentos necesarios para la creación y formación de equipos docentes, las lecciones aprendidas y el camino que resta por recorrer.

2. Evaluación global del plan de acción y propuesta de un modelo de formación docente, en el marco de la enseñanza bilingüe

Los distintos pasos del plan de acción generan un modelo concreto para la creación y formación de equipos docentes, en el marco de la enseñanza bilingüe y la metodología CLIL, que responde al título y planteamiento de esta tesis y que requiere el primer análisis y evaluación. A continuación, se resumen los procesos que componen la propuesta formativa representada en la figura 3, organizados en cuatro niveles. Otro tipo de valoraciones y conclusiones sobre esta propuesta de formación se presentan al final de este apartado.

2.1 Planteamiento inicial: presentación de la idea del proyecto

- a) Reunión con el Comité Directivo del centro**
- b) Celebración de un evento escolar**
- c) Primer contacto con las familias del colegio**

El primer nivel de actuación comienza con una propuesta general al Comité Directivo del centro, que sufrirá más tarde modificaciones para adecuarse a la situación de partida del equipo docente implicado. El apoyo de la dirección es el primer paso para poner en marcha la iniciativa de formación y su actitud influye en el desarrollo posterior de todo el plan.

Este primer nivel contempla también la puesta en práctica iniciativas sencillas para poner en valor la enseñanza bilingüe, como parte esencial del proyecto educativo del centro. Es importante lograr que esta información llegue al conjunto del personal docente y a las familias del colegio. En este caso, se concreta en la celebración de un evento escolar que implica a todo el centro, el *English Day*, y en la comunicación con los padres del colegio, haciéndoles partícipes del desarrollo del proyecto de bilingüismo y de la importancia de su implicación y apoyo desde la familia.

2.2 Análisis de la situación de partida y planificación

a) Aplicación del primer cuestionario a los profesores del ETI

b) Presentación del plan de acción al equipo docente

El segundo nivel de actuación se refiere al estudio de la situación del centro al inicio del proyecto. La información aportada a lo largo de estas páginas muestra que la formación de un equipo docente no parte nunca de cero, porque todos sus miembros aportan, de entrada, su propia experiencia, sus aptitudes y capacidades y su propio estilo y conducta.

Por otro lado, el contexto del centro educativo condiciona todo el planteamiento inicial. Un colegio de grandes dimensiones, como en este caso, ofrece mayores posibilidades de enriquecimiento y colaboración dentro del equipo, aunque añade también algunas dificultades. Un pequeño cambio en el engranaje, implica a un número considerable de piezas de la maquinaria y afecta al conjunto del movimiento. La evolución es más lenta y requiere la consideración de muchos factores. La puesta en marcha del plan de acción exige así un mayor tiempo de preparación y un análisis detallado de la situación de partida, que incluye no sólo a los profesores, sino al resto de los agentes educativos.

Este segundo nivel utiliza los datos del primer cuestionario aplicado al equipo docente de inglés de Primaria para orientar el estudio y la planificación de medidas concretas y establecer las modificaciones oportunas a la propuesta inicial. Es necesario conocer el perfil de los profesores implicados en el proyecto, su preparación en cuanto al dominio del idioma, su nivel de conocimiento sobre la enseñanza bilingüe en general y la metodología CLIL en particular, su actitud y situación personal dentro del ETI (Equipo Técnico de Inglés), su opinión sobre ciertas cuestiones organizativas que afectan al equipo, sus necesidades y preocupaciones y su disposición al cambio. Se trata de adaptar los objetivos del proyecto al contexto y situación de partida del conjunto del profesorado.

Sobre los datos anteriores, y aplicando los principios esenciales derivados del estudio de la enseñanza bilingüe y la metodología CLIL, se establecen una serie de medidas para adaptar la teoría al contexto del centro y la realidad de las aulas. Se apuesta por unos determinados materiales, distribución del profesorado, modo de organización de las

reuniones del ETI, diseño de los horarios para la enseñanza de la segunda lengua y asignaturas y contenidos que formarán parte del proyecto bilingüe del centro, manteniendo medidas que se han observado como eficaces e introduciendo cambios dirigidos a la mejora del programa bilingüe del colegio.

Estos datos generan, de forma paralela al proceso formativo del equipo docente, un modelo de aplicación de la enseñanza CLIL, a nivel de centro, que se analizará en el siguiente apartado de este informe.

Una vez establecida la situación de partida y el nuevo diseño del plan, que modifica y concreta medidas sobre la propuesta inicial, se realiza la presentación formal del proyecto al conjunto del equipo docente de inglés de Primaria.

2.3 Procesos desarrollados durante la implementación del plan de formación

- a) Formación sobre los principios del bilingüismo y el programa CLIL**
- b) Adaptación de la metodología a las aulas**
- c) Iniciativas para la mejora del idioma**
- d) Implicación de las familias en el proyecto**

En el tercer nivel, se ponen en marcha todos los procesos para la implementación del plan. En este proyecto de investigación-acción, el orden en que se suceden se ve alterado, en alguna ocasión, por las exigencias de disponibilidad de los apoyos externos. Así, la primera sesión de formación con todo el equipo del ETI precede a la presentación formal del plan de acción a los docentes. En nuestro caso, el éxito de esta sesión influye en la actitud de los profesores de inglés y favorece la buena acogida al proyecto de formación. Por primera vez, se contratan los servicios de una empresa ajena al centro para impartir un curso especializado, dirigido exclusivamente al profesorado de inglés de Primaria. La calidad de los expertos que acuden al colegio y el protagonismo que se otorga a este grupo de docentes, inciden de forma muy positiva en los inicios del plan de acción.

La selección de los temas que se trabajan en los tres cursos de formación, que constituyen el apoyo externo al desarrollo del proyecto, responden a las necesidades

más urgentes del profesorado: se trata de proporcionar los instrumentos básicos para provocar los primeros cambios en el modo de afrontar la enseñanza bilingüe. A lo largo del curso, se introducen otras iniciativas orientadas al conocimiento de los fundamentos del bilingüismo y la metodología CLIL, como la asistencia a congresos y jornadas de trabajo docente fuera del centro y que se recogen en la información presentada en este proyecto. El contacto e intercambio de experiencias con profesores de otros colegios son medidas excelentes para incrementar la motivación del profesorado. Contribuyen a la reflexión sobre su implicación en una tarea que afecta a la transformación de la realidad educativa, en un marco mucho más amplio que el del propio centro educativo.

El éxito y adecuación de las sesiones de formación se confirma con la excelente valoración que el conjunto de profesores otorga a estos cursos, en el último cuestionario¹⁰⁷.

Otros procesos dentro de este tercer nivel, desarrollan la adaptación de la metodología a las aulas, con el objetivo de mejora de la práctica pedagógica. Los grupos de discusión, representados en las reuniones del ETI, ayudan a situar la teoría en el contexto concreto del centro y son el principal instrumento para el desarrollo del conocimiento y de las estrategias metodológicas. El trabajo en equipo y la cooperación profesional encuentran aquí su principal marco de referencia. Estos grupos de discusión cumplen una doble función: por una parte, se encargan de tareas de planificación y diseño del programa bilingüe, compartiendo recursos y favoreciendo el intercambio de experiencias sobre las actividades realizadas en el aula; además, son escenario para el debate y la puesta en común de opiniones y reflexiones, que constituyen la base para el avance metodológico y el filtro para constatar la comprensión y asimilación de la teoría sobre la que se busca formar al profesorado.

Para incrementar la eficacia de estas reuniones, el proyecto propone la reducción del número de docentes convocados a las mismas, de forma que los asuntos a trabajar afecten directamente a su práctica docente diaria. La cooperación entre el profesorado necesita un marco adecuado para el reparto de roles y tareas y la consecución de objetivos de colaboración. La evaluación esta medida, que organiza las reuniones agrupando a los profesores según el curso o ciclo educativo en el que imparten la

¹⁰⁷ Véase Tercera Parte. Apartado N. Punto N.2.2, Preguntas 9 y 10

enseñanza, muestra una amplia aceptación por parte de los docentes, en las respuestas al segundo cuestionario¹⁰⁸.

Los grupos de discusión sirven también de instrumento para canalizar las resistencias y adaptar el ritmo de aplicación y el diseño de algunos procesos. Sin embargo, pueden confundir sobre los resultados respecto a la práctica educativa en las aulas: las actitudes de cooperación durante las reuniones no pueden observarse como único instrumento de evaluación. Como ya hemos mencionado, la formación, por sí sola, no produce cambios significativos (Bolam, en Villar Angulo, 1992: 34-44).

Por ello, a pesar de la dificultad que reviste romper con el individualismo y aislamiento del profesor en su aula, se introducen procesos en este tercer nivel encaminados a la implementación en el centro del hábito de abrir las puertas de las clases al resto de los profesores y compañeros. Sólo desde el aula, durante la práctica docente, se pueden evaluar algunos aspectos de las mejoras, y sólo compartiendo este escenario con otros docentes, se consigue un auténtico desarrollo del trabajo cooperativo entre profesores.

La evaluación de estas medidas refleja todavía muchas resistencias por parte de algunos profesores, tras la aplicación del proyecto¹⁰⁹.

Las entrevistas realizadas después de la observación en las aulas son otro instrumento fundamental en el desarrollo de procesos del tercer nivel. La atención personal a los profesores puede condicionar el éxito o fracaso de muchas iniciativas y fomentar resistencias en lugar de detectarlas. El modo de enfrentarse a un programa de formación docente es tan variado como los miembros que forman el equipo. La mejora se producirá sólo si se cuida la adaptación del programa a la diversidad de los docentes implicados. La descripción de los tres casos presentados en este proyecto confirma que la atención personalizada al profesorado es un punto fundamental para lograr la colaboración de los docentes y facilitar la adaptación de procesos a la situación particular de cada uno¹¹⁰.

Dentro de la atención al profesorado se incluyen las reuniones entre la dirección y el encargado del ETI. El proyecto describe la importancia de favorecer la comunicación entre la dirección del colegio y el encargado del Equipo Técnico de Inglés de Primaria,

¹⁰⁸ Véase Tercera Parte. Apartado N. Punto N.2.3, preguntas 12, 13 y 14

¹⁰⁹ Véase Tercera Parte, Apartado N. Punto N.2.3, preguntas 15, 16 y 17.

¹¹⁰ Véase Tercera Parte. Apartado M.

como medida indispensable para el seguimiento y evaluación del plan de formación. Es necesario establecer reuniones periódicas y mantenerlas a lo largo del desarrollo del proyecto, para apoyar los procesos que implican al profesorado y ofrecer un respaldo adecuado a la persona encargada de dirigir el equipo, quien debe sentir siempre el apoyo de la dirección y recibir la ayuda necesaria para afrontar los momentos de mayor dificultad y las resistencias que inevitablemente se producen. Algunas problemáticas suscitadas durante la aplicación de este proyecto, recogidas en el Diario del Investigador, muestran la necesidad de incrementar estos contactos.

Las medidas aplicadas para la mejora del idioma necesitan una preparación previa, lo cual determina el orden en que se incorporan a este proyecto, condicionado a su vez por factores organizativos o administrativos que inciden en el funcionamiento de cualquier colegio. Entre las iniciativas para el perfeccionamiento del idioma, se incluyen: la oferta de cursos en Dublín durante el verano de 2013, la contratación de un segundo auxiliar nativo de conversación para incorporarse al equipo o la organización de grupos de clases de inglés para profesores dentro del centro, facilitando la preparación necesaria a los docentes que necesitan acreditar su nivel de dominio de la lengua inglesa.

Lógicamente, este tipo de mejora no se consigue en un solo curso académico. Por otra parte, el requerimiento de una acreditación y la preparación de las pruebas o exámenes correspondientes producen cierta ansiedad e impaciencia entre el profesorado. Todo ello se refleja en su valoración sobre las clases de inglés organizadas en el centro y en la adopción de medidas personales para la mejora del idioma que, por otro lado, son absolutamente necesarias para lograr este objetivo a largo plazo. Lo que sí resulta significativo es el compromiso de la práctica totalidad del equipo con el esfuerzo que, a nivel personal exige mantener y enriquecer el conocimiento y dominio de una segunda lengua¹¹¹.

Por último, este tercer nivel incluye las medidas adoptadas para la implicación de las familias en el proyecto de bilingüismo del centro: las sesiones de padres, la publicación de la revista digital de Primaria o la celebración del *English Day* son ejemplos prácticos que se adaptan al contexto particular de nuestro colegio.

¹¹¹ Véase Tercera Parte. Apartado N. Punto N.2.2, preguntas 6, 7 y 8

2.4 Procesos de evaluación del proyecto

- a) Pruebas externas de nivel de idioma para la acreditación de los docentes**
- b) Pruebas estandarizadas a los alumnos**
- c) Aplicación de un segundo cuestionario al final de la intervención**

La evaluación de los programas de formación no puede comparar resultados entre distintas escuelas, pero los instrumentos de medida pueden ser semejantes. Se proponen tres bloques de actuaciones. En primer lugar, la aplicación y análisis de un segundo cuestionario nos permite establecer comparaciones entre la situación antes y después de la intervención y extraer conclusiones sobre la conveniencia de incluir cada uno de los pasos del plan de acción, en un modelo general de propuesta de formación docente para profesores de segunda lengua.

Por otra parte, los exámenes o pruebas externas sobre el dominio del idioma del profesorado constituyen un dato relevante para la evaluación. Conviene considerar que este objetivo, por su naturaleza, ha de plantearse siempre a largo plazo. Aunque el profesorado consiga la acreditación necesaria en cuanto al dominio del idioma, esta tarea nunca puede darse por finalizada. Lo realmente fundamental es lograr una actitud abierta a la mejora permanente, estableciendo las bases para la continuidad de la formación.

El éxito del programa también ha de traducirse en la mejora del rendimiento de los alumnos. Por este motivo, se incluye la aplicación de pruebas estandarizadas, los exámenes de Cambridge en este caso, como un instrumento más para medir la evolución del proyecto.

El gráfico que aparece a continuación presenta de forma general los procesos y medidas aplicadas en este proyecto, como propuesta de formación para proyectos semejantes.

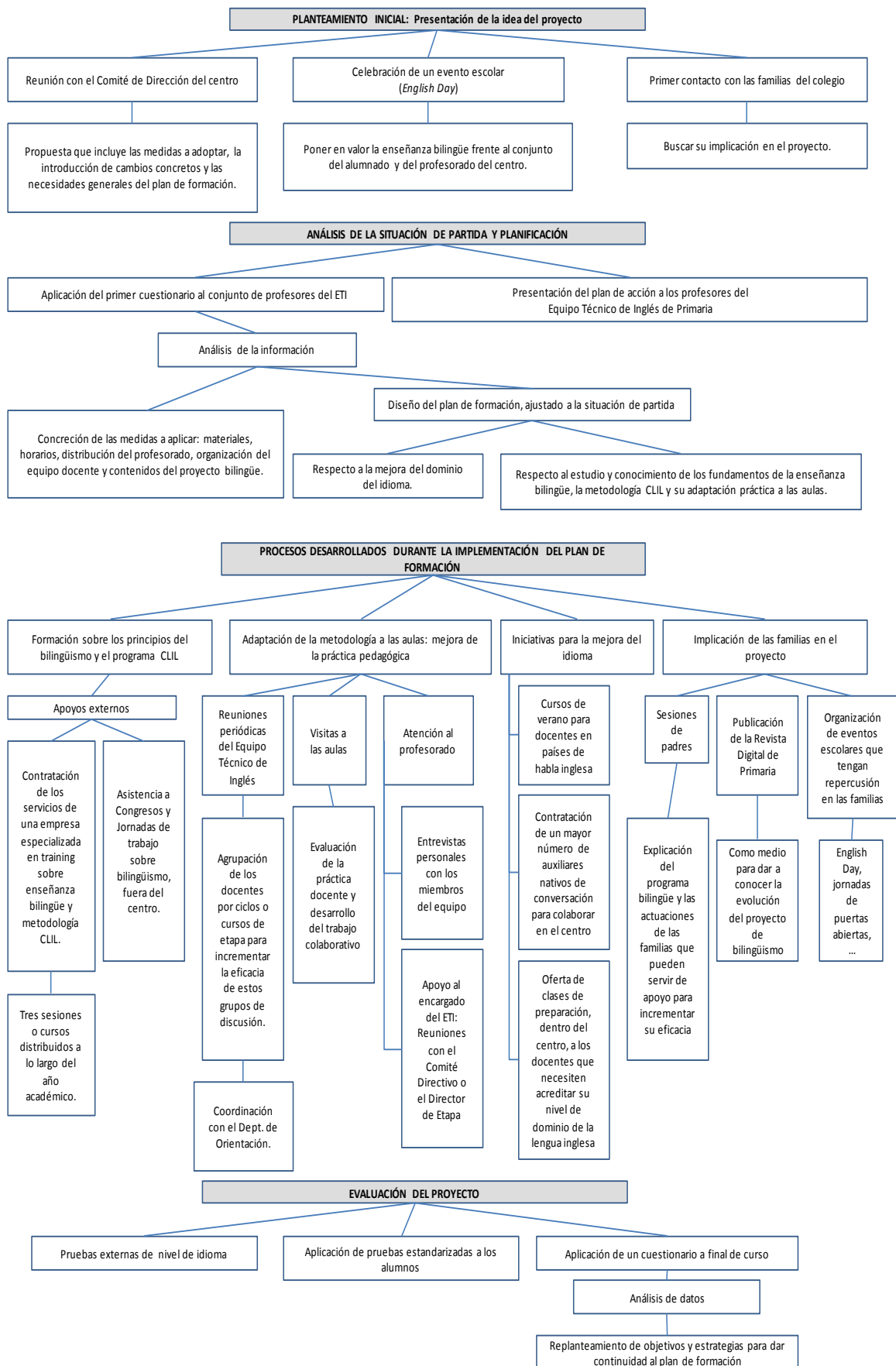


Figura 4: Modelo de aplicación del Plan de Formación Docente

Fuente: Elaboración propia

2.5 Conclusiones sobre la creación y formación de equipos docentes

La evaluación anterior sobre la propuesta formativa resume los pasos del plan de acción y los incluye en un modelo concreto que se ha mostrado eficaz en nuestro centro. Las conclusiones se expresan en cada uno de los cuatro niveles de actuación descritos. Otras valoraciones de tipo cualitativo, a partir de la observación de los procesos durante la aplicación del proyecto y la información sobre su evolución durante el año posterior a su implementación, cuando se escribe este informe, aportan algunas consideraciones que completan la evaluación de la propuesta formativa.

- La creación y formación de equipos docentes, como instrumento para la transformación de un centro educativo en un colegio de enseñanza bilingüe, afecta a un grupo de profesores muy heterogéneo. La necesaria incorporación de nuevos miembros al equipo docente de segunda lengua, provoca situaciones de conflicto. Influye, en gran medida, la experiencia de cada profesor, la inseguridad respecto a una tarea que requiere una formación específica, con la que muchos no cuentan, y las resistencias lógicas ante cualquier cambio. Esta transformación supone, además, una carga añadida de trabajo para todos los docentes implicados.
- Respecto a las visitas a las aulas, se observa una mejora importante y un cambio de actitud. A comienzo del curso 2014-2015, varios docentes solicitan entrar en mi aula y observar el desarrollo de las clases. Se produce un avance significativo en la valoración positiva de este intercambio de visitas a las aulas de los compañeros de equipo. Aunque los horarios dificultan que la medida se lleve a cabo con más frecuencia, las resistencias han disminuido considerablemente.
- La actitud del profesorado es una cuestión fundamental durante el proceso: los cambios eficaces son los que afectan al modo en que las personas piensan e interactúan (F. J. Murillo, 2005). En este sentido, los datos del último cuestionario y las opiniones y sugerencias expresadas por los profesores en el mismo, muestran un alto nivel de satisfacción sobre su pertenencia al equipo¹¹². Se observa una evolución positiva en comparación con la situación de partida. Si

¹¹² Véase Tercera Parte. Apartado N. Punto N.2.4. Comentarios y sugerencias del profesorado

por equipo entendemos a un grupo de personas comprometidas con el logro de unos determinados objetivos y su desarrollo como “comunidad de aprendizaje” (Villa et al., 2003: 30), los datos resultan muy relevantes.

- La transformación de actitudes no es suficiente. En cualquier texto que mencione o analice cambios, el término *empowerment* aparece con frecuencia: la implicación de todos los miembros de un equipo en su formación y en la realización de tareas y mejoras resulta indispensable. Por este motivo, durante el año posterior a la aplicación de este proyecto, tiene lugar una nueva distribución de funciones, encaminada a que todos los profesores compartan responsabilidad en el equipo y en la continuidad de la formación docente.

Por una parte, es necesario un reparto de encargos dentro del grupo, según los cursos de la Etapa, las asignaturas o cualquier otro criterio. En nuestro caso, debido a la importancia que se ha concedido a la integración del conocimiento, unificando la enseñanza del idioma y contenidos en un mismo docente, y al adecuado seguimiento del rendimiento del alumnado, la división se realiza por cursos de Etapa.

En segundo lugar, la implicación de los profesores en determinadas iniciativas, que durante el primer año son responsabilidad exclusiva del encargado del ETI, determina un momento de inflexión importante en el desarrollo del trabajo en equipo. Durante el curso que sigue a la aplicación del plan, se busca la participación activa de algunos docentes en la organización de eventos relacionados con la comunicación sobre el proyecto. Esto exige la liberación de algunas horas lectivas, dentro de los horarios de los profesores que muestran aptitudes para esta labor y ofrecen su colaboración.

- La fase de *empowerment* exige varias condiciones. En primer lugar, una mayor implicación y colaboración del profesorado tiene que ver con la capacidad de delegar responsabilidades, por parte de la persona que dirige el equipo. Por otra parte, es fundamental considerar que el reparto de tareas no revierte automáticamente en una liberación de la carga de trabajo para el encargado del ETI: además de una actitud positiva para aprender a delegar, hay que contemplar un periodo de adaptación durante este proceso.

La colaboración del profesorado puede referirse a tareas que no tienen que ver sólo con la práctica docente y en las que influyen las habilidades personales de cada miembro del equipo. Me refiero, por ejemplo, a la labor de coordinar el trabajo de varios docentes de un mismo curso, que requiere ciertas habilidades sociales; o a la recopilación de información y recursos, que exige un hábil empleo de la tecnología; o la organización de eventos, que implica la coordinación de distintos agentes educativos, desde el personal de secretaría y administración, para la elaboración del presupuesto, hasta los contactos con empresas que pueden ofrecer sus servicios y el diseño de los horarios de todos los docentes involucrados en el evento.

Por estos motivos, se necesita tiempo, paciencia y perseverancia para el logro de este objetivo. La persona que ha tenido anteriormente la responsabilidad de ciertas tareas cuenta con la experiencia práctica sobre los procesos a seguir. Delegar estas funciones supone dedicar más tiempo incluso del que la propia persona emplearía, si lo que se pretende es el aprendizaje de otros. Es importante considerar estas circunstancias y prever una mayor disponibilidad de horas de trabajo sin alumnos, tanto para la persona que delega como para el que asume nuevas responsabilidades.

- La continuidad respecto al presupuesto dedicado a la formación docente y a medidas que inciden directamente en la misma resulta fundamental. No se pueden hacer estimaciones económicas sobre un solo curso académico. Las iniciativas que han resultado eficaces, deben seguir su curso, como la contratación de auxiliares nativos de conversación o las clases de mejora del idioma y preparación de pruebas de nivel de inglés para los docentes.
- El nivel de compromiso del Equipo Directivo del centro con el desarrollo del programa bilingüe determina su apoyo a determinadas medidas. Pueden encontrarse también aquí resistencias a realizar modificaciones o introducir cambios, o falta de convencimiento sobre determinados aspectos de la enseñanza del bilingüismo. El estudio y conocimiento de las ventajas y valores de la educación bilingüe es también una responsabilidad del equipo directivo de un colegio bilingüe. Por otro lado, es comprensible la dificultad de coordinar el funcionamiento de todo el centro educativo: los equipos docentes no tienen una

visión global de las cuestiones y decisiones que tienen repercusión sobre la totalidad del colegio. En cualquier caso, el apoyo, la comunicación y la atención personalizada de la dirección hacia estos equipos docentes, que realizan un esfuerzo grande de mejora, es vital para evitar muchas frustraciones.

- La labor del encargado de cualquier equipo docente no se limita, en proyectos de este tipo, a planificar, gestionar o dirigir. Resulta esencial compartir la misma situación con el resto de los profesores. Ya se ha mencionado que el coordinador de un equipo ha de presentarse en condiciones de igualdad respecto a los miembros del grupo y actuar como orientador y no como experto (Parrilla y Daniels, 1998). Sin embargo, otra condición importante es contar con la experiencia docente suficiente, que le capacita para realizar esta tarea, a partir del conocimiento real y práctico del modelo que se pretende aplicar.

Para la propia formación del encargado del ETI, la práctica y la experiencia docente en la enseñanza del inglés y de asignaturas impartidas en esta segunda lengua, a lo largo de los diferentes cursos de la Etapa, proporciona enormes ventajas y ayuda a comprender criterios, a detectar dificultades y a conocer al profesorado. Como afirma Thurler (2004) la cooperación profesional se basa en actitudes que deben construirse con anterioridad. Orientar y dirigir la formación docente resulta más sencillo y eficaz si se cuenta con estas experiencias previas. No son condicionantes que aseguren el éxito y la mejora, pero facilitan el proceso.

- La implicación del resto del personal docente y de las familias del centro en el programa de bilingüismo se sigue trabajando con la continuidad de algunas medidas y la introducción de otras nuevas. Se mantienen las reuniones con los padres de la Etapa de Primaria, incluyendo una presentación específica sobre el desarrollo del programa bilingüe del colegio; la comunicación sobre el trabajo realizado dentro de las aulas y el progreso de los alumnos se realiza a través de medios digitales, utilizando a menudo videos grabados durante el desarrollo de las clases; la celebración del *English Day* incluirá, al año siguiente, al resto de las etapas educativas del centro y se convertirá en un evento especial para todo el colegio.

3. Evaluación de los objetivos y conclusiones sobre el modelo aplicado para la enseñanza bilingüe

Para la elaboración de conclusiones, se analizan por separado las cuestiones que se refieren a la formación de equipos docentes y que han generado la propuesta formativa presentada en el punto anterior y otros aspectos que se inciden en cada uno de los cuatro bloques de objetivos de esta tesis y que nos han llevado a la creación de un modelo particular de adaptación de la metodología CLIL en el centro.

La información se recoge fundamentalmente de los datos del último cuestionario, el diario del investigador y la propia observación e interpretación de los acontecimientos ocurridos, a lo largo del curso académico. Se añaden valoraciones posteriores, incorporando datos sobre el funcionamiento del equipo docente de inglés de Primaria, durante el año posterior a la aplicación del plan de formación. Esto permite confirmar la evolución respecto a objetivos, que por su naturaleza, requieren un tiempo mayor para su consecución. También se incorporan resultados de las pruebas de evaluación externa aplicadas a los alumnos, ya que todo proyecto de formación docente debe traducirse en una mejora del rendimiento del alumnado, para demostrar su eficacia.

Los objetivos 2 y 3 de esta tesis se evalúan conjuntamente, por las implicaciones que el desarrollo del primero tiene sobre el segundo y viceversa.

3.1 Primer objetivo: Estudiar y profundizar sobre los principios del bilingüismo y el programa CLIL

La situación de partida, recogida en los datos del primer cuestionario, mostraba que la práctica totalidad del profesorado del ETI reconocía no estar familiarizado con la metodología CLIL, ni conocer el significado de estas siglas. Los cursos de formación organizados a lo largo del plan de acción contribuyen a la consecución de este objetivo. Las reuniones de equipo permiten la discusión sobre esta formación y el intercambio de documentos e información para mejorar el conocimiento sobre los principios básicos de la enseñanza bilingüe.

La asistencia a congresos y sesiones de trabajo fuera del centro favorece una actitud de interés y compromiso con la formación permanente y permite que los profesores colaboren con el resto del equipo, informando durante las reuniones del ETI sobre su experiencia en estos cursos.

Durante el año posterior al inicio del programa se incrementa el número de profesores que solicitan asistir a jornadas de trabajo sobre enseñanza bilingüe, fuera del centro. Mejora la respuesta ante la oferta de este tipo de cursos y se observa un interés generalizado por contrastar experiencias con docentes de otros colegios. Se mantiene la oferta de formación durante el verano y varios profesores participan en jornadas sobre enseñanza CLIL.

La eficacia de estas medidas se aprecia en los comentarios de los profesores al final del segundo cuestionario, donde establecen su valoración personal sobre el uso de las estrategias de trabajo de la metodología CLIL.

Sin embargo, donde se verifica la asimilación y reflexión sobre el conocimiento de los principios fundamentales de la enseñanza bilingüe es en la transformación de la atmósfera de trabajo en el centro. La formación sólo resulta eficaz si tiene aplicación en la realidad de la práctica educativa. En este sentido, hay que destacar dos consecuencias importantes de las actuaciones sobre este objetivo:

- Se ha transformado notablemente el ambiente de inmersión lingüística del centro: en la etapa de Primaria, todo el profesorado de segunda lengua se dirige a los alumnos, dentro y fuera del aula, utilizando sólo este idioma. De la misma manera, los alumnos se han acostumbrado a cambiar su registro lingüístico del

castellano al inglés, cuando entra en el aula un profesor de idioma o cuando se dirigen a él en cualquier otro entorno. El papel de los auxiliares de conversación ha sido fundamental en esta transformación, así como el esfuerzo realizado por todos los docentes para aplicar el principio básico del bilingüismo: una persona, una lengua (Ronjat y Escudé, 1913).

- En aspectos concretos de la enseñanza bilingüe, como la aplicación de métodos adecuados a la lengua inglesa para el aprendizaje de la lectura y la escritura, el impacto de la sesión de trabajo impartida por Coral George en el centro¹¹³, ha supuesto la introducción del método basado en la identificación de sonidos. Los docentes se han comprometido con su estudio y práctica para poder aplicarlo a las aulas. Durante el año siguiente a la implementación del proyecto, se aplica esta metodología en los primeros cursos de Primaria. Los resultados no son valorables por el momento, pero todo el profesorado observa una mejora importante del nivel de lectura entre los alumnos más pequeños.

¹¹³ Véase Tercera Parte. Apartado K. Tercera sesión de formación, abril 2014

3.2 Segundo objetivo: Adaptar la metodología CLIL a la práctica educativa, adecuándola al contexto del centro y estableciendo las modificaciones necesarias.

Tercer objetivo: Mejorar la práctica pedagógica de los profesores del ETI para lograr su implicación en el desarrollo de procesos y estrategias de aprendizaje, adaptadas a la Etapa de Educación Primaria

La adaptación de la metodología CLIL influye en el estilo y la práctica pedagógica de los docentes del ETI y en las actuaciones y estrategias de trabajo diseñadas para la Etapa de Primaria. Por este motivo, ambos objetivos se evalúan conjuntamente.

Este proyecto de investigación-acción ha introducido una serie de medidas para la aplicación del programa CLIL, basadas en actuaciones que anteriormente se habían considerado eficaces para el desarrollo del programa bilingüe del centro, y generalizando este diseño a la enseñanza de la totalidad de los miembros del equipo. La metodología CLIL no presenta una propuesta cerrada¹¹⁴, sino que plantea la necesidad de la experimentación y recogida de resultados para perfilar aspectos que pueden y deben mejorar en eficacia, dependiendo de las características del entorno donde se implantan. Se ha generado así un modelo particular que se presenta como propuesta para el reto que supone, para muchos colegios, su transformación en centros bilingües.

a) Justificación del modelo: el contexto actual de la educación bilingüe

Las principales dificultades a las que se enfrentan los programas de bilingüismo en Primaria se refieren a dos cuestiones: en primer lugar, muchos docentes de materias curriculares no identifican aspectos de la lengua necesarios para su adecuada utilización en el proceso de aprendizaje de contenidos, por parte de los alumnos. Estos profesores necesitan el apoyo paralelo de la enseñanza de la segunda lengua como asignatura, para asegurar el dominio de la misma y la adquisición de competencias, que permitan a los alumnos asimilar los contenidos de las clases en L2 (segunda lengua o lengua extranjera). La coordinación de profesores de inglés y profesores de materias impartidas en esta lengua no resulta una tarea sencilla en la Etapa de Educación Primaria: la incorporación de varios maestros especialistas a una misma aula puede ocasionar una

¹¹⁴ Véase Primera Parte, Capítulo II.4

segmentación de la enseñanza y restar coherencia al proceso educativo. Algunos autores alertan sobre este efecto y lo definen como la “*secundarización* de la etapa de primaria” (Serrano et al., 2007:541).

En segundo lugar, las evaluaciones externas de los programas bilingües, apoyadas por las propias autoridades educativas, las familias y la comunidad educativa en general, ejercen una enorme presión y provocan ciertas prácticas educativas, que poco tienen que ver con los principios fundamentales del bilingüismo. En algunos centros, las pruebas externas establecen los criterios de trabajo dentro del aula de Primaria, en función de la adquisición de determinadas técnicas, con el único objetivo de lograr mejores resultados en estos exámenes. La selección de los libros de texto y materiales también viene condicionada por su grado de adaptación al diseño de las pruebas externas. En este contexto, la diversidad se percibe como un obstáculo para la consecución de resultados inmediatos. La respuesta ante las diferencias individuales, en el área de aprendizaje de una segunda lengua, parece que no aplicara los principios generales de actuación de la escuela ante la diversidad: prolifera la agrupación de alumnos por niveles, desde los primeros cursos de la Etapa de Primaria, según su competencia en lengua extranjera, dentro de las clases de segunda lengua.

b) Propuesta del modelo de “maestro CLIL”

Esta tesis propone un estilo de “maestro CLIL”, con un perfil que aúna características del profesor especialista y del profesor generalista, para garantizar la unidad del proceso educativo y la atención personalizada al alumnado. El maestro CLIL reúne en un mismo docente la enseñanza del inglés como asignatura y de las materias impartidas en esta lengua, multiplicando el tiempo de permanencia del maestro de L2 dentro del aula y favoreciendo las ocasiones para conocer y seguir el rendimiento de cada alumno. El proyecto propone además la continuidad del docente con un mismo grupo de clase, al menos durante dos cursos académicos, en los primeros años de la Etapa de Primaria, cuando el respeto al ritmo madurativo de los niños es factor esencial en el aprendizaje.

Esta organización colabora, además, al desarrollo del principio básico del bilingüismo: una persona, una lengua (Ronjat y Escudé, 1913), estableciendo en cada una de las aulas

la colaboración entre dos agentes educativos: el maestro de castellano y el maestro especialista de inglés, que pasaremos a denominar como “maestro CLIL”.

Otro aspecto del modelo se refiere la distribución del profesorado por cursos o ciclo de Etapa. El número de horas lectivas en segunda lengua sobrepasa el tercio de la jornada en todos los centros bilingües de la Comunidad de Madrid. Esto permite, incluso en colegios de dimensiones mucho más reducidas que el nuestro, organizar los horarios concentrando la docencia de cada profesor en grupos de clase del mismo curso o ciclo. Por las características especiales de los niños de Primaria, resulta fundamental el estudio y conocimiento del desarrollo cognitivo en estas edades: no podemos asimilar las competencias y habilidades docentes necesarias para trabajar con alumnos que inician el aprendizaje de la lectura y escritura, en los primeros cursos de Etapa, con otras destrezas y estrategias de trabajo que requiere la docencia en quinto o sexto curso.

Para procurar una atención adecuada a la diversidad y establecer relaciones de trabajo cooperativo en el aula, se propone minimizar la rigidez de la organización del tiempo durante la jornada escolar en Primaria. Se introducen sesiones o módulos dobles de clase, flexibilizando los horarios y permitiendo que la distribución del tiempo se adapte al ritmo de trabajo de los alumnos y al tipo de actividades y tareas programadas. Al unificar en el mismo docente la asignatura de idioma y las impartidas en esta lengua, cada profesor puede distribuir de forma flexible los tiempos según las tareas y materias, transfiriendo minutos de una a otra asignatura, cuando la actividad y el ritmo de trabajo en la clase así lo requieran.

Los principios metodológicos de la enseñanza CLIL (Coyle et al., 2010) y el desarrollo de competencias (Tiana, 2011) son los criterios para la elección de libros de texto, materiales y recursos, la formación de los docentes y la atención al alumnado, tratando la diversidad como fuente de enriquecimiento para todos dentro del aula, evitando los niveles o agrupaciones homogéneas permanentes, y aplicando los principios del auténtico trabajo cooperativo.

Para que se produzcan cambios significativos a nivel de centro educativo, es necesario que exista un estilo docente coherente a lo largo de todos los cursos que forman la Etapa educativa de Primaria. Un buen “maestro CLIL” puede lograr excelentes resultados dentro de su aula, pero sólo el trabajo cooperativo de todo un equipo docente, consigue que los programas bilingües funcionen para todos los alumnos.

c) Evaluación de resultados de la propuesta

El segundo cuestionario aporta datos que incluyen respuestas sobre los aspectos del modelo que se han mencionado anteriormente: el perfil docente del “maestro CLIL” y las iniciativas para mejorar la atención al alumnado. Los propios docentes, como protagonistas de la investigación dentro del aula, aplican este modelo y llegan a conclusiones sobre su eficacia. En muchos casos, el resultado es notable teniendo en cuenta la situación de partida: experiencias docentes en las que se enseña sólo el idioma como asignatura, se imparte una misma materia en varios cursos diferentes o se mantiene un perfil estrictamente especialista en cuanto a la enseñanza del idioma.

A pesar de la dificultad que reviste la actualización docente para impartir contenidos de ciencias en inglés, el equipo de profesores elige mayoritariamente la opción de integrar idioma y contenidos. Los docentes valoran las ventajas de poder realizar un seguimiento del aprendizaje de los aspectos necesarios de la lengua, para que se produzca un adecuado aprendizaje de contenidos. Se evitan problemas de coordinación entre el profesor de inglés y el profesor de materias en segunda lengua: el mismo docente conoce el nivel de desarrollo del lenguaje de cada uno de sus alumnos y sus necesidades para poder comprender, leer y expresar correctamente contenidos curriculares. Este criterio se prioriza incluso por encima de los gustos personales, respecto a la enseñanza de determinadas materias.

Este modelo apuesta por la formación del “maestro CLIL” e incide en medidas sobre la organización de la carga lectiva y de los horarios en función de la atención personalizada al alumnado y el respeto a la diversidad, evitando agrupar por niveles, dentro del aula, según el rendimiento académico.

Sin embargo, como ya hemos visto en la propuesta de formación docente, la aplicación de pruebas externas de evaluación a los alumnos, es un instrumento para establecer el progreso del proyecto, la idoneidad del modelo y constatar que su eficacia se traduce también en una mejora del rendimiento del alumnado. En cualquier caso, resulta fundamental evitar siempre que el diseño de estas pruebas condicione los objetivos y el funcionamiento del programa de educación bilingüe.

Los datos que se presentan a continuación responden a las pruebas aplicadas a toda la promoción del último curso de Primaria del centro, y su evolución a lo largo de los

últimos tres años académicos. Completan la información aportada en la Tercera Parte de esta tesis¹¹⁵, estableciendo una comparativa entre los resultados antes de la aplicación del proyecto, durante el mismo y en el curso posterior. Se utilizan los exámenes diseñados por la Universidad de Cambridge, en sus niveles *Flyers* (nivel más alto dentro de la serie Young Learners Exams), KET (Key English Test) y PET (Preliminary English Test), correspondientes a los niveles A1, A2 y B1 de dominio de la lengua inglesa, según el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas (Verhelst et al., 2009). La evaluación se establece de forma obligatoria a todos los alumnos que finalizan la Etapa de Primaria y las pruebas son financiadas por el centro. Estos datos son especialmente significativos porque reflejan los resultados de todos los estudiantes matriculados en sexto de Primaria, sin establecer filtros que excluyan alumnos de bajo rendimiento, lo cual otorga mayor validez a la evaluación del modelo presentado.

En el primer gráfico, se ofrecen dos alternativas de examen: *Flyers* y KET (niveles A1 y A2): los profesores de inglés deciden la prueba más adecuada para cada alumno. En el segundo curso, durante la aplicación del plan, se apuesta por elevar las expectativas sobre el rendimiento de la promoción y presentar a todos al KET, lográndose mejores resultados, a pesar de aplicar una prueba de nivel superior. Por último, la mejora se consolida en los datos del año 2015, cuando se mantiene el examen KET para la mayoría y se presenta a un grupo reducido al siguiente nivel, PET (nivel B1). Conviene considerar que el profesorado se muestra prudente en la selección del número alumnos para la prueba PET, por tratarse de la primera vez que se aplica en sexto curso. Por otro lado, el grupo de alumnos KET, que obtienen altos porcentajes en la prueba (*pass with distinction*), obtienen formalmente la misma acreditación B1, por su rendimiento excelente en el examen, asimilándose al nivel de los que aprueban PET.

¹¹⁵ Véase Tercera Parte. Apartado L. Punto L.1.

Gráfico N°3.1: Resultados de los alumnos en los exámenes externos de la Universidad de Cambridge, 2013

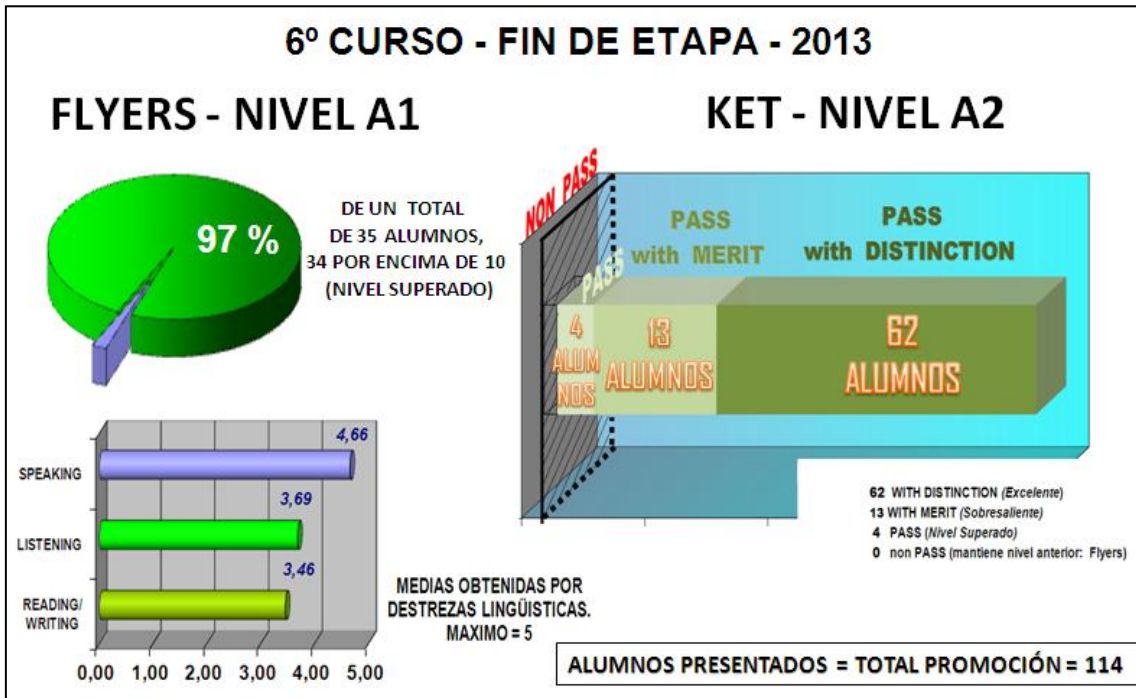


Gráfico N°3.2: Resultados de los alumnos en los exámenes externos de la Universidad de Cambridge, 2014

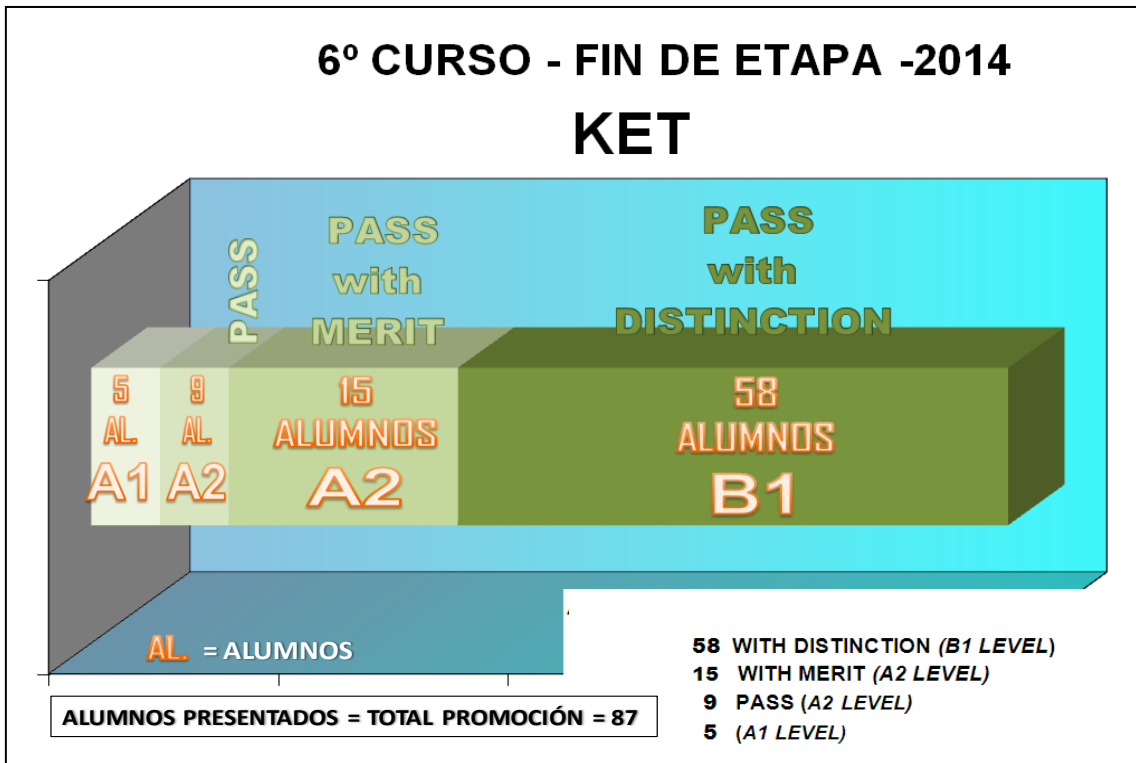
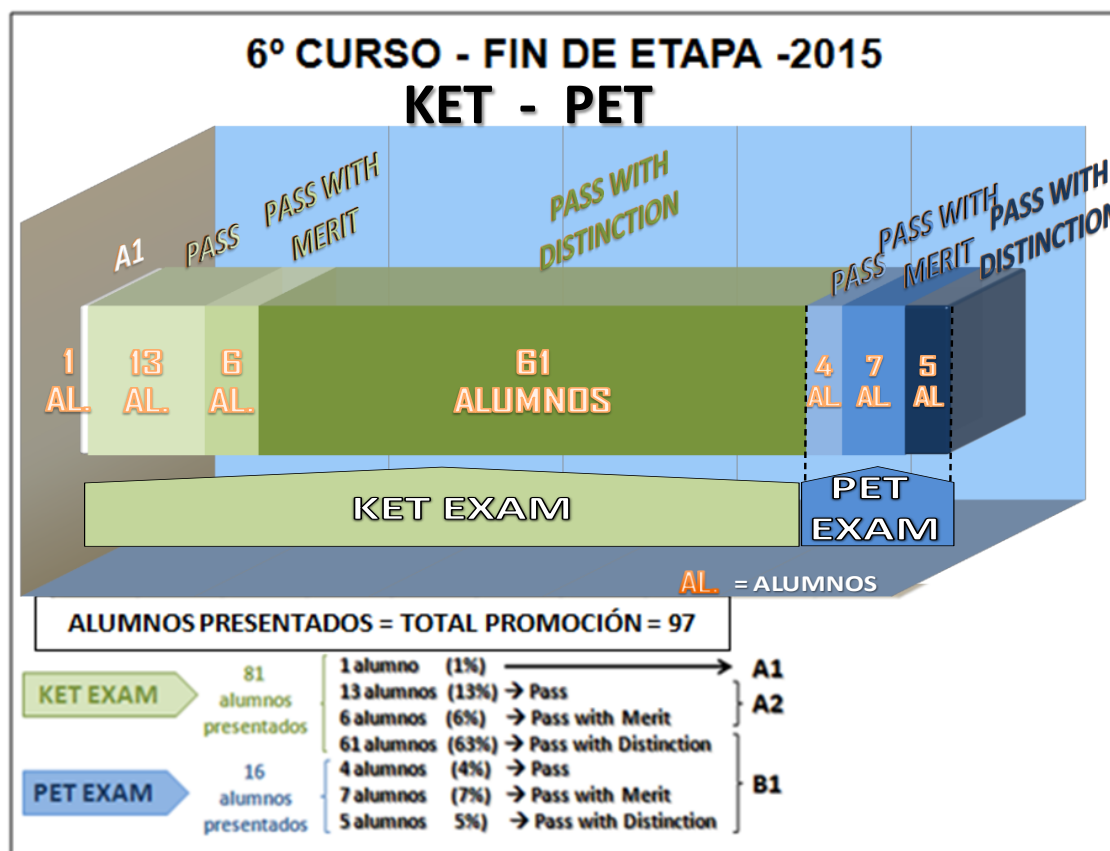


Gráfico N°3.3: Resultados de los alumnos en los exámenes externos de la Universidad de Cambridge, 2015



d) Discusión y Conclusiones

Los datos presentados muestran una mejora muy significativa a lo largo de los tres últimos cursos académicos. Resulta difícil comparar estos resultados con los obtenidos en otros centros de la Comunidad de Madrid. En muchos casos, los colegios privados o concertados no muestran los datos sobre el total de alumnos matriculados.

El primer análisis comparado de resultados acerca del rendimiento de los programas bilingües en los colegios públicos se realiza en 2010, con datos sobre las pruebas externas del *Trinity College*, solamente en los cursos de segundo y cuarto de Primaria (Comunidad de Madrid, 2010). Actualmente, existe un estudio que refleja porcentajes sobre número total de alumnos presentados en sexto curso a las pruebas por la Universidad de Cambridge, KET Y PET, comparando el rendimiento de los modelos bilingües de la Comunidad de Madrid y el modelo de los centros bajo los acuerdos entre el Ministerio de Educación y el British Council (Da Cruz, Martínez, y Gil, 2015). Los

resultados varían entre uno y otro modelo y según los centros educativos, dependiendo de múltiples factores, desde la dimensión del centro, hasta el efecto del nivel socioeconómico y cultural de cada colegio.

Es imposible realizar aquí un estudio de tipo comparativo que incluya todas las variables significativas para el análisis de datos sobre distintos centros educativos. El contexto del colegio, la comunidad educativa y otros factores socioeconómicos tienen su lógica incidencia en los resultados de los centros. Cabe sin embargo destacar que la promoción de sexto curso es, en nuestro caso, suficientemente numerosa como para servir de indicador sobre la eficacia del modelo. Los alumnos pertenecen a cuatro grupos de clase diferentes, que constituyen la promoción final de Primaria y, por las dimensiones del centro (cuatro líneas por curso), varios profesores de segunda lengua inciden en la enseñanza bilingüe, a lo largo de la Etapa.

Los resultados, por tanto, sugieren que el programa bilingüe funciona a nivel de equipo docente, ya que no es posible conseguir este dominio de la lengua en un solo curso académico y para la totalidad de los alumnos. El último gráfico muestra que el 100% de los presentados al PET, aprueba el examen y 12 consiguen una calificación excelente. Todos los alumnos, menos uno, aprueban el KET, y 61 logran una calificación superior, que les otorga el nivel B1, equiparándolos a los del grupo PET.

En términos generales, si se comparan estos porcentajes con los del estudio anteriormente citado, y a pesar de no incluir todas las variables, la diferencia resulta notable. En ambos modelos de programas bilingües de la Comunidad de Madrid, la media de aprobados en las citadas pruebas no supera el 67,5%, mientras que en nuestro centro es del 99 y 100% para ambas. Todavía más, puesto que el estudio sobre los centros de la Comunidad de Madrid, advierte que no todos los alumnos realizan las pruebas: el porcentaje de no presentados, es del 1.1%, lo cual establece ya una selección previa (Da Cruz et al., 2015:8).

Los datos sobre los alumnos que logran el nivel B1 en nuestro centro, rebaten los argumentos de algunos autores que consideran que los programas CLIL no se muestran tan eficaces como otros modelos en el segmento de alumnos con altas capacidades (Dalton-Puffer, 2011). Que el 79% de los alumnos consiga este nivel, demuestra que pueden lograr la excelencia cuando se les ofrece la oportunidad de afrontar retos. Aún resulta de mayor relevancia que la mejora afecte a todos por igual y amplíe las

expectativas de los docentes sobre el alumnado para que cada uno alcance “su mayor nivel posible” (Stoll y Fink, 1996: 28), principio fundamental de las denominadas escuelas eficaces.

Los excelentes resultados en nuestro centro y la mejora del rendimiento de los alumnos, en la comparativa con los cursos previos a la aplicación del plan prueban la eficacia del modelo de enseñanza bilingüe aplicado. Se ha diseñado un perfil de “maestro CLIL” sobre las siguientes propuestas: incrementar la atención personalizada a los alumnos, concentrando la carga lectiva con un mismo grupo de clase y aumentando el número de horas que el profesor permanece dentro del aula; la especialización en la enseñanza con determinados grupos de edades, para el desarrollo de competencias y destrezas adecuados; la unificación en un mismo docente de la enseñanza del inglés y asignaturas en esta lengua, consolidando el principio fundamental del bilingüismo: una persona, una lengua, y reforzando la presencia de dos agentes educativos en el aula: el maestro de castellano y el “maestro CLIL”; la continuidad con el grupo de clase durante dos cursos consecutivos, para mejorar en el conocimiento y seguimiento de los estudiantes; y la flexibilización de los horarios y tiempos de clase, para favorecer la transformación de las tareas e introducir el trabajo cooperativo en el aula. A modo de resumen se presenta la figura 4, que incluye las características del perfil de “maestro CLIL”.

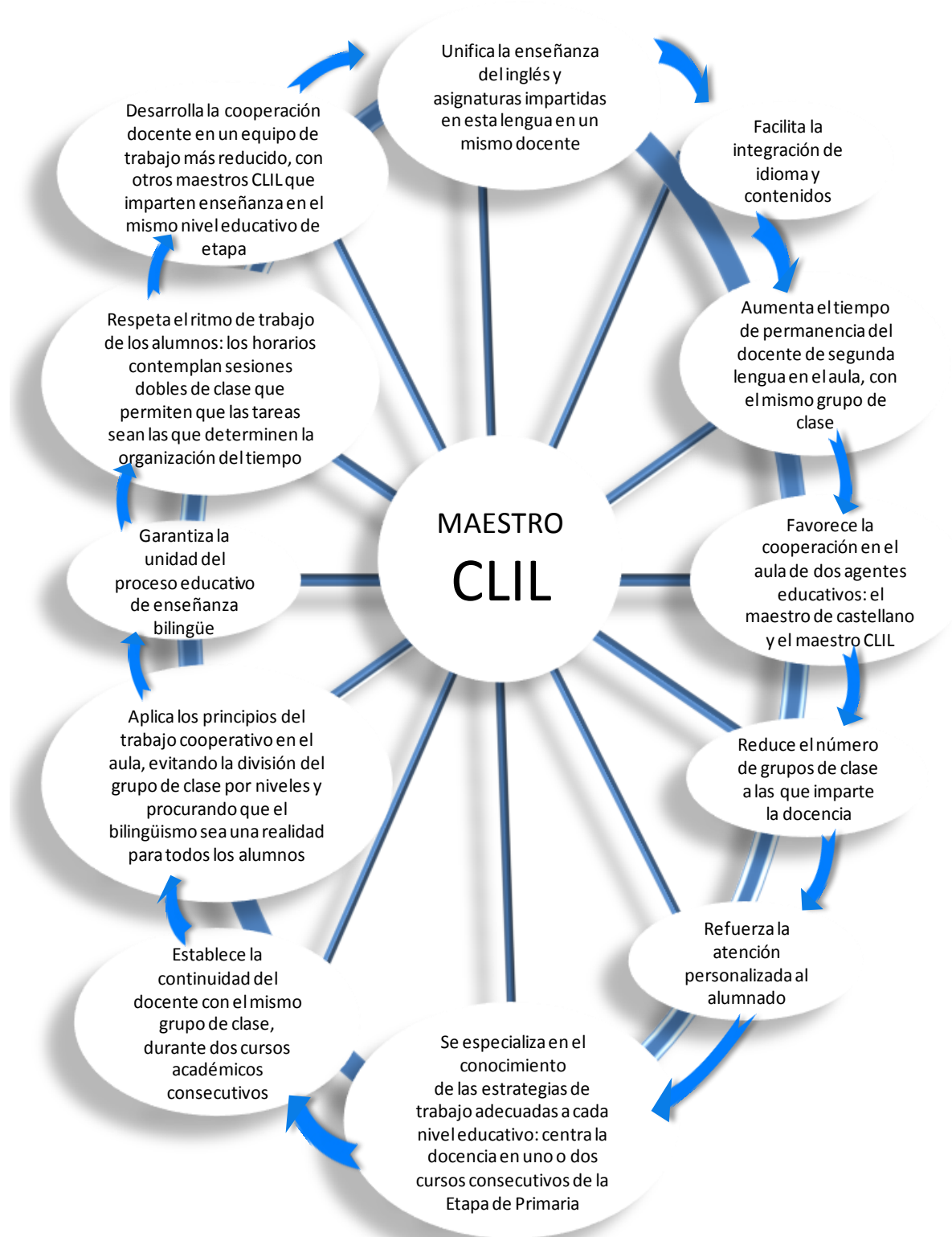


Figura 5: Diseño de “maestro CLIL”
 Fuente: Elaboración propia

3.3 Cuarto objetivo: Incrementar el nivel de utilización y dominio del idioma por parte del personal docente

Como ya se ha mencionado, la actitud del equipo respecto al uso del idioma mantiene una progresión muy positiva: la presencia del auxiliar nativo de Primaria, durante todas las reuniones del ETI, colabora de manera importante a lograr este objetivo. Se ha adquirido el hábito de utilizar el inglés durante estas sesiones de trabajo y también en los pasillos o cualquier otro lugar donde los alumnos pueden escucharnos. Es frecuente el uso del segundo idioma en conversaciones personales entre varios profesores del ETI, superando las reservas que a veces paralizan a los docentes no nativos. Incluso, durante la hora del café o de la comida, se observa a profesores de inglés utilizando esta lengua cuando no hay otros compañeros de castellano en su mesa.

Las clases de preparación para pruebas de acreditación del nivel de idioma mantienen su continuidad. En el año posterior a la aplicación de este proyecto, la dirección del centro se replantea la necesidad de esta medida y rectifica sobre a la financiación de las mismas¹¹⁶, pasando a ser completamente gratuitas: la mayoría del profesorado del ETI se incorpora a alguno de los grupos de clase, tanto para preparar las pruebas del nivel, como para el perfeccionamiento y práctica de la lengua.

En el momento en que se redacta este informe, todos los docentes menos uno, han logrado la acreditación de nivel C1.

Las mayores dificultades para la implementación de este programa de formación docente tienen que ver con aspectos organizativos y de gestión. La falta de tiempo de trabajo sin alumnos, en los horarios de los profesores implicados en el mismo, produce una rémora importante para el desarrollo de procesos e influye en las actitudes de los docentes, que manifiestan esta sobrecarga de trabajo.

¹¹⁶ Véase Tercera Parte, Apartado J.3

Tanto el modelo de propuesta formativa, como el diseño del perfil de “maestro CLIL” para la enseñanza bilingüe en Primaria, no podrían mostrar su validez si los docentes encargados del desarrollo del programa bilingüe no se hubieran implicado en los procesos descritos, para verificar su idoneidad y eficacia. El compromiso del equipo de profesores de segunda lengua en la investigación dentro del aula, introduciendo estos cambios y evaluando sus resultados, ha sido indispensable para la aplicación de estos modelos.

Esta tesis pretende colaborar a que el foco de atención para la mejora educativa se sitúe en el profesorado: la formación docente debe ser una prioridad para abordar cualquier tipo de actuación sobre la escuela. Conseguir que los profesores eleven las expectativas sobre su propio rendimiento y su capacidad de mejora condiciona los cambios y potencia los buenos resultados. El éxito del desarrollo de los programas de bilingüismo depende de la formación eficaz de los equipos docentes de segunda lengua.

REFERENCIAS

- Agudo, C., Antón, J., Villa, A. y Alvarez, M. (2003). *Despliegue y organización de equipos de mejora* Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos: Manual para la formación de equipos docentes* Madrid: Narcea Ediciones.
- ANECA. (2005). Libro Blanco. Título de grado en magisterio. *Vol.I Y II. Madrid.*
- Angulo, J. F. (1990). Investigación-acción y currículum: Una nueva perspectiva en la investigación educativa. *Investigación En La Escuela*, (11), 39-50 Diada Editora, SL.
- Arnau, J. (1994). Perspectivas del aprendiz en la educación trilingüe. Procesos de adquisición. *II Jornadas Internacionales De Educación Plurilingüe, Fundación Gaztelueta.*
- Artigal, J. (1993). La importancia del uso en la adquisición de una nueva lengua. *I Jornadas Internacionales De Educación Plurilingüe. Fundación Gaztelueta.*
- Baena, M. P. L. (2008). Atención socioeducativa a los derechos de la primera infancia. *Revista De Educación. Ministerio De Educación. Centro De Publicaciones*, (347), 15-32.
- Baker, C. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo* Madrid: Ediciones Cátedra.
- Belinchón, M., Rivière, A. e Igoa, J. (1992). *Psicología del lenguaje* Madrid: Trotta.
- Ben-Zeev, S. (1977). Mechanisms by which childhood bilingualism affects understanding of language and cognitive structures. *Bilingualism: Psychological, Social, and Educational Implications*, 29-55. Academic Press New York.
- Bialystok, E. (1987). Influences of bilingualism on metalinguistic development. *Second Language Research*, 3(2), 154-166. Sage Publications.
- Boletín Oficial del Estado. (2006). Real decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria. *BOE N°*, 293, 43.053-43.102.
- Boutinet, J. (1993). *Anthropologie du projet* París: Le Seuil.
- Bruner, J. S., Goodnow, J. J., & George, A. (1956). Austin. A study of thinking. *New York: John Wiley y Sons, Inc*, 14, 330.
- Carrió-Pastor, M. L. (2009). *Content and Language Integrated Learning: Cultural diversity*. Bern: Peter Lang.

- Casas, J., Repullo, J. R. y Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención Primaria*, 31(8), 527-538.
- Cassany, D. (2008). La cooperación en ELE: De la teoría a la práctica. *TINKUY*, 11, 7-29.
- Chomsky, N. (1965). Aspects of the theory of syntax. Cambridge. *Multilingual Matters: MIT Press*.
- Cohen, R. y Arribas, F. M. (1983). *En defensa del aprendizaje precoz: Estrategias educativas para aprovechar las potencialidades humanas* Barcelona: Editorial Planeta.
- Consejo de la Unión Europea. (2009). *Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»)* (2009/C 119/02). C/119.
- Cook, V. J. (1973). The comparison of language development in native children and foreign adults. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 11(1-4), 13-28.
- Coyle, D., Hood, P. & March, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning* Cambridge: Cambridge.
- Cummins, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia Y Aprendizaje*, 6(21), 37-68. Taylor y Francis.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism Toronto*, (19), 197-202.
- Cummins, J. & Danesi, M. (1990). *Heritage languages: The development and denial of Canada's linguistic resources* James Lorimer y Company.
- Da Cruz, X. G., Martínez, M. J. y Gil, G. (2015). El rendimiento en lengua inglesa en programas bilingües en España. *NABE Journal of Research and Practice*, 6.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content and Language Integrated Learning: From practice to principles. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204. Cambridge University Press.
- Domènech, J. y Viñas, J. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo* Barcelona: Graó.
- Donoghue, M. R. (1965). A rationale for FLES. *Special FLES Issue of "The Florida FL Reporter"*, ED 011 250. ERIC.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. *Handbook of Research on Teaching*, 3, 392-431.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.

- Elliot, J. & Ebbutt, D. (1983). Action-research into teaching for understanding. *School Council Publications. Cambridge Institute of Education.*
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition* Oxford: Oxford University Press.
- Escudero, J. M. (1988). La innovación y la organización escolar. *La gestión educativa ante la innovación y el cambio, Madrid: Narces*, 84-10.
- Fathman, A. (1975). The relationship between age and second language productive ability. *Language Learning*, 25(2), 245-253. Wiley Online Library.
- Fishman, J. A. (1967). Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23(2), 29-38. Wiley Online Library.
- Gamoran, A. (2004). Classroom organization and instructional quality. *Can Unlike Students Learn Together*, 141-155.
- García, V. (1988). *La práctica de la educación personalizada* Madrid: Rialp.
- Gardner, R. C. (1979). Social psychological aspects of second language acquisition. *Language and Social Psychology, Oxford: ST. Clair eds.*
- Gardner, R. C. & Lalonde, R. N. (1985). *Second language acquisition: A social psychological perspective*. Unpublished ERIC.
- Harley, B. (1986). *Age in second language acquisition* Clevedon: Multilingual matters.
- Harrop, E. (2012). Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and possibilities. *Encuentro, 21.Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá*, 57-70.
- Hart, S. (1992). Evaluating support teaching. *En Booth T. et al.: Currícula for diversity in education* (pp. 105-13) Londres: Open University-Routledge.
- Hmelo-Silver, C. E. (2013). *The international handbook of collaborative learning* New York: Routledge.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999a). *El aprendizaje cooperativo en el aula* Barcelona: Paidós.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999b). *Nuevos círculos del aprendizaje*. Buenos Aires: Aique.
- Jordan, A., Lindsay, L. & Stanovich, P. J. (1997). Classroom teachers' instructional interactions with students who are exceptional, at risk, and typically achieving. *Remedial and Special Education*, 18(2), 82-93.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning* San Clemente: Kagan Publishing.

- Kinsbourne, M. (1975). The mechanism of hemispheric control of the lateral gradient of attention. *Attention and Performance V*, pp. 81-97, P.M.A. Rabbit y S. Dornic eds.
- Kohonen, V. (1992). Experiential language learning: Second language learning as cooperative learner education. *Collaborative Language Learning and Teaching*, 14-39.
- Krashen, S. D. (1975). The critical period for language acquisition and its possible bases. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 263(1), 211-224.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning* Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. D., Long, M. A. & Scarcella, R. C. (1979). Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *Tesol Quarterly*, 573-582.
- Kulik, J. & Kulik, C. (1987). Effects of ability grouping on student achievement. *Equity and Excellence in Education*, 23(1-2), 22-30.
- Lambert, W. E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. *Cultural Factors in Learning Education, Bellingham, Washington, 5th Western Washington Symposium on Learning*.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción* Barcelona: Graó.
- Lenneberg, E. H., Chomsky, N., & Marx, O. (1967). *Biological foundations of language* Wiley New York.
- Ley Orgánica. (2006). 2/2006 de educación, de 3 de mayo. *Boletín Oficial Del Estado*, (106), 4.
- Marcelo, C. (1996). *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional* Ministerio de Educación y Ciencia. C.I.D.E.
- Marcelo, C. y López, J. (1997). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación* Barcelona: Ariel.
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado: Teoría y métodos* Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Marsh, D. & Langé, G. (2000). *Using languages to learn and learning to use languages* Eds. D. Marsh-G. Langé. Finland: University of Jyväskylä.
- Marsh, M. (1987). The value of L1 to L2 translation on undergraduate courses in modern languages. *Translation in the Modern Languages Degree. London: Centre for Information on Language Teaching and Research*, 22-30.
- Martín, F. (1999). La enseñanza de una segunda lengua. *Curso de especialización del profesorado en educación infantil (0-6 años)* (1999th ed., pp. 761) UNED.

- McCombs, B. L. (1997). Understanding the keys to motivation to learn. *What's Noteworthy on Learners, Learning Schooling, Denver CO*.
- McNeill, D. (1966). A study of word association. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 5(6), 548-557.
- Megías, M. (2012). Formación, integración y colaboración: Una charla con María Jesús Frigols. *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, (21), 3-14.
- Mehisto, P., Wolff, D., Martin, M. J. F. & Marsh, D. (2012). European framework for CLIL teacher education. *Encuentro: Revista De Investigación E Innovación en la clase de idiomas*, (21), 146-183.
- Morgan Jr, E. F. & Stucker, G. R. (1960). The Joplin plan of reading vs. a traditional method. *Journal of Educational Psychology*, 51(2), 69.
- Moriña-Díez, A. (2011). Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva: Desarrollo del programa PAC en un aula de educación primaria. *ESE, Servicio de publicaciones de la Universidad de Navarra*.
- Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar* Barcelona: Octaedro.
- Murillo, J. y Muñoz-Repiso, M. (2002). *La mejora de la escuela: Un cambio de mirada* Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Newman, J. H. (1946). *Naturaleza y fin de la educación universitaria* (J. Mediavilla Trans.). Madrid: Epesa.
- Nunan, D. (1992). *Collaborative language learning and teaching* Cambridge: Cambridge University Press.
- O'malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition* Cambridge: Cambridge University Press.
- Paivio, A. & Desrochers, A. (1980). A dual-coding approach to bilingual memory. *Canadian Journal of Psychology/Revue Canadienne De Psychologie*, 34(4), 388.
- Parlamento Europeo y Consejo. (2006). Recomendación de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). *Diario Oficial De La Unión Europea*, 30.
- Parrilla, A. y Daniels, H. (1998). *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesoras* Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Parrilla, A. (1996). *Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración* Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Piaget, J. y Fernández Buey, F. J. (1972). *Psicología y pedagogía* Barcelona: Ariel.

Ramírez, J. D., Yuen, S. D. & Ramey, D. R. (1991). Final report: Longitudinal study of structured English immersion strategy, early exit and late exit programs for language minority children. *San Mateo, CA: Aguirre International*.

Ronjat, J. & Escudé, P. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue* París:Champion.

Ruiz, F. D. (2007). Soluciones urgentes para la organización del tiempo. *Cuadernos de Pedagogía*, (365), 80-83.

Saunders, G. (1982). Bilingual children: Guidance for the family. *Multilingual Matters 3. Multilingual Matters Ltd. Clevedon*.

Schumann, J. H. (1978). *The pidginization process: A model for second language acquisition* Cambridge: Cambridge University Press.

Scovel, T. (1969). Foreign accents, language acquisition and cerebral dominance. *Language Learning*, 19(3-4), 245-253.

Seliger, H. W. (1978). Implications of a multiple critical periods hypothesis for second language learning. *Second Language Acquisition Research: Issues and Implications*, 11-19.

Serrano, J. A., Lera, A. y Contreras, O. R. (2007). Maestros generalistas vs especialistas: Claves y discrepancias en la reforma de la formación inicial de los maestros de primaria. *Revista de Educación*, (344), 247-250.

Sharan, Y. (2014). Learning to cooperate for cooperative learning. *Anales De Psicología*, 30(3), 802-807.

Sierra, J. y Olaziregi, I. (1989). EIFE 2. *La enseñanza del euskera: Influencia de los factores*. Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Snow, M. A. (1990). Instructional methodology in immersion foreign language education. *Foreign Language Education: Issues and Strategies*, , 156-171.

Spolsky, B. (1989). *Conditions for second language learning: Introduction to a general theory* Oxford: Oxford University Press.

Sternberg, R. J. (1998). Abilities are forms of developing expertise. *Educational Researcher*, 27(3), 11-20.

Stoll, L. & Fink, D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement* Buckingham: Open University Press.

Suárez, M. L. (2005). *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE): Una de las claves para la convergencia europea*. Universidad Europea de Madrid.

Taylor, M. (1974). Speculations on bilingualism and the cognitive network. *Repr. from Working Papers on Bilingualism(Toronto), Issue 2, Mar.1974 P 68-124.*

Thurler, M. G. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar* Barcelona: Graó.

Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón.Revista de Pedagogía*, 63(1), 63-75.

Vaid, J. & Hall, D. G. (1991). Neuropsychological perspectives on bilingualism: Right, left, and center. *Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning: The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert*, 81-112.

Verhelst, N., Van Avermaet, P., Takala, S., Figueras, N. & North, B. (2009). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.

Villar Angulo, L. (1992). *Desarrollo profesional centrado en la escuela* Granada: FORCE, Universidad de Granada.

Von Humboldt, W. (1990). *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad* Barcelona: Anthropos.

Wode, H. (1981). *Learning a second language* Amsterdam: John Benjamin Publishing Company.

Zabalza, M. A. (1996). Apoyo a la escuela y procesos de diversidad educativa. *Parrilla: Apoyo a la Escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.

REFERENCIAS WEBGRÁFICAS

Comisión Europea. (Bruselas, 2011). *Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020)*. Manual de orientación sobre aprendizaje de lenguas en la enseñanza preescolar: Eficiencia y sostenibilidad. Recuperado desde:

http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/documents/early-language-learning-handbook_en.pdf

Comunidad de Madrid. (2010). Los programas de enseñanza bilingüe en la Comunidad de Madrid. Un estudio comparado. Recuperado desde:

www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_InfPractica_FAycid=1142623372595yidTema=1109265604897ylanguage=esypagename=ComunidadMadrid%2FEstructurayperfil=1273044216036ypid=1273078188154

Consejo de Europa. (2008). Resolución de 21 noviembre 2008: Resolución del Consejo sobre la mejora de la integración de la orientación permanente en estrategias de aprendizaje continuo. Recuperado desde:

<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:320:0001:01:es:HTML> .

Consejo de la Unión Europea. (2002). *Conclusiones de la presidencia*. Recuperado desde:

http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/71025.pdf

March, D. (2009). ¿Qué es CLIL? Recuperado desde:

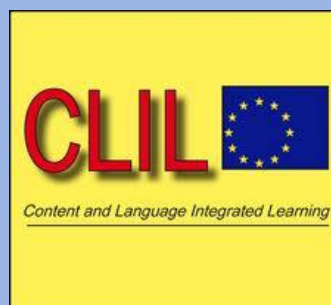
<http://clil.files.wordpress.com/2009/02/march-s-pdf>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (1996). Convenio MEC / British Council. Recuperado desde:

www.mecd.gob.es/educacion...educacion/.../convenio-mec-british-council.html

ANEXOS

ANEXO 1: Documento de trabajo con el Comité Directivo: Plan de implementación del Programa CLIL en el centro



**EDUCACIÓN PRIMARIA:
CÓMO IMPLANTAR UN PROGRAMA CLIL:**
PLAN, ESTRATEGIAS Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO: EVALUACIÓN Y REPERCUSIÓN EN
UNA MEJOR PROMOCIÓN DEL COLEGIO

INTRODUCCIÓN:
Duración del plan: CURSO 2013-14

Planteamiento:
Dar a conocer y potenciar la implementación de nuestro proyecto bilingüe
Definirlo y encuadrarlo dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas:
Metodología CLIL
Establecer necesidades y puntos de mejora para que la realidad educativa en el aula de inglés se corresponda con el programa que nos define.

OUR BILINGUAL PROJECT

EXCELLING IN THE CLIL PROGRAMME

PREP SCHOOL FOR THE CAMBRIDGE EXAMS

SITUACIÓN ACTUAL:

Equipo docente de inglés: cualidades y puntos de mejora.
Disposición y motivación del Equipo Técnico de Inglés (ETI) para acometer este plan de formación.

Material para la implementación del programa: material del alumno, libros de texto de inglés y asignaturas en inglés; diseño de los cuadernos de trabajo de los alumnos y material de aula, de forma que requiera la mínima inversión económica posible.

NECESIDADES:

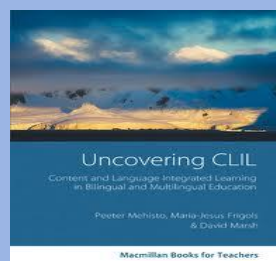
PROFESORADO:



Formación en la metodología CLIL:

-A cargo de la empresa *Training Courses Macmillan*: sesiones programadas para las jornadas de trabajo de junio, septiembre y alguna más durante el curso académico.

-Formación continua: documentación, videos y bibliografía a través del ETI: envío de información por *mail*, recomendación de libros entrega de copias, durante las reuniones.



(coordinado por el encargado del ETI)

Mejora del nivel y dominio del inglés:

1. Reuniones del ETI por ciclos: aumentar de una a tres las reuniones semanales con todo el equipo, agrupando al profesorado por ciclos: 1º, 2º y 3º ciclo. Utilizar el idioma entre los profesores durante las reuniones: intensificar la conversación y favorecer la corrección entre los propios docentes.
2. Refuerzo del profesorado de apoyo de conversación:
Estudiar económicamente la propuesta de dos profesores más de conversación y apoyo durante un curso académico, para que los grupos de conversación de alumnos se amplíen de 2º, 4º y 6º de Primaria, a todos los cursos de la etapa.
Que los profesores de conversación acudan a las reuniones del ETI para mantener el ambiente de inmersión también entre el profesorado y procurar ayuda en la corrección del uso del idioma durante estas reuniones.
* Buscar una posible financiación de esta propuesta con clases para madres/padres durante el horario lectivo, clases extraescolares de teatro en inglés,...
3. Los profesores de inglés que lo necesiten y quieran reforzar el plan de formación, podrían ofrecer alojamiento al profesor de conversación en su propia casa: durante un curso escolar, un estudiante nativo cualificado para ejercer el puesto, podría vivir cada trimestre con la familia de uno de los profesores del centro. Acudiría a trabajar con el profesor de acogida y el resto del tiempo en casa lo pasaría con su familia, conviviendo como uno más, y facilitando el ambiente de inmersión también dentro del hogar del profesorado que se ofrezca para esta iniciativa.
4. Las horas lectivas del profesorado nativo de conversación, que no se dediquen a los alumnos, se organizarían en el horario como clases de perfeccionamiento del idioma para los profesores del ETI.
El objetivo es conseguir, a final de curso, las certificaciones adecuadas: nivel C1 en **TODO** el profesorado de Primaria: actualmente, la ley vigente exige sólo un B2, según el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas, pero se prevé que pueda modificarse próximamente hasta llegar a un C1.

COMITÉ DIRECTIVO

1. Estudio a fondo de los horarios de E. Primaria para:

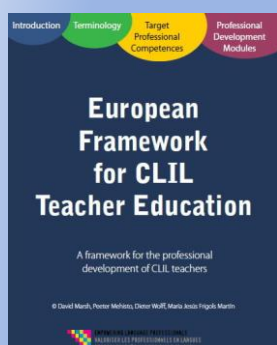
-Reforzar el papel de los PEC (profesores encargados de curso) y del maestro especialista en inglés: reducir el número de profesores implicados en un aula, favoreciendo el conocimiento de los alumnos, su seguimiento y su evaluación.

-Favorecer la flexibilidad en el desarrollo de las clases.

-Implementar la unidad del profesorado por ciclos. Fomentar en los dos primeros ciclos la continuidad con los mismos alumnos durante dos cursos, también respecto a los profesores de inglés...

-Unificar el mayor número de horas posible del mismo profesor de inglés en cada aula: la lengua vehicular (inglés) establece la prioridad, no las asignaturas que impartimos en inglés: definición de especialista en CLIL

-Establecer una fecha de reunión del coordinador del ETI con el subdirector de Primaria, para estudiar horarios según la normativa de la Comunidad de Madrid para colegios bilingües y según las pautas mencionadas anteriormente.



2. Implicación de las familias:

-Comunicar la definición del programa bilingüe que aparecerá en el escudo de entrada del colegio.

-Establecer una zona permanente en la web del colegio donde consultar noticias, eventos, concursos y todo tipo de actividades o videos (a los que se accede con la contraseña de padres) sobre el desarrollo CLIL del centro. Designar una persona para encargarse de llevarlo al día y organizar la información.

-Dar pautas para aumentar la colaboración de los padres a crear un entorno bilingüe más amplio: TV en inglés, canales de la BBC, ...

El objetivo general es que todo revierta en un aumento notable de horas de exposición a la segunda lengua, en un entorno eminentemente castellano-hablante como el nuestro, y comenzando por el profesorado y las familias del profesorado.

3. Materiales:

-Fusión Macmillan–Edelvives: ventajas y posibilidad de tener libros de texto para su uso en el aula: la utilización de las pizarras digitales y los libros digitales nos permite pedir sólo cuadernillos de trabajo a los alumnos y ahorrar coste a los padres y al colegio.



4. Financiación:

Estudiar la financiación del proyecto, la posible autofinanciación del profesorado de apoyo, reciclado de materiales (estanterías, fundas de plástico para los libros,...), y el planteamiento de una posible flexibilización de la ratio sólo durante un curso académico, en la etapa de Educación Primaria.

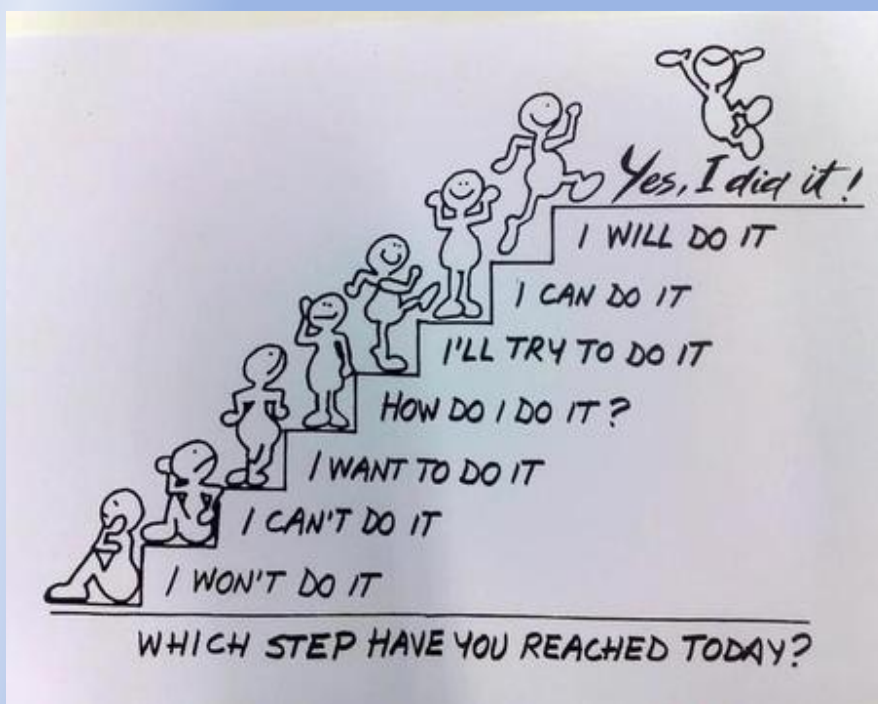
EVALUACIÓN

Acreditación del nivel de cualificación del profesorado en CLIL y en el dominio del idioma (niveles C1 y C2 de la Comunidad Económica Europea)

Establecer un modelo eficaz de mejora en la formación del profesorado y en el desarrollo de un plan de bilingüismo acorde con lo que se oferta en nuestra Comunidad, y dentro y fuera de nuestro país. La evaluación de este modelo a final de curso, puede determinar su exportación a otras etapas.

Impulsar la promoción de la oferta educativa de nuestro colegio en la etapa de Educación Primaria, que luego ha de tener su continuidad en Secundaria.

Poner las bases para elevar el nivel de resultados de nuestras alumnas al final de la etapa de Primaria, trabajando sobre un posible objetivo de KET.



ANEXO 2: Carta a las familias del colegio

Dear Parents,

We have come to the end of another academic year and we, in the English department, would like to take the time to thank everyone for making our jobs easier.

We have seen an amazing improvement in the **Spelling competitions** that we hold among the classes. I'm sure a lot of parents have had headaches practicing the spellings with their children.

We have also been pleasantly surprised by the increased interest in **Science, Music and Arts** in our school. We will have Science in every year in Primary school from September of the coming academic year.

Of course, we can't forget to mention the **Cambridge Exams**. The examiners from Cambridge University commented that year after year the standard of English in our school gets better and better. This year we presented a record number of children for the higher level KET exam in 6th grade.

This year we introduced what we hope will become a new tradition in the school - **The English Day**. The children (and the teachers!) dressed in colours representing different English speaking countries. During the day there was an English book fair, spelling competitions and classes had the opportunity to perform songs, theatre, poetry, dance routines, science presentations etc. We are already preparing for an even bigger and better English Day in the coming year!

As many of you are aware, each year the English Department sends letters out to families with suggestions about how to help their children/family continue with their studies and improve their English during the school holidays. We have received very positive feedback from the families who participated over the past years and, for this reason, we have once again decided to invite families to participate. The great thing about the activities that we suggest is that the only costs involved are time and effort.

Listed below are the **suggestions** that we are making. Initially, families have reported that it feels quite strange (and difficult) to do these. However, because we have seen such incredible results in the children and families who participated over previous summers, we would implore you to make an effort and persevere, once the pattern is set it becomes easier for everyone and you will be delighted with the results!

Talk -

Talk together in English for 5, 10 or 15 minutes a day, EVERY DAY. The easiest way to do this is to choose a mealtime (breakfast, lunch or dinner) where all the family are together and try to speak in English for the mealtime. Alternatively, you could choose to speak English together when in the car.

Listen -

It is possible to change many Spanish TV channels to English audio. Start by putting one TV programme a day English and ensure that your child/children watch it. Soon they will forget to switch back to Spanish! Watching TV in English will help their listening /understanding ability and also encourages better pronunciation and fluency.

Read -

Reading is a wonderful way to increase vocabulary. Many of the children bought English reading books at the book fair during English Day. Of course, English books can be quite expensive and not everyone has English books in their home. For this reason, The English Department has compiled the following list of websites with access to free English short stories. There are varying levels of stories from beginner to more advanced and some have free audio downloads available.

[www.starfall.com/Beginner readers/](http://www.starfall.com/Beginner%20readers/) Animations and audio for all stories. Some great songs also.

<http://storynory.com/> This website has stories with accompanying audio tracks and an instant word translator to Spanish if you don't understand a word. Stories for many different levels.

<http://lightupyourbrain.com/stories/> This website also offers audio for some of the books.

<http://www.meddybemps.com/5.1.html/>

www.storylineonline.net/ There isn't any text on this site but there are 24 animated stories read by actors.

www.aesopfables.com Suitable for more advanced readers – possibly 5th or 6th Grade. Audio available for some of the stories.

We have also have a printable calendar on the bottom of this letter – some people like to complete the calendar to give the children a focus and goal to continue with the programme. We would welcome feedback from both the parents and the students in September – this will help us to continue to change and improve the program for the coming years.

Thank you for your time and interest. Together we can continue to improve and progress.

English – Talk, Listen, Read!!!

July

Sun	Mon	Tue	Wed	Thu	Fri	Sat
June23	June24	June25	June26	June27	June28	June29
30	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

August

Sun	Mon	Tue	Wed	Thu	Fri	Sat
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31
Sept 1	Sept 2	Sept 3	Sept 4	Sept 5	Sept 6	Sept 7

ANEXO 3: Cuestionario Junio 2013

CUESTIONARIO: JUNIO 2013

DIRIGIDO A:

TODO EL PROFESORADO QUE TRABAJA EN EL DEPARTAMENTO TÉCNICO DE INGLÉS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: **ETI**

PROPÓSITO DEL CUESTIONARIO:

RECOGER INFORMACIÓN PARA ANALIZAR NECESIDADES SOBRE: FORMACIÓN, METODOLOGÍA, MATERIALES, PROGRAMAS, PREOCUPACIONES Y SUGERENCIAS, CON EL OBJETIVO DE:

DISEÑAR UN PROYECTO DE FORMACIÓN EFICAZ, QUE FUNCIONE COMO HERRAMIENTA DE MEJORA Y AYUDA PARA EL PROFESORADO, PARA EL DEPARTAMENTO DE INGLÉS Y PARA NUESTROS ALUMNOS

NOMBRE DEL PROFESOR/A:

1. Señala tu situación actual, dentro del colegio:

- A:** Profesor/a con dedicación exclusiva al Departamento de Inglés: “English”, “Science”, “Arts”, “Music”
- B:** Profesor/a encargado de curso (PEC) y con dedicación parcial al ETI
- C:** Profesor/a de asignaturas en castellano y con dedicación parcial al ETI

2. ¿Cuál sería tu opción preferida si pudieras elegir?

- A
- B
- C
- Ninguna de las anteriores; preferiría otras opciones

3. Define tus preferencias docentes en relación a los ciclos de la Etapa: rodea con un círculo.

Primer ciclo de Primaria:	Mucho	Bastante	Algo	Nada
Segundo ciclo de Primaria:	Mucho	Bastante	Algo	Nada
Tercer ciclo de Primaria:	Mucho	Bastante	Algo	Nada

Escribe: **1º, 2º, ó 3º**, para señalar el ciclo en el trabajas actualmente:

Actualmente, desarrollo mi actividad docente en: _____ ciclo/ciclos de Primaria.

4. Señala la opción/opciones que corresponden a tu actividad docente actual (curso 2012/13) y las que corresponden a tu actividad docente, a lo largo de toda tu carrera profesional:

Curso 2012-13:

- Profesor/a de *English language*
- Profesor/a de asignaturas en inglés: *Science, Music, Arts and Crafts...*
- Profesor/a encargada de curso
- Profesor/a de asignaturas en lengua castellana

En algún momento de mi carrera docente:

- Profesor/a de *English language*
- Profesor/a de asignaturas en inglés: *Science, Music, Arts and Crafts...*
- Profesor/a encargada de curso
- Profesor/a de asignaturas en lengua castellana

5 Ordena, **del 1 al 4**, las siguientes opciones de actividad docente, considerando el "1" como la de mayor preferencia.

- Clases de lengua extranjera: inglés
- Clases de otros contenidos (*Science, Arts, Music,...*) utilizando el inglés como lengua vehicular
- Ambas: una combinación de las dos anteriores.
- Clases de cualquier asignatura en lengua castellana

6 Escribe el **número** de años que has trabajado como docente y los que llevas trabajando en el actual centro escolar.

Años de docencia en total: _____

Años de docencia en el actual centro escolar: _____

7 Señala la titulación o titulaciones que te acreditan para impartir clase en Primaria o en la asignatura de la que eres profesor/a:

- Diplomatura o grado en Magisterio.
- Licenciatura con autorización para impartir inglés en el ciclo de Primaria en tu centro escolar
- Otros:

8 Señala la titulación o titulaciones acreditativas de tu nivel de conocimiento del idioma (inglés) que posees actualmente:

- Escuela Oficial de Idiomas (primer ciclo)
 - Escuela Oficial de Idiomas (ciclo superior)
 - First Certificate
 - Advanced Certificate
 - Proficiency Certificate
 - Otros:
-
-

9 ¿Asistes a las reuniones del equipo de profesores de inglés de la Etapa de Primaria?

- SI
- NO

10 ¿Asistes a las reuniones del equipo docente de toda la Etapa de primaria?

- SI
- NO

11 Durante la jornada escolar, ¿hablas siempre **en inglés** con tus alumnos?:

Dentro del aula:

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Nunca

Fuera del aula:

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Nunca

12 Con el resto de **profesores del equipo de inglés**, utilizas el inglés en tus conversaciones?

- Siempre
- La mayoría de las veces
- Algunas veces
- Sólo con el profesorado nativo
- Nunca

13 ¿Cómo valorarías la presencia de profesorado nativo en el equipo docente del colegio?:

- Fundamental
- Importante
- Poco necesario
- No supone ningún valor añadido

14 ¿Cómo se distribuyen tus clases en el horario actual?

- Módulos independientes de 1 hora o menos.
- Módulos independientes de 1 hora o menos y algún bloque doble de dos módulos seguidos de clase.
- Mayoría de módulos dobles de clase

15 Compara las ventajas de los módulos simples de clase con las de los módulos dobles, según los siguientes parámetros:

A: Módulos de 1 hora o menos:

B: Módulos dobles de clase:

INCIDENCIA POSITIVA SOBRE:

La eficacia en el aprendizaje:

- | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Muy alta | <input type="checkbox"/> Muy alta |
| <input type="checkbox"/> Alta | <input type="checkbox"/> Alta |
| <input type="checkbox"/> Normal | <input type="checkbox"/> Normal |
| <input type="checkbox"/> No influye | <input type="checkbox"/> No influye |

La motivación del alumnado:

- | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Muy alta | <input type="checkbox"/> Muy alta |
| <input type="checkbox"/> Alta | <input type="checkbox"/> Alta |
| <input type="checkbox"/> Normal | <input type="checkbox"/> Normal |
| <input type="checkbox"/> No influye | <input type="checkbox"/> No influye |

La motivación del profesor:

- | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Muy alta | <input type="checkbox"/> Muy alta |
| <input type="checkbox"/> Alta | <input type="checkbox"/> Alta |
| <input type="checkbox"/> Normal | <input type="checkbox"/> Normal |
| <input type="checkbox"/> No influye | <input type="checkbox"/> No influye |

El aprovechamiento del tiempo:

- | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Muy alta | <input type="checkbox"/> Muy alta |
| <input type="checkbox"/> Alta | <input type="checkbox"/> Alta |
| <input type="checkbox"/> Normal | <input type="checkbox"/> Normal |
| <input type="checkbox"/> No influye | <input type="checkbox"/> No influye |

La atención personalizada a los alumnos:

- | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Muy alta | <input type="checkbox"/> Muy alta |
| <input type="checkbox"/> Alta | <input type="checkbox"/> Alta |
| <input type="checkbox"/> Normal | <input type="checkbox"/> Normal |
| <input type="checkbox"/> No influye | <input type="checkbox"/> No influye |

El orden y organización de las tareas:

- | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Muy alta | <input type="checkbox"/> Muy alta |
| <input type="checkbox"/> Alta | <input type="checkbox"/> Alta |
| <input type="checkbox"/> Normal | <input type="checkbox"/> Normal |
| <input type="checkbox"/> No influye | <input type="checkbox"/> No influye |

El respeto al ritmo individual en la realización de tareas:

- | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Muy alta | <input type="checkbox"/> Muy alta |
| <input type="checkbox"/> Alta | <input type="checkbox"/> Alta |
| <input type="checkbox"/> Normal | <input type="checkbox"/> Normal |
| <input type="checkbox"/> No influye | <input type="checkbox"/> No influye |

La contribución a la adquisición de hábitos de orden y cuidado del material del aula:

- | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Muy alta | <input type="checkbox"/> Muy alta |
| <input type="checkbox"/> Alta | <input type="checkbox"/> Alta |
| <input type="checkbox"/> Normal | <input type="checkbox"/> Normal |
| <input type="checkbox"/> No influye | <input type="checkbox"/> No influye |

16 ¿Has escuchado alguna vez el término “CLIL” en relación al aprendizaje de una lengua extranjera?

- Sí
- Alguna vez
- Nunca

Si las conoces, escribe las palabras que corresponden al acrónimo “CLIL”:

17 Durante los últimos cinco años, ¿has recibido algún curso de formación específico sobre metodología o didáctica de la enseñanza del inglés, fuera de lo que has estudiado durante la carrera?

- Más de 10
- Entre 5 y 9
- Entre 1 y 4
- Ninguno

18 ¿Atiendes actualmente algún curso o clases de perfeccionamiento del idioma (inglés)?

- Sí, dentro del centro escolar
- Sí, fuera del centro escolar
- No

19 ¿Ves la televisión (películas, series, programas,...) en versión original (inglés)?

- Sí, siempre
- Sí, la mayoría de las veces
- Algunas veces
- Nunca

20 ¿Utilizas subtítulos en la pantalla?

- Sí, en castellano
- Sí, en inglés
- Sí, a veces en castellano y a veces en inglés
- No
- No, habitualmente no veo la televisión en inglés.

21 En tu tiempo libre, ¿ lees novelas, revistas o artículos en inglés?

- Sí, novelas
- Sí, artículos, revistas, otros...
- No

22 ¿Hablas en inglés en tu entorno familiar?

- Sí, siempre
- Siempre con algún miembro de mi familia
- Frecuentemente, con todos los miembros de mi familia
- Frecuentemente, con algún miembro de mi familia
- Alguna vez
- Nunca

23 Actualmente, ¿estás suscrito/a a alguna publicación o revista sobre didáctica de la enseñanza del inglés?

- No
- Sí, a las siguientes:

24 ¿Utilizas internet, o cualquier tipo de redes sociales, para estar al día de las últimas corrientes metodológicas y pedagógicas, sobre la enseñanza de idiomas?

- A menudo
- Algunas veces
- Nunca

25 Valora tu nivel de preparación pedagógica para atender las necesidades diarias de tus alumnos en clase y desarrollar sus capacidades, atendiendo a la diversidad:

- Muy preparado/a
- Bastante preparado/a
- Poco preparado/a

26 ¿Cuál es tu opinión sobre los materiales o libros de texto que utilizas actualmente en tus clases?

- Muy buenos
- Buenos
- Regulares
- Deficientes
- No utilizamos libro de texto

27 Si utilizas la pizarra digital en clase, indica con qué frecuencia, y qué opinión te merece como recurso tecnológico en el aula.

- Casi siempre
- Frecuentemente
- Algunas veces
- Nunca

Considero este recurso:

- Fundamental
- Bastante útil
- Poco importante
- No tengo pizarra digital

28 ¿Qué opinión te merecen las pruebas de evaluación externas de tus alumnos? (exámenes de Cambridge)

Señala las opciones que más se ajusten a tu opinión y añade otros comentarios si quieres.

- Importantes y necesarias
- Estresantes para el alumnado
- Condicionan negativamente el desarrollo de mis clases
- Me ayudan a evaluar mi rendimiento como profesor
- Me ayudan a evaluar el rendimiento de mis alumnos
- Suponen un esfuerzo extra que no revierte en la mejora real del nivel de mis alumnos
- Enriquecen los objetivos y el desarrollo de la asignatura
- Ayudan a detectar deficiencias y ponerles remedio
- Son un instrumento eficaz para que las familias conozcan el nivel de sus hijos en cuanto al dominio del idioma
- No reflejan la realidad de lo que pretenden de medir
- Son una pérdida de tiempo, dinero y esfuerzo
- Se ajustan a los objetivos, metodología y contenidos del programa que desarrollo en mis clases
- Suponen una experiencia enriquecedora para profesores y alumnos, no sólo a nivel académico

Otros comentarios:

29 ¿Consideras importante que tus alumnos realicen estancias en el extranjero durante la etapa de Educación Primaria?

- Sí, es una actividad que debería formar parte del currículo escolar
- Sí, pero es una actividad que debe realizarse al margen del colegio
- No, no lo considero fundamental

30 Valora, según tu percepción, la implicación de las familias de tu colegio en el proyecto de inglés del centro:

Nivel de conocimiento del proyecto y actividades relacionadas con el mismo:

- Muy Alto
- Alto
- Normal
- Insuficiente

Importancia que los padres conceden al aprendizaje del inglés:

- Muy Alta
- Alta
- Normal
- Nula

Nivel de satisfacción de las familias respecto al trabajo del ETI:

- Muy satisfactorio
- Satisfactorio
- Poco satisfechos
- Muy críticos

31 Valora tu nivel de satisfacción y motivación respecto al trabajo que realizas actualmente dentro del ETI:

Señala los puntos que mejor describen tu situación personal y añade los comentarios que quieras:

- Satisfecho/a con mi trabajo actual
- Con un alto nivel de motivación e ilusión
- Inseguro/a y preocupado/a respecto a :
.....
- Considero que mi trabajo dentro del equipo está correctamente valorado
- Considero que mi trabajo dentro del equipo no se valora correctamente
- Tengo algunas reservas sobre la metodología, objetivos y el sistema de trabajo en el equipo
- Creo que mis iniciativas y opiniones no siempre se tienen en cuenta
- Con inquietud por implicarme más en el proyecto que realizamos

- Convencido/a de que todo funciona correctamente y no son necesarios cambios importantes
- Convencido/a de que queda mucho por mejorar y con ganas de realizar cambios
- Comprometido/a con la necesidad de mejorar mi nivel de competencia en el dominio del idioma
- Satisfecho/a con mi nivel de competencia en el idioma
- Consciente de la necesidad de mejorar mis competencias pedagógicas ante las nuevas metodologías y tendencias de la enseñanza de idiomas.
- Satisfecho/a con mi formación pedagógica
- Correctamente informado/a sobre las nuevas corrientes y teorías que tienen que ver con mi trabajo como profesor/a de una lengua extranjera
- Insuficientemente informado/a sobre las nuevas corrientes y teorías que tienen que ver con mi trabajo como profesor/a de una lengua extranjera
- Otros:

SI AÚN TIENES FUERZAS... CONTINÚA CON ESTE ÚLTIMO PUNTO. EN CASO CONTRARIO, SE ENTENDERÁ PERFECTAMENTE EL GRADO DE AGOTAMIENTO PROVOCADO POR ESTE CUESTIONARIO: ¡MUCHAS GRACIAS Y ENHORABUENA POR HABER LLEGADO HASTA AQUÍ!

Señala alguna actividad, idea o propuesta que, en tu opinión, ayudaría a crear un entorno bilingüe en tu colegio.

Apunta alguna idea o sugerencia para ayudar a implicar a las familias en el proyecto de inglés del centro y alguna iniciativa que, como profesor/a, pedirías a las familias, para que su colaboración fuese eficaz.

ANEXO 4: Programa del curso de formación CLIL



CLIL TRAINING

Part 1

June 26th 2013

Tutor: Harriet Thompson

www.macmillan.es/MTS/



Contents

A brief Introduction to CLIL

- What is CLIL?

Planning a CLIL class considerations

- Identifying different language
- Helping your pupils to understand

Using the Course book

- Example Science class
- Exploiting resources

Cross-curricular Teaching - Blending Science with Arts and Crafts

- Example Arts and Crafts class
- Staging the lesson

1) Discuss and make a note of **3 things** you anticipate learning in this session.

.....
.....

2) True or false?

Look at the following sentences and decide which are true (T), partly true (PT) or not true (NT) for you.

- (a) Teaching a content subject through English is impossible.
- (b) There's too much English - I don't know where to start.
- (c) I need to translate everything to make sure pupils understand.
- (d) I don't find choosing which language to use difficult, but it's hard to get my pupils to use it.
- (e) My pupils never seem to remember the language that I've taught.

Compare your list with your partner's. How do your answers compare?

Teach, Develop, Inspire!

What is CLIL?

a) What does CLIL for?

CLIL stands for **C**ontent and **L**anguage **I**ntegrated **L**earning. It refers to teaching subjects such as science, history and geography to students through a foreign language. This can be by the English teacher using cross-curricular content or the subject teacher using English as the language of instruction. Both methods result in the simultaneous learning of content and English.

<http://www.onestopenglish.com/clil/what-is-clil/>

b) Do you agree with this definition?

"CLIL refers to situations where subjects, or parts of subjects, are taught through a foreign language with dual-focused aims, namely the learning of content, and the simultaneous learning of a foreign language".

(Marsh, D. 2002. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension - Actions, Trends and Foresight Potential).

c) What does the CLIL classroom involve?

The following terms describe some of the key 'ingredients' of the CLIL classroom. Can you give an example for each?

CLIL Considerations

<i>Term</i>	<i>Example</i>
<i>Classroom Language</i>
<i>Content Focus</i>
<i>Content Vocabulary</i>
<i>Learning Objectives</i>
<i>Classroom Management</i>
<i>Learning Strategies</i>

Teach, Develop, Inspire!

(A) How do you decide what language to use in lessons?

"First of all, we look at the curriculum to identify the **content focus** of the lesson, that is to say, what concepts the pupils have to learn regardless of whether they learn these in English, Spanish or Japanese. We then decide our **learning objective** for the lesson or unit of work (what exactly we want the children to learn) and then we look at the **specific vocabulary** that they need to do this in English. Not always, but quite often, this language breaks down into content-specific language (key vocabulary) and more everyday language (secondary vocabulary). For the topic 'What do animals eat?' **content vocabulary** would be 'herbivore' 'carnivore' and 'omnivore' and **secondary vocabulary** would be the names of the animals being put into these categories and the food that they eat. Finally, we think about the **key structures** that the children will need for the topic and choose 3 or 4 that we feel they need to understand and - in the majority of cases - be able produce. For the topic, 'What do animals eat?' target structures could be 'A (lion) is a (carnivore)' '(Herbivores) eat (grass)', 'A (pig) is a (omnivore)'."

Ask B:

- *According to the author, what is the most important thing that helps children learn in the bilingual classroom?*
- *Can you give some examples?*
- *How can pupils take a more active part in their learning?*
- *How visual and active are your lessons?*

(B) Helping children to understand

"The most important thing we need to remember is that everything in the bilingual classroom needs to be backed up with lots of **visuals and gestures** in order to help children understand. When you're teaching, you need flashcards, posters, pictures, PowerPoint - any way at all of helping the children understand and you to **get your message across**. If you're demonstrating an experiment, you need to be able to explain and point to things. If you have flashcards, showing the flashcards to the children helps them to understand what you are talking about. Everything needs to be **concrete, visual and hands-on**. This helps the children understand and conveys meaning. Asking children to **take an active part in their learning** by standing up, moving around, pointing at and touching things also facilitates learning and helps them make sense of the concepts being taught. One of my favourite activities with first cycle is to ask the children to mime the life

Teach, Develop, Inspire!

4

cycle of a plant, growing from a small seed to a plant that is big and strong and then slowly recycling back into the ground again. They love it, and I know that this approach helps them to understand the concept.”

Ask A:

- What's the difference between **content** (or **key**) **vocabulary** and **secondary vocabulary**?
- Can you give an example?
- What is a key structure?
- Do you organize language into these categories in your lessons?

Both texts are taken from an interview with Rebecca Adams, Head of Primary English (2011), Laude El Altillio, Jerez de la Frontera, Cadiz.

Using the Course book

Identify the **content vocabulary** in the *Classifying Animals unit, Primary 3*. Is this new or recycled vocabulary?

.....
.....
.....

- | | |
|--------------------------|---|
| A) Exploring the topic. | Play music. Children move around the room like their chosen animal. Other pupils guess. |
| B) Moving | Children draw and label a picture of their invented animal and describe its features. |
| C) Mime / Physical | See what children already know about the topic. Recall vocabulary. Show pictures. |
| D) Games (1) | Children invent an animal (combining two) and describe its characteristics. |
| E) Games (2) | Children pretend to be animals. Others guess. |
| F) Acting & Interacting. | Line up categories. Children line up in order of animal characteristics. |
| G) Showing Understanding | Stand up / Sit down. Check children's understanding with an activity that gets them categorizing animals. |

Teach, Develop, Inspire!

Exploiting Texts / Reading Comprehension Activities

a) Wall search - Photocopy the text leaving out some of the key / secondary vocabulary. Stick the missing words to the walls. Pupils have to walk round in pairs looking for the correct word and filling in the gap in the text. They compare their answers with other pairs back at their desks.

b) Quiz - Using the text, invent quiz questions. Divide the class into teams. The quiz master (either teacher or member of another team) asks the first question. The teams go back to their desks and find the answer in the text. They report back to the quiz master. If the answer is correct they continue with the next quiz question.

c) Jigsaw text - Photocopy and cut up a short text. Children have to piece together the text in the correct order.

d) Matching - Match the text and the pictures - Children work in small groups. Place the cut up text in one set of envelopes and pictures in another. Children first read the text and then match it with corresponding pictures. Then they extend the text. They can write another sentence or give an example. This shows their knowledge and understanding of the text they have read.

e) Words and Pictures - Give children the pictures and titles which correspond to the text i.e. Invertebrates. Ask them to write 5 words which they think may appear in the text. They read and compare. How many did they get right?

Teach, Develop, Inspire!

BLENDING SCIENCE with ARTS and CRAFTS

Lesson Planning Considerations: What's involved in an art class?

What should an Arts and Craft lesson include? What do you need to take into account when planning a lesson or *unit of work*?

Arts and Craft lesson planning

Checklist

1. **Level:** What year is this lesson aimed at? Is it appropriate?
2. **Art Topic / Content:** What is the theme of the class?
3. **Science link:** How will the lesson revise a science topic?
4. **Timing:** How many lessons will it take to cover the unit?
5. **Techniques / Skills:** What specific art skills will pupils practise?
6. **Learning Objectives:** What do you want your pupils to learn?
7. **Materials:** What will you need to do the activity (ies)?
At what point will you distribute the materials?
8. **Instructions:** What language will you use to give instructions?
9. **Staging & Seating:** How will you divide up the class(es) into different stages? During the different stages will there be both group work individual activities? Where will pupils be seated?
10. **Language skills:** What language will pupils need to understand when doing the activity? What art language will you expect them to produce? What science vocabulary will they practise and recycle?

Teach, Develop, Inspire!

LESSON DEMONSTRATION

<u>Level:</u>	2 nd cycle
<u>Art Topic:</u>	Explore the work of Joan Miró - Art appreciation & reproduction
<u>Science Link:</u>	Classifying animals (vertebrates and invertebrates)
<u>Timing:</u>	3 x 50 minute lessons

Stage 1: Introducing and exploring the topic

How is the topic introduced? How are pupils encouraged to interact?

.....
.....
.....

What art vocabulary is discussed?

.....
.....
.....

How are learners invited to explore the artist's work?

.....
.....
.....

Stage 2: Making

How is the science topic revised? What is the activity?

.....
.....
.....

What art vocabulary is discussed?

Teach, Develop, Inspire!

.....
.....
.....
.....

What art techniques and skills are practised at this stage?

.....
.....
.....
.....

What questions or instructions were asked / given?

.....
.....
.....
.....

Stage 3: Evaluating and reflecting

How is the science language reinforced? What production activity do learners do?

.....
.....
.....
.....

How is the art work displayed?

.....
.....
.....
.....

What questions are asked about the art display?

.....
.....
.....
.....

What are the learning objectives for this lesson?

Teach, Develop, Inspire!

.....
.....
.....
.....

Lesson Demonstration Plan: Description

Stage 1:

- *Introduce the artist Joan Miró using his photograph*
- *Pupils are invited to ask 'him' questions. i.e. to learn about him*
- *They look at one of his pictures. Can they describe it? What do they see? (Observe lines, shapes, colours, abstract images, real images, etc)*
- *Show a selection of pictures, some of them are by Miró and others are not. Can pupils decide which are his pictures and which are not? (Miró or Not Miró!)*
- *What is this style of Art called? Can we guess? Can we invent a term?*
- *Do pupils like Miró's pictures? What do they look like? What do they remind you of?*
- *Pupils cut out a spy hole and choose a detail in Miró's picture to copy (first in pencil and then colouring it in.)*
- *At the end of the lesson, display the 'sections' pupils have copied and ask them to identify which of Miró's paintings it comes from.*

Stage 2:

- *Organise the class into different work groups.*
- *First show children a selection of animal photographs (i.e. mammals, birds, fish, reptiles, amphibians). These can be taken from the Science course book or pictures from magazines.*
- *Working in groups, learners classify animals into vertebrates and invertebrates.*
- *Ask them to brainstorm more animals belonging to each category.*
- *Look at the photographs again and describe their artistic features (colours, pattern, lines, symmetry)*
- *Next, briefly revise some content from the previous lesson. Focus on Miró's style – fine lines, primary and secondary colours, combinations of shapes and lines etc*
- *Tell learners they are going to draw and paint an animal in the style of Miró.*
- *They can select a photograph of an animal or draw one from memory.*
- *Tell them to sketch the animal in their sketchbooks first. When sketches are finished, individuals can choose the medium in which to produce the picture.*

Teach, Develop, Inspire!

Stage 3:

- Pupils finish their pictures and show each other their pictures.
- They write a description of their picture using a shared writing exercise which the teacher first demonstrates on the board.

My Miró picture is an(which animal?). An(animal) is a(animal group). It is also a(vertebrate / invertebrate). It (has / doesn't have)..... a backbone) I like theand thein my picture (details, shapes, colours, lines).

- *Help pupils to make a wall display of the animal pictures classifying them into categories. Have headings already prepared.*
- *Ask questions about the artwork pupils have produced and the techniques and materials used to make it.*
- *Ask pupils to pick out a picture they like and express why.*
- *Ask pupils questions about the type of animals they have drawn.*
- *Ask them to invent a question about the animals in the display and ask someone in their group for the answer.*

Useful Websites for Arts and Crafts:

<http://www.crayola.com/> Home to over 1000 colouring pages, crafts and lesson plans.

<http://dltk-kids.com/> DLTK's Crafts for Kids features a variety of printable children's crafts, colouring pages and more including projects for holidays and educational themes.

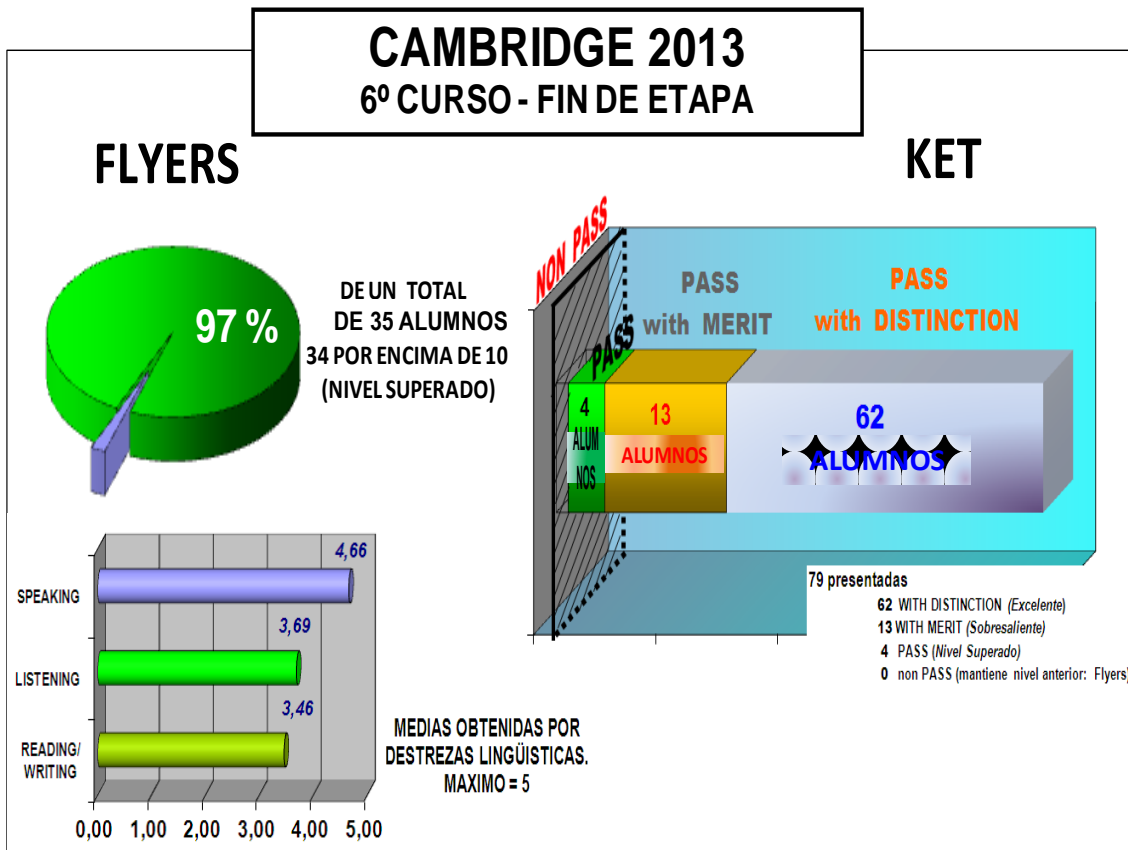
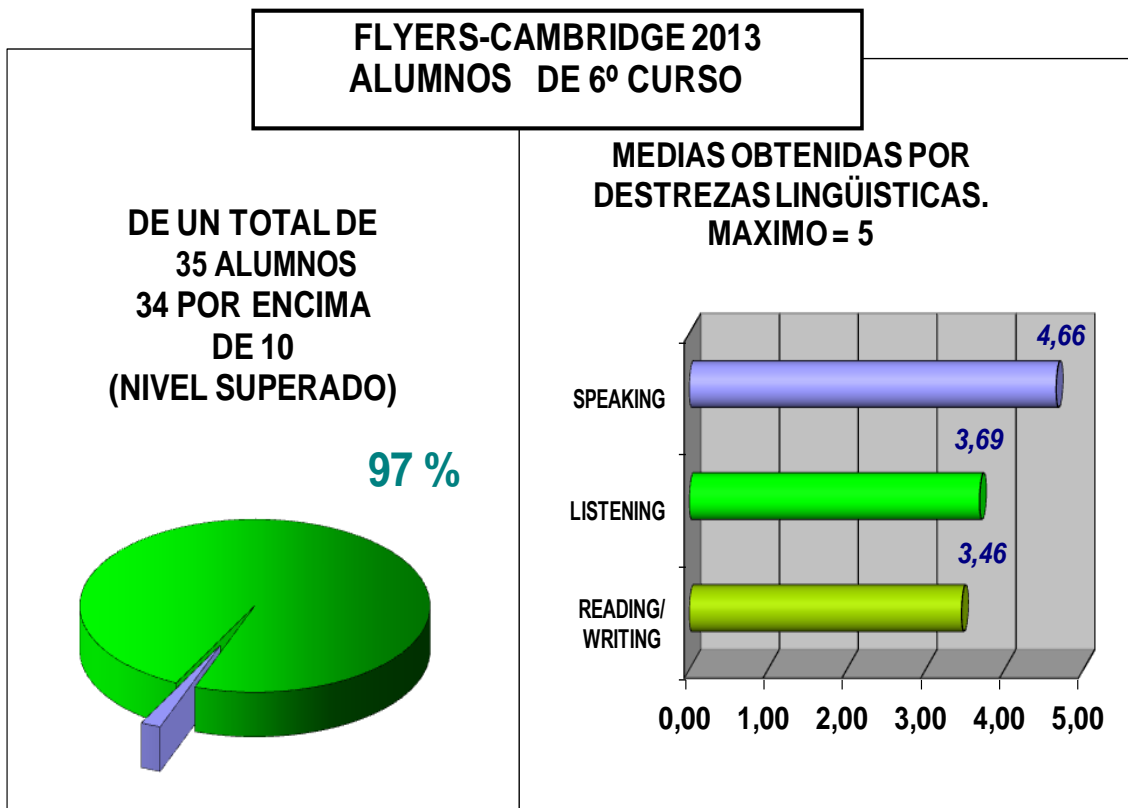
<http://www.disney.co.uk/disney-junior/art-attack/> 'Art Attack' gives you ideas and drawing and painting techniques for lessons.

<http://thecraftyclassroom.com/index.html> The Crafty Classroom is a website entirely dedicated to crafts you can use in your classroom. The crafts support themes and literature resources you may be using with your pupils.

<http://www.teachingideas.co.uk> Downloadable lesson plans for all subjects including Art and DT. The art section gives detailed ideas for drawing, sketching, learning about artists, making displays and lots more.

Teach, Develop, Inspire!

ANEXO 5: Resultados exámenes externos del 2013



ANEXO 6: Programa del curso sobre fonética y pronunciación



Having Fun with Pronunciation

Steven McGuire



CONTENTS

Pronunciation quiz	3
Warming up	4
Why we should teach pronunciation to children	5
What we mean by pronunciation	6
The alphabet	7
Individual sounds: vowels	8
Individual sounds: diphthongs	9
Individual sounds: consonants	10
Different spellings of same sounds	11
Word stress	12
Sentence stress	13
Connected speech	14
Role play	15
Song books	16
Rhythm	17
The ED problem	18
Exploiting flashcards	19
Tongue twisters	20
Further reading	21

PRONUNCIATION QUIZ

Find someone who knows ...

...how many vowel sounds there are in English

...how many diphthongs there are in English

...how many consonant sounds there are in English is.

...what is the most common vowel sound in English

... an English sound that don't exist in Spanish

...any rules for English stress

...which is more important, correct stress or correct sounds

Notes

WARMING UP

Difficult sounds for Spanish speakers of English

All singers and actors warm up their voices before performing and we should do the same in class. This gives us an opportunity to reinforce the mouth shape that children need to make to produce certain sounds that don't exist in their L1.

Woo Circles

This practises the long 'oo' written /u:/ in phonemics. It also combines the 'w' sound, which when it comes before 'oo' like 'would', is sometimes mispronounced 'good'. So this warm up shows students the correct mouth shape and how to pronounce this combination correctly. It's also lots of fun.

Choo-choo train. /tʃ/

If you feel that it won't be too chaotic, children can form a human train as they practise this, otherwise they can do it standing on their own as individual trains. Start slow, increase the pace, then finish with the train whistle 'woo-woo' – see above.

Eating chips

The 'ea' of eat is said with a wide smile. The 'i' of chips should be exaggerated by dropping the jaw (in reality the /ɪ/ sound has a neutral mouth shape). Repeat 'eating' several times with a broad exaggerated smile, then change to 'chips' and repeat this several times. When you are sure that students can hear and produce the difference, alternate between the two sounds. 'Eating chips, eating chips, we are always eating chips'. Say it in different ways, at different volumes.

Little 'a' Big 'a'

Children pretend to search for something, opening imaginary cupboards and drawers. When they open the drawer and pretend it's not there they say 'a -a' and shake their heads. When they eventually find what they are looking for they say a big long 'aaah!' as wide as their mouths can open.

WHY WE SHOULD TEACH PRONUNCIATION TO CHILDREN

Some good reasons for starting early

Flexible facial muscles

Pronunciation is more than just stringing a set of sounds together; it is influenced by physiological factors. Children have muscles in their face, neck and throat that are flexible.

From infancy they are hearing and imitating the sounds that surround them.

In infant school and early primary this process continues as they carry out oral and aural work in the classroom.

Later on their reading and writing ability is developed but we still need to make sure that they are covering the necessary phonological areas. Research shows that phonological awareness is closely connected to reading ability.

Flexible brains

The brain develops a phonological system over a long period of time; research suggests that it is not complete until the age of three or four.

Time is running out

It has been suggested that the older we get the harder it is to discriminate between different sounds. So the younger we start the better.

Lack of inhibition

Children are not inhibited in the same way as adults. Young children don't feel embarrassed doing pronunciation activities that might involve making 'silly' noises.

Great impersonators

Children enjoy mimicking sounds and they are very good at it.

Drilling

Drilling doesn't have to be boring and words can be said in many different ways in different voices at different volumes.

Singing

All children love to sing. It's a great way to bond with their fellow classmates and we can exploit songs, chants and raps to practise and improve pronunciation.

Fun!













Young children enjoy playing with the sound of their voices and pronunciation can and should be fun.



Having Fun with Pronunciation

WHAT WE MEAN BY PRONUNCIATION

Individual sounds: vowels, diphthongs and consonants

ɪ	I	ʊ	u:	ɪə	eɪ	ɪ	ʌ				
e	ə	ɜ:	ɔ:	ʊə	ɔɪ	əʊ					
æ	ʌ	ɑ:	ɒ	eə	aɪ	aʊ					
P	b	t	d	tʃ	dʒ	k	g				
f	v	θ	ð	s	z	r	ʒ				
m	n	ŋ	h	l	r	w	j				

Word stress

cow
 chicken
 giraffe
 elephant
 mosquito
 polar bear

Sentence stress and rhythm

It **ain't** what you **do**, it's the **way** that you **do** it.

Connected speech

eyesanearsanmouthannose

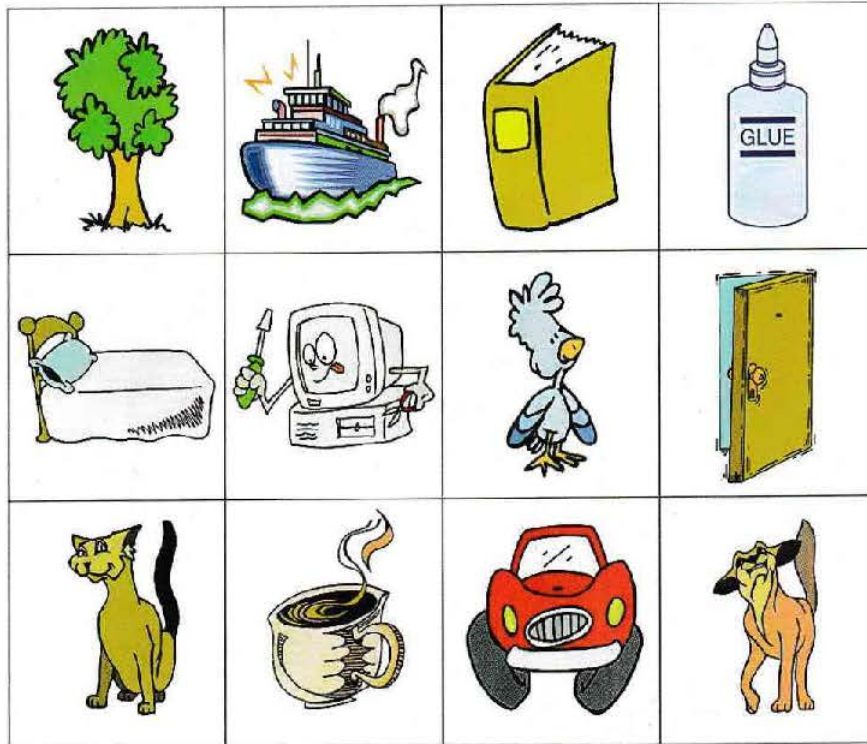
Intonation

You haven't done your homework?

THE ALPHABET SOUNDS OF LETTERS

grey	green	red	white	gold	blue	dark blue
a	b	f	i	o	q	r
h	c	l	y		u	
j	d	m			w	
k	e	n				
	g	s				
	p	x				
	t	z				
	v					

SOUNDS: VOWELS



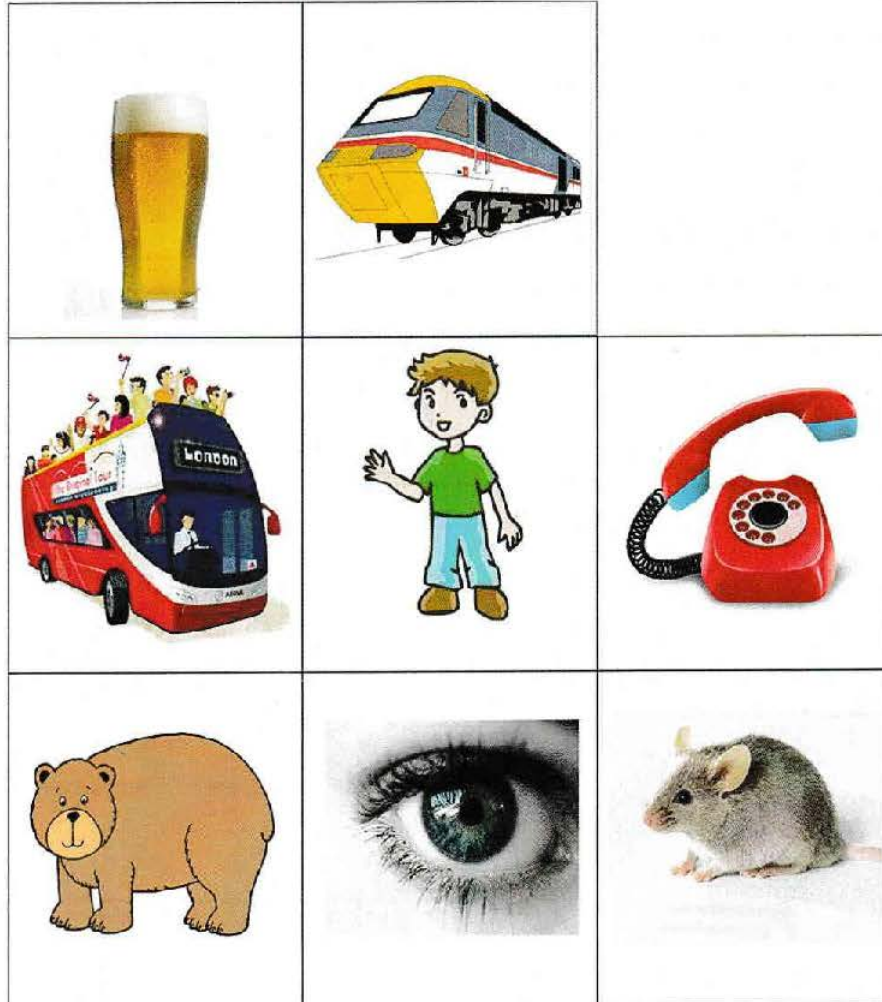
Which sounds do Spanish speakers have problems with?

Minimal pair activity



Having Fun with Pronunciation

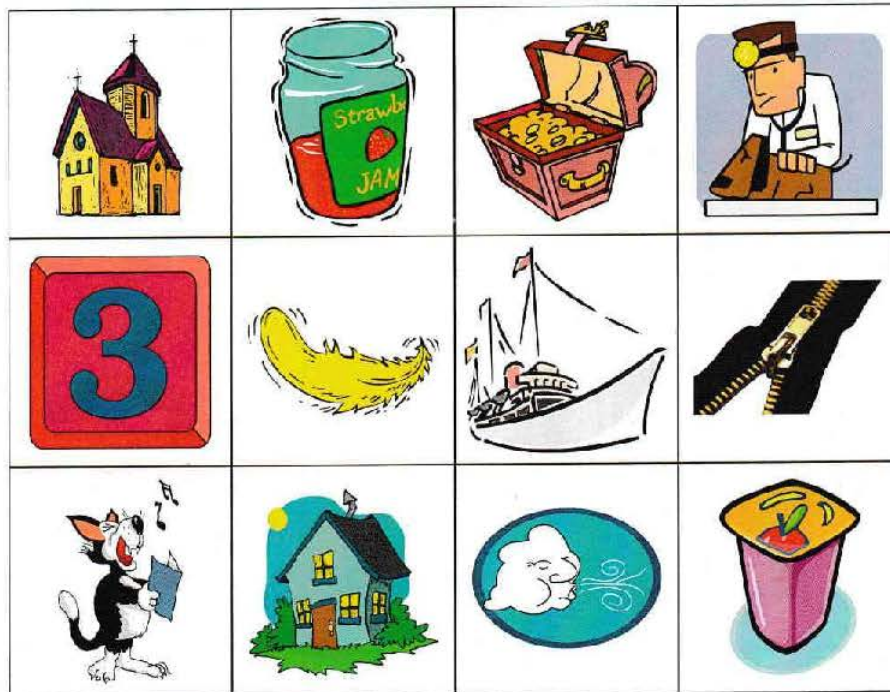
SOUNDS: DIPHTHONGS



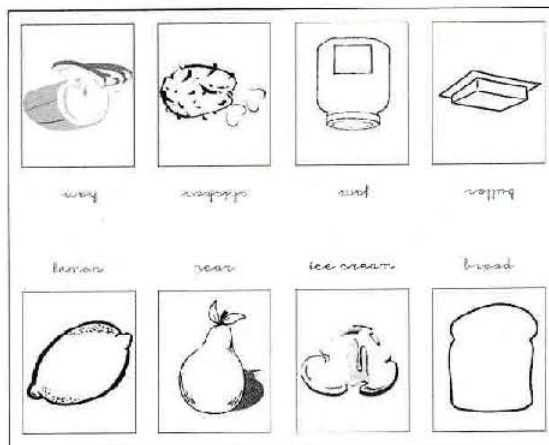
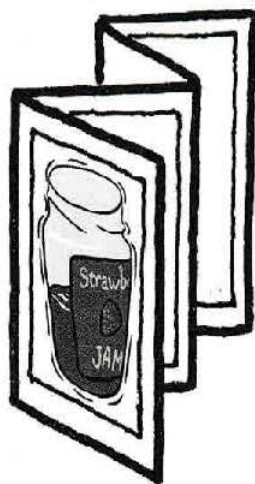
Which sounds do Spanish speakers have problems with?

SOUNDS: CONSONANTS

The main problems



Which sounds do Spanish speakers have problems with?



See later for a full size worksheet for the sandwich song

DIFFERENT SPELLINGS OF SOUNDS

Some examples

long a	ai	rain	pain
	ay	day	play

long e	ee	feet	street
	ea	seat	read

long o	oa	boat	goat
	ow	snow	slow

little oo	oo	book	food
	u	put	push

long oo	oo	moon	pool
	ue	glue	blue

WORD STRESS

For teachers

Look at these examples and decide if there is a pattern.

notebook	blackboard	paper	pencil	window
happy	careful	clever	funny	silly

Look at these examples and decide the rule. What is the odd one out?

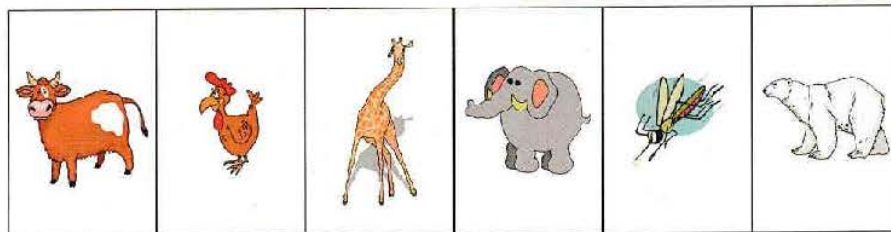
forget	listen	repeat	include	revise
--------	--------	--------	---------	--------

What about these?

shampoo	café	ballet	engineer	kilo
---------	------	--------	----------	------

For students

cow chicken giraffe elephant mosquito polar bear



Place the animals in the correct columns

hippo	tiger	dog	dinosaur
cat	camel	dolphin	tiger
butterfly	spider	panda	goat
mouse	monkey	octopus	rabbit

SENTENCE STRESS

Compare these two stories:

_____ is a _____ and _____ for _____ in _____.
_____ an _____ at the _____ of their _____ before they _____ to _____.

Christmas Eve _____ happy _____ exciting time _____ many children _____ Britain.
Children put _____ empty stocking _____ end _____ beds _____ go _____ sleep.

For Teachers

Here is the full text.
Underline all the words that should be stressed.
Then mark where you can pause like this /

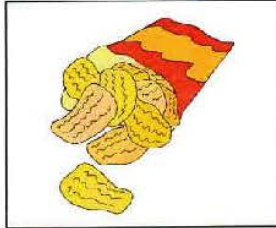
The first line has been done as an example.

Christmas Eve is a happy and exciting time for many children in Britain. /

Children put an empty stocking at the end of their beds before they go to sleep. Some children also leave a mince pie and a drink for Father Christmas (or Santa Claus, as he is also called) and some carrots for his reindeer. In the night, when everyone is sleeping, Father Christmas comes to all the houses of good children on his sleigh. He climbs down the chimney and fills the children's stockings with presents. On Christmas Day the children open their stocking with their families.

CONNECTED SPEECH

a



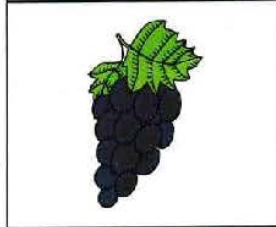
/gəv/

a



/nəv/

a



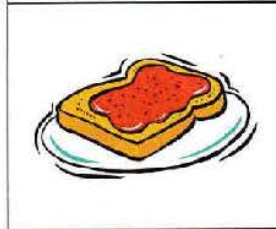
/tj əv/

a



/nəv/

a



/səv/

a



/ləv/

ROLE PLAY: DEMONSTRATION LESSON

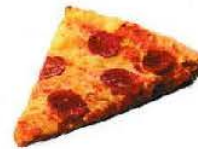
Look at the menu below and decide what you would like to eat.

Steve's Snack Bar

To drink



To Eat

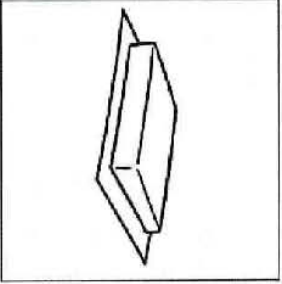
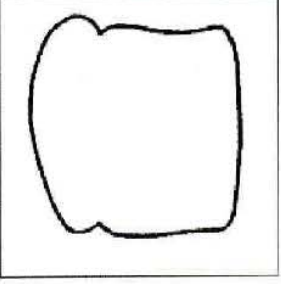
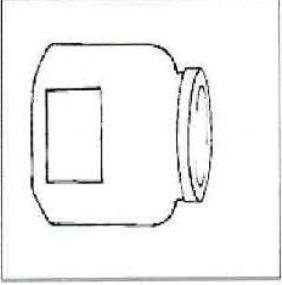
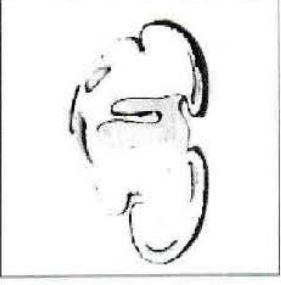
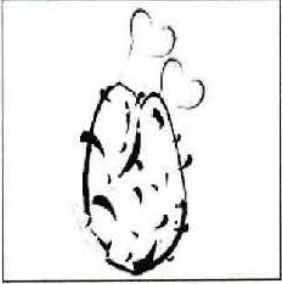
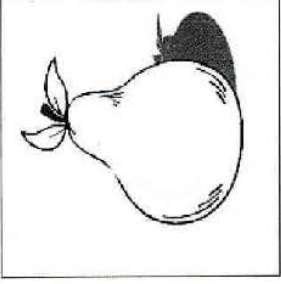
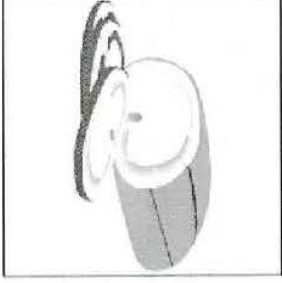
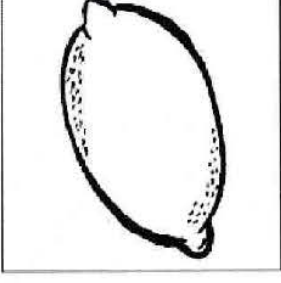


Dessert



Having Fun with Pronunciation

BLEUGH SONGBOOK


	<i>butter</i>	
	<i>jam</i>	
	<i>chicken</i>	
	<i>lemon</i>	

RHYTHM

Poetry

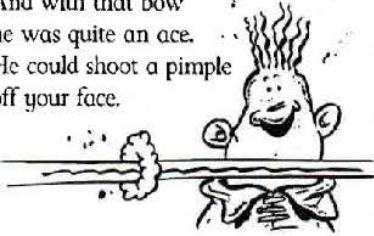
Copyrighted Material

Robin Hood Gets a Gang




Deep in the heart of an old green wood lived a guy with a bow called Robin Hood.

And with that bow he was quite an ace. He could shoot a pimple off your face.




Or better still, from a hundred paces, cut clean through a pair of braces!



Copyrighted Material

5th the top fairy tale

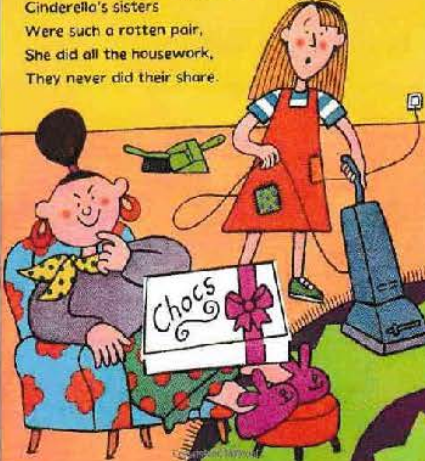
Cinderella



Nick Sharratt illustrated by Stephen Tucker

Copyrighted Material

Cinderella's sisters
Were such a rotten pair,
She did all the housework,
They never did their share.



Choc's

Having Fun with Pronunciation

THE ED PROBLEM

Dear Mike,

I have to tell you about my great weekend. My friend Bert at school **invited** me to his house for a meal to meet his family. I **wondered** what food they would make because you know I'm a vegetarian. But there was no need to worry. His mother **cooked** a fantastic pasta dish, I really **enjoyed** it. After the meal we **talked** for a while then we **watched** a great movie. Later my friend's brother, Fred **played** the guitar and we **danced** in the back garden. We **pretended** to be famous rock stars. I don't think I have **laughed** so much. I **arrived** home later that night absolutely exhausted and **stayed** in bed until about 12 the next day.

Steven

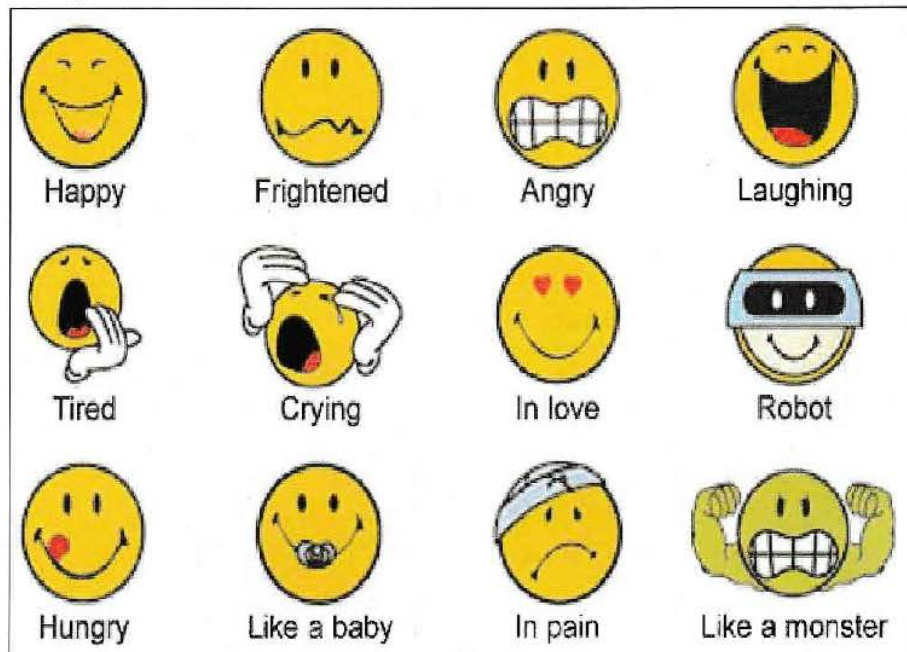
Put the past tense of the verbs in bold above in the correct column:

Bert /t/	David /ld/	Fred /d/
cooked	invited	played

Do you know the rule?

EXPLOITING FLASH CARDS

Drilling chart



VOCABULARY PRONUNCIATION GAMES

Different volumes

What is this

Chiwawa

Repeat if it's true


Slapping game


Having Fun with Pronunciation

market memory GAME

TONGUE TWISTERS

Lesson 6

9  Listen, read and repeat.

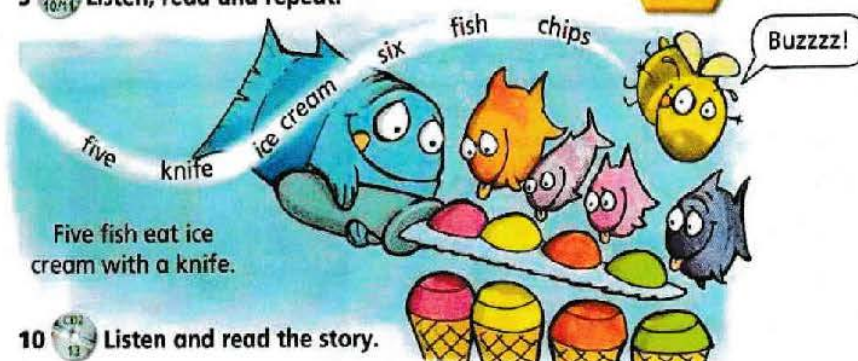
10  Listen and read the story.

Bug Phonics


five knife ice cream six fish chips


Buzzzz!

Five fish eat ice cream with a knife.



Lesson 6

9  Listen, read and repeat.

10  Listen and read the story.

Bug Phonics

rich chicken teacher fish English shower

I can speak English.

Buzzzz!

The rich prince likes chicken and fish and English!

FURTHER READING

Online Apps and further reading

Macmillan Online Pronunciation Dictionary

<http://www.macmillandictionary.com/british-and-american-pronunciation.html>

Macmillan Teacher's Corner

<http://www.macmillanelt.es/teachers-corner/>

Macmillan Pronunciation App

<http://www.soundspronapp.com/>

Sound Foundations by Adrian Underhill. Macmillan. 2005

500 Activities for the Primary Classroom by Carol Read. Macmillan. 2007

Children Learning English by Jayne Moon. Macmillan. 2005

400 Ideas for Interactive Whiteboards by Pete Sharma. Macmillan. 2011

ANEXO 7: Programa del III Congreso Internacional de Bilingüismo



PROGRAMA CIEB / CIEB PROGRAMME OCTOBER 18-19, 2013

18 de OCTUBRE/18 OCTOBER

RECOGIDA DE DOCUMENTACIÓN / REGISTRATION (9.00-10.30)

18 de OCTUBRE/18 OCTOBER
CAFÉ/COFFEE (10.30- 11.00)

18 de OCTUBRE/18 OCTOBER – APERTURA/OPENING (11.00-11.30)
SALÓN DE ACTOS (BIBLIOTECA) / AUDITORIUM (LIBRARY)

Apertura del Congreso.

18 de OCTUBRE/18 OCTOBER– PONENCIA PLENARIA / PLENARY SESSION (11.45- 12.45)
SALÓN DE ACTOS (BIBLIOTECA) / AUDITORIUM (LIBRARY)

Kay Bentley

Asesora para el diseño de programas específicos bilingües y trilingües/ Consultant for bespoke bilingual and trilingual school programmes

Digging Deeper: Exploring Issues Raised by Bilingual and CLIL Teachers in European Contexts

18 de OCTUBRE/18 OCTOBER– TALLERES / WORKSHOPS (13.00 a 14.00)

Salón de Grados	Jane Martin y Harriet Thompson <i>The Art of Teaching Art</i>
Seminario 059	Shawn Redwood <i>Understanding Language through Music</i>
Seminario 153	Michele C. Guerrini <i>Activities and Resources to Support Science in Third-cycle Primary</i>
Seminario 157	Vanessa Reilly <i>Exploring the World We Live in</i>
Seminario 163	Alfonso Elorriaga <i>The Adolescent Boy's Changing Voice: What American Current Research may offer to Singing and Choral Music in Secondary Schools</i>
Seminario 167	Iris Lucio-Villegas Spillard <i>Personal, Social and Health Education (PSHE) in the CLIL Classroom</i>
Seminario 257	Stephen Wood <i>Inference in Reading Comprehension</i>

18 de OCTUBRE/18 OCTOBER
LUNCH (14.15-15.30)

18 de OCTUBRE/18 OCTOBER– MESAS DE COMUNICACIÓN/SESSIONS (15.45- 17.15)	
Salón de Grados	<p>La enseñanza bilingüe: formación y actualización del profesorado</p> <p>1.- Michael Hall <i>Bilingual Education: A Training Perspective</i></p> <p>2.- Juana Sagrario Peña Delgado, Lucio Alacio Cabrera y Miguel Ángel Gómez Domenech <i>Liderazgo y gestión en centros bilingües</i></p>
Seminario 057	<p>AICOLE y buenas prácticas</p> <p>1.-Eva Ardoy Ocaña y Sara López Sepúlveda <i>Proyecto Arte-Inglés: autoretrato y reseña</i></p> <p>2.- Mª Mayra Muro Lupori <i>La influencia de las técnicas de motivación en el aula bilingüe</i></p> <p>La evaluación AICOLE en las distintas disciplinas</p> <p>3.- Irene Pascual Peña <i>How to Implement Assessment</i></p>
Seminario 157	<p>Herramientas tecnológicas en la educación bilingüe del siglo XXI</p> <p>1.- Cristina España Pérez <i>La pizarra electrónica como instrumento de programación didáctica para la enseñanza de L2: motivación y aprendizaje</i></p> <p>2.- Carlotta San Emeterio Bedia <i>A Wiki in CLIL Context: Success in Motivation</i></p> <p>3.- Theresa Ann Kuettel <i>Using Individual Mini Whiteboards to Maximize Content (CLIL) and Language Teaching</i></p>
Seminario 167	<p>Importancia de la lectoescritura en el aula bilingüe</p> <p>1.- Laura Turner <i>Holistic Bilingualism vs. Parallel Bilingualism: Student Utilization of Linguistic Resources in Writing</i></p> <p>2.- Elisa Colino Alonso <i>Literacy in the Bilingual Classroom</i></p> <p>3.- Vanessa González Álvarez <i>Writing Proficiency of Secondary Education</i></p>
Seminario 267	<p>La enseñanza bilingüe en la Educación Superior</p> <p>1.- Fernando San José Martínez <i>El alumnado y profesorado universitario frente a la enseñanza bilingüe: El caso de la Escuela de Ingenieros Agrónomos de la Universidad Politécnica de Madrid</i></p> <p>2.- Javier Villoria y Ana Ramos <i>Perfil del estudiante de enseñanza bilingüe en la educación superior: Grupo bilingüe del grado de Educación Primaria en la Universidad de Granada.</i></p> <p>3.- Mª Ángeles Martín del Pozo <i>Linguistic Needs of CLIL Teacher in Higher Education: The Case of Hypothesis Expression</i></p>

18 de OCTUBRE/18 OCTOBER– PONENCIA PLENARIA / PLENARY SESSION (17.30-18.30)
SALÓN DE ACTOS (BIBLIOTECA)/AUDITORIUM (LIBRARY)
<p style="text-align: center;">Coral George Experta en Synthetic Phonics / Expert in Synthetic Phonics</p> <p style="text-align: center;"><i>Learning to Read and Write in Infant and Early Primary Education</i></p>

18 de OCTUBRE/18 OCTOBER
CENA OFICIAL / OFFICIAL DINNER (20.30 HORAS)

19 de OCTUBRE/19 OCTOBER

19 de OCTUBRE/19 OCTOBER- TALLERES /WORKSHOPS (09.30- 10.30)	
Salón de Grados	Julian Kenny y David Donnarumma <i>New Approaches to CLIL</i>
Seminario 057	Sara Mackin <i>Formative Assessment: An Essential Tool in Bilingual Education</i>
Seminario 157	Elena del Pozo Manzano <i>Global Classroom: El modelo de las Naciones Unidas en el aula bilingüe</i>
Seminario 167	Nadeen T. Ruiz <i>Effective Writing Strategies for English Learners with and without Special Needs</i>
Seminario 257	Guillermo Cano Cuadrado <i>Animals through CLIL</i>
Seminario 267	Hugues Deniso <i>La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza de los idiomas extranjeros</i>

19 de OCTUBRE/19 OCTOBER CAFÉ/COFFEE (10.30- 11.00)

19 de OCTUBRE/19 OCTOBER- PONENCIA PLENARIA / PLENARY SESSION (11.15- 12.15) SALÓN DE ACTOS (BIBLIOTECA) / AUDITORIUM (LIBRARY)	
David Rose	
Profesor de la Facultad de Educación y Trabajo Social del departamento de Lingüística de la Universidad de Sydney / Professor at the Faculty of Education and Social Work, and of the Department of Linguistics at the University of Sydney	
<i>Using Languages for Teaching Literacy and Literacy for Teaching Languages</i>	

19 de OCTUBRE/19 OCTOBER – MESAS DE COMUNICACIÓN / SESSIONS (12.30-14.00)	
Salón de Grados	La enseñanza bilingüe en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) 1.- Christian Abello Cotesse, M^a Dolores López Jiménez y Jorge Sánchez <i>Cinco cuestiones fundamentales sobre los contenidos culturales en la enseñanza bilingüe en la etapa secundaria</i> 2.- José M^a Segoviano Olmos <i>Historia de España en inglés</i> 3.- Pablo Cantero Palacio y Enrique Pérez-Osuna Velázquez <i>Madrid's Quality In-Service Teacher-Training Programme in Secondary Education</i>
Seminario 057	La enseñanza bilingüe: formación y actualización del profesorado 1.- Sherry L. Steeley <i>CLIL and Teacher Education and Professional Development: Research Findings on Critical Topics and Contextual Considerations</i> 2.- Jane Robson y Enid E. Larsen <i>Scaffolding through Integrated Arts in Bilingual Teaching in Educational Institutions</i> 3.- Margarita Vinagre <i>Training Teachers Online for Telecollaboration in Bilingual Educational Environments</i>
Seminario 059	La evaluación AICOLE en las distintas disciplinas 1.- Ana Otto <i>CLIL Methodology</i> 2.- Davinia Sánchez García <i>Empowering Teacher Talk in English Mediated Lessons: a Discursive Analysis of Teacher Questions</i>

Seminario 157	Futuros retos en los programas bilingües 1.- Celia Prieto Sánchez y Sagrario Peña Delgado <i>School Entrepreneurs</i> 2.- Guillermo Cano Cuadrado <i>Programa bilingüe de excelencia</i>
Seminario 167	Importancia de la lectoescritura en el aula bilingüe 1.- Ana Isabel Fernández Sáez y Mayra Muro Lupori <i>Learning Centres: motivando a los alumnos para el aprendizaje de la lectoescritura en el aula bilingüe</i> 2.- Carmen Tovar Sánchez y Lis Cercadillo Pérez <i>Estudio Europeo de Competencia Lingüística en lenguas extranjeras</i>
Seminario 257	La enseñanza bilingüe en la Educación Superior 1.- Beatriz López Medina <i>Evaluating L2 Speaking through Blended Learning: When Graduate and Postgraduate Meet their Needs</i> 2.- Ana Ramos, Javier Villoria Prieto y Eugenio Hidalgo Díez <i>La competencia lectora en estudiantes universitarios bilingües y no bilingües</i> 3.- Yolanda Noguera Díaz, Isabel Olmedo, Carmen Marco, Inocencia Martínez e Irene Escuin <i>La implantación del bilingüismo en los estudios de grado en Dirección y Administración de Empresas</i>
Seminario 267	La enseñanza bilingüe: formación y actualización del profesorado 1.- Isabel Luengos García y Óscar Ruiz Maroto <i>Comunidad de Madrid: el desarrollo profesional de los maestros en el programa bilingüe</i> 2.- Antonia Linehan-Fox y Pam Aboshiha <i>Teacher and Trainer Impressions of a CLIL Course</i> AICOLE y buenas prácticas 3.- Mª Rosario Pastor Martínez <i>Cooperative Learning and CLIL: Keys to Inclusive and Successful Learning in the Bilingual Classroom</i>

19 de OCTUBRE/19 OCTOBER

LUNCH (14.00-15.15)

19 de OCTUBRE/19 OCTOBER – MESAS DE COMUNICACIÓN / SESSIONS (15.30-16.00)

Salón de Grados	Nuria Senise Lirola e Irena Jaroszynska <i>Evaluación externa; garantía de éxito del programa bilingüe en la Comunidad de Madrid</i>
Seminario 057	Gema Sejas del Piñal, Elena del Pozo Pascual y Noelia Villafañe Fraile <i>Integrating Technology in CLIL: The Sixth Sense</i>
Seminario 157	Ana Isabel Fernández Sáez <i>Alumnos con necesidades educativas especiales en el aula bilingüe</i>
Seminario 167	Borja Garrido <i>Grupos interactivos en el aula bilingüe</i>
Seminario 257	Leticia Moreno García y Juan Carlos López Rodríguez <i>Auxiliares de conversación y su optimización en el aula</i>
Seminario 267	Isabel Blecua-Sánchez, Belén Martín y Rachel Whittaker <i>Reading to Learn in Bilingual Secondary Classroom: A Genre Approach to Text</i>

19 de OCTUBRE/19 OCTOBER– TALLERES /WORKSHOPS (16.00- 17.00)	
Salón de Grados	Jane Cadwallader <i>Challenges and Practical Solutions: Teaching the Spanish Natural and Social Science Curriculum in English</i>
Seminario 057	Mª Teresa Martín de Lama y Marta Genís Pedrá <i>Assessment Strategies in CLIL Teaching and Learning: Difficulties and Tools</i>
Seminario 059	Gabriel Alfaro y Fiona Crean <i>CLIL and Tablet Technology</i>
Seminario 157	José Manuel Palomino Fernández <i>Evaluating the Impacts of CLIL Programmes</i>
Seminario 167	Claire Acevedo <i>Reading Literacy in Spain: Lessons Learnt from PISA</i>
Seminario 257	Diana Foran Storer <i>Rubric Workshop: Criteria, Categories and Conditions</i>
Seminario 267	Luis J. Hernández <i>La enseñanza efectiva de las ciencias. Incorporando la alfabetización visual y el aprendizaje lúdico en el salón de clases bilingües para incrementar la comprensión, retención y desarrollar el vocabulario científico.</i>

19 de OCTUBRE/19 OCTOBER – PANEL PONENTES PLENARIOS / PLENARY SPEAKERS PANEL (17.15- 18.15)
SALÓN DE ACTOS (BIBLIOTECA) / AUDITORIUM (LIBRARY)
Kay Bentley, Coral George y David Rose

19 de OCTUBRE/19 OCTOBER
CLAUSURA/CLOSING CEREMONY (18.30- 19.00)

ANEXO 9: Correo para solicitar un curso de especialización en el método de lectura *through phonics*.

Para: CORAL GEORGE		
De: Coordinadora del ETI		
Fecha: Abril, 2014		
Asunto: Solicitud de un curso de especialización en el método de lectura <i>through phonics</i>		
<p>Dear Coral,</p> <p>We met at the Bilingual Congress that took place in Madrid, last November. I work in School. I am the Head of the Primary English Department. The teachers who work in Kindergarden and Primary levels are willing to learn about the phonics method.</p> <p>During our conversation, you told me that we would need at least eight sessions in order to learn the method properly.</p> <p>As well, I know that for you it would be much better to deliver these sessions in two consecutive days.</p> <p>Our problem is that we have to stay at work after school several Mondays through out the year. Teachers are overwhelmed with work and I can't ask them to come four hours on a Friday evening and then another four on a Saturday morning.</p> <p>Therefore, I was wondering if it would be possible for you to deliver the sessions on one Monday afternoon from 5 until 8, and then the second session on the Tuesday of the same week. Would this be a sufficient amount of time for you to teach us the method or would a third day be necessary?</p> <p>We would really appreciate if you could consider the possibility of coming to our school on those days.</p> <p>Furthermore, I would need you to advice me about the cost of the sessions.</p> <p>I look forward to hearing from you.</p> <p>Sincerely,</p>		
<input type="button" value="ENVIAR"/>	<input type="button" value="BORRAR"/>	<input type="button" value="CANCELAR"/>

ANEXO 10: Programa del curso Synthetic Phonics

CORAL GEORGE

Professional Synthetic Phonics Trainer

coralgar@gmail.com



Synthetic Phonics

Synthetic Phonics is a method that teaches children the alphabetic code of English. In the first nine weeks or so, the children are taught the 42/44 letter sounds, how to blend them to read words, and how to cope with the first few irregular keywords. At this point the children can attempt to read books for themselves.

There are four main elements to the teaching:

1. Learning the Letter Sounds

The main 42 sounds of English are taught – one sound every day.

1. s a t i p n
2. c k e h r m d
3. g o u l f b
4. ai j oa ie ee or
5. z w ng v oo oo
6. y x ch sh th th
7. qu ou oi ue er ar

A multisensory method is used to introduce the children to the letter sounds. There is a storyline, action and “Sound Sheet” for each sound. By doing an action associated with the sound, e.g., rub tummy and say “mmmmm” for the /m/ sound, the children remember it more easily.

Each child has their own “Sound Book”. Every day the letter sound taught is stuck into the book and taken home. Parents are asked to help their children learn the sounds, either by going through the Sound Book, or by cutting up the letters and playing a game of “Pairs” with their child.

In order to blend efficiently it is important to know the letter sounds fluently. Every day flash cards of the sounds that have been taught should be held up for the children to call out the sounds as they do the actions.

Some sounds, digraphs, are represented by two letters. The children need to recognize digraphs in words, e.g., the “ng” in “strong”. The digraphs “oo” and “th” each have two sounds, e.g., “book” and “moon”, “thin” and “that”.



2. Blending

As well as learning the sounds, the children need to be taught how to blend them together to hear a word. This teaching starts on the first day. The aim is to enable the children to hear the word when the teacher says the sounds, e.g., "Listen carefully, what word am I saying ... 'd-o-g' ? A few children will hear "dog". Try a few more words, e.g., "s-u-n", "b-oy", "m-ou-se".

Once the children can hear the word when an adult says the sounds, they are ready to try and blend words for themselves. Initially, being able to blend letter sounds fluently is the essential skill for reading and should always be the first strategy for working out unknown words. Children must also be able to recognize consonant blends and digraphs in words such as "fl-a-g" and "sh-o-p".

After the letter sounds have been taught and the children can read simple, regular words, they start taking home the "Word Boxes" for extra practice. The Word Boxes start with simple words made from the first group of letter sounds. Invariably, the children who are the fastest at learning to blend sounds become the more fluent readers.

At first, one way of spelling each vowel sound is taught, e.g., "ai" as in "rain". The children should have practice blending these spellings in words before the alternatives are introduced, e.g., "ay" as in "play" and "a-e" as in "lane".

Once the children have worked their way through the Word Boxes, and learned some irregular common keywords, they should be given storybooks to read for themselves. Explain to parents that their child may not bring home a storybook until they have mastered the skill of blending. Parents should then encourage their children to talk about what they have read.

3. Identifying Sounds In Words

It is essential that children can hear the individual sounds in words, especially for writing. Initially, the children are asked to listen carefully and say if they can hear a given sound in words. Start with words that have three sounds in them, for example, "Is there a 's' in 'sun' ... 'mouse' ... 'dog' ? If there is a 's' where does it come – the beginning, middle or end?". Then the children are encouraged to say the sounds they hear. Practice by saying a word like "hat". The children should respond by saying "h-a-t". As they say each sound they hold up a finger ... "h-a-t" three fingers, three sounds; "sh-i-p" three fingers, three sounds, etc. Progress to more complicated words such as those with initial and final consonant blends.

The teacher writes the letters on the board as the children say them. Then the children look at the word, say the sounds and blend them to read the word. This gives a good understanding of how reading and writing work. A few examples every day helps to develop this skill.

As soon as the children can hear the sounds in three letter words they can start their dictation homework, material in *The Phonics Handbook*.

Once a child can hear the sounds in words, and knows one way of writing each sound, they can write independently. Initially, the children will not spell accurately but their work can be read, for example, "I went hors riedin that wos fun". Most children, by the end of their first year, should be able to write their own news and simple stories independently. It will be exactly what they want to say as they are not restricted by writing only the words they have learned by heart. Accurate spelling develops gradually from reading books, knowing the alternative vowel sounds and following a spelling scheme.

4. Tricky Words

After their first month at school, when the majority of the children know about 18 letter sounds and have been blending regular words as a group activity, they can begin to learn the tricky words. Tricky words are words that cannot always be worked out by blending. These can be introduced gradually using the *Jolly Phonics Tricky Word Cards*. Look at what is "tricky" in each word, e.g., "was" has an /o/ sound in the middle instead of an /a/ sound. Try and teach 2–3 a week, continually revising for reading and spelling.

Three spelling techniques are:

- Look (identify the irregularity and say the letter names), Cover, Write and Check.
- Say It As It Sounds, e.g., pronounce "mother" with a short /o/ sound so that it rhymes with "bother".
- Mnemonics, e.g., "people eat omelettes people like eggs" to spell the word "people".

5. Conclusion: Aims to Achieve in the First Nine Weeks

All the children can:

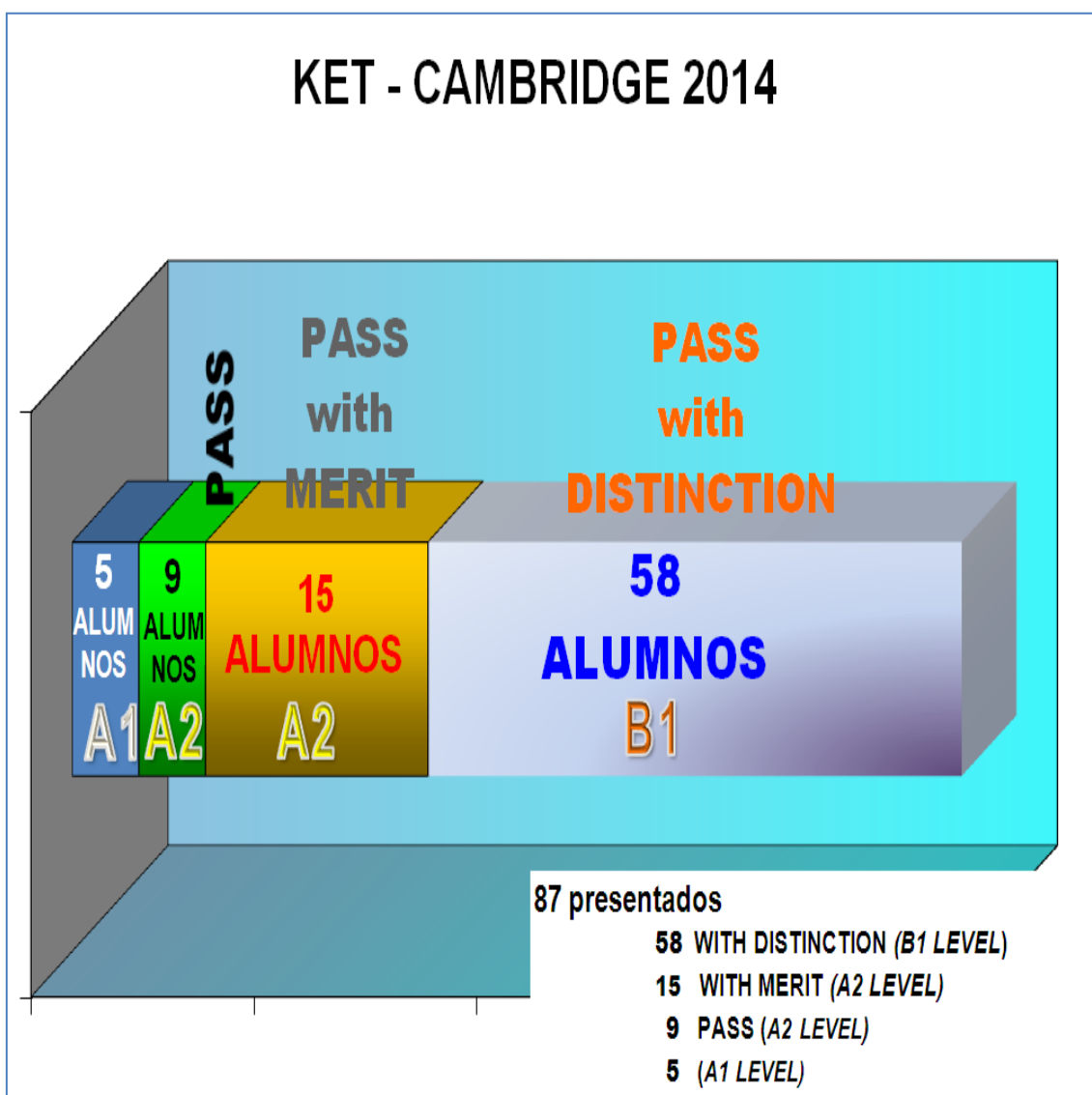
- read and write the 42/44 letter sounds,
- form the letters correctly, holding their pencil in the tripod grip,
- blend regular words fluently, for example, "leg", "flag", "shoot" and "bringing", and
- write simple, regular words by listening for the sounds, for example, "bed", "flat", "band", "ship" and "spoon".

6. What Comes After the First 9 Weeks?

Every day a little work on each skill is needed:

1. Frequently work through the flash cards of the letter sounds:
 - including the alternative spellings, e.g., “er”, “ir”, “ur”,
 - practice reading regular words that use the alternative spellings.
2. Develop the ability to write fluently and neatly:
 - correct formation of capital as well as lower-case letters,
 - dictation of words and sentences.
3. Develop reading fluency and comprehension:
 - reading individually to parents or to adults in school,
 - group and silent reading,
 - develop a wider vocabulary and understanding of the meaning of words.
4. Develop writing skills:
 - draw pictures on the board and ask the children to write a sentence about each one,
 - writing news independently.
 - writing simple stories that have been told to them by the teacher.
 - write the first sentence of a story on the board for the children to copy and continue.
 - creating and writing their own simple stories.
 - writing up science and topic work.
5. Continue teaching the tricky words for reading and spelling.

ANEXO 11: Resultados de las pruebas externas: KET 2014



2ND ANNUAL PRIMARY ENGLISH DAY

FRIDAY, JUNE 13TH

PROGRAM AND ACTIVITIES:

PLAY: ROBIN HOOD

transeduca ✓

HIDDEN IN THE SHERWOOD FOREST, THE LEGENDARY ENGLISH OUTLAW IS WAITING FOR YOU. HE PROMISES A LOT OF ADVENTURES,...



VENUE: SALA DE PROYECCIONES,
BACHILLERATO.

10:00 am. Primary 5th y 6th

12:00 pm. Primary 1st y 2nd

15:00 pm. Primary 3rd y 4th

MUSICAL SHOW

PLACE: BASKETBALL COURTS

TIME: 9:45am

PROGRAM:

1ST GRADE: "MR. SUN"

"I LOVE YOU"

1ST AND 2ND GRADE: "THE SYNCOPED CLOCK"

2ND GRADE: "FROZEN"

3RD GRADE: "THE SOUND OF MUSIC"

4TH GRADE: "WE ARE THE WORLD"

We want to thank ALL THE TEACHERS (English and Spanish teachers) for your help and cooperation in making this English Day possible!



BOOK FAIR



Reading Takes You Places

Next Friday, June 13th, there will be a Book Fair - among the activities programmed to celebrate “English Day . Tree House Publishers will offer imported books from UK and USA. The personnel from Tree House will explain the importance of Reading to each class, especially during Summer Vacation. They will also help the students to find out their literary preferences.

In order for the students to be able to purchase the books during their visit, Tree House / La Tienda del Profesor will provide some envelopes, so you can send the money intended for purchasing the books.

You will have to write the amount introduced in the envelope along with the student’s data. Books will be available from 4€ (paperback) or from 7€ (hardcover) for all Primary.

Tree House / La Tienda del Profesor will receive the envelope directly from the student, will charge the amount for the books bought and will send any change due in the same envelope, so each student can take it back home.

Remember that reading is one of the most fundamental skills a child needs to learn to succeed in life. Developing good reading habits is vital to your child’s future not just academically, but in everyday life as well.

The Tree House Book Fair team

ANEXO 13: Guión para la entrevista con los profesores del ETI

GUIÓN DE PREGUNTAS PARA LA ENTREVISTA

1. Sobre el perfil docente del profesor y sobre el equipo de inglés:

- Preferencias, por cursos o edades: ¿te sientes cómodo en el ciclo educativo en el que trabajas?
- Horario: distribución de las clases, opinión en cuanto a eficacia, aciertos e inconvenientes. Experiencia con las sesiones dobles.
- Importancia que le concedes y opinión sobre las reuniones con el Equipo Educador de ciclo.
- Importancia que le concedes y opinión sobre las reuniones del ETI. Ventajas o inconvenientes de las reuniones por ciclo. Qué cambiarías sobre el funcionamiento del equipo docente de inglés: qué novedades introducirías y qué crees que necesita el profesorado para trabajar eficazmente.
- Valoración de la forma de comunicación dentro del ETI: mails, videos, etc.

2. Formación:

- Formación personal: dominio del idioma y formación metodológica. Preocupaciones, limitaciones, necesidades de mejora... Si asiste, opinión y experiencia sobre las clases de preparación al C1.
- Opinión sobre los cursos de formación que hemos tenido hasta ahora: cursos de formación general del centro y los específicos de inglés. Sugerencias.
- Perfeccionamiento y mejora del idioma fuera del centro: televisión, prensa,... ¿lo consideras útil? Opinión sobre la iniciativa de compartir películas y series en versión original: valoración sobre la posibilidad real de ponerlo en práctica. Lo mismo, respecto a la lectura de libros o prensa escrita en inglés.

3. El proyecto de inglés de Primaria y el desarrollo de las clases:

- Opinión sobre el proyecto de inglés de Primaria: nivel de satisfacción y motivación respecto al mismo y respecto al trabajo que realizas.
- CLIL: opinión, expectativas, dificultades...
- Sobre la mejora en cuanto a la formación pedagógica para atender las necesidades diarias de tus alumnos en clase y desarrollar sus capacidades, atendiendo a la diversidad: dificultades y sugerencias.
- Valoración sobre los materiales y libros de texto.
- Utilización de la pizarra digital en el aula: frecuencia y modo en que la utilizas y opinión sobre la misma como recurso tecnológico.
- Valoración de las pruebas de evaluación externas de tus alumnos y de la presencia de profesorado nativo en el equipo de profesores del colegio: sugerencias sobre su aportación al centro.

4. Las familias y el resto del personal del centro:

- Trato con las familias del colegio: opinión sobre el conocimiento que tienen de tu trabajo y de la labor que realiza el equipo de inglés de Primaria. Propuestas para mejorar la comunicación.
- Relación con el resto del profesorado y miembros del Comité Directivo.

Comentarios, preocupaciones y sugerencias.

CUESTIONARIO FINAL DE CURSO 2013-14

Con los mismos ánimos que *Mafalda*, os voy a pedir ayuda para recoger información y evaluar logros, aciertos, errores y dificultades.

Prometo que os llevará sólo unos minutos.

Se trata de revisar todo lo que nos ha preocupado a lo largo del año, también las ideas y sugerencias, muchas de las cuales hemos discutido y trabajado, y preparar el próximo curso.



EN PRIMER LUGAR, MUCHÍSIMAS GRACIAS POR VUESTRA IMPLICACIÓN COMO PARTE DEL ETI.

Ha sido un año de enorme esfuerzo en formación docente y de un desarrollo impresionante del Proyecto de Inglés en Primaria.

Y ha sido un año de muchísimo trabajo.

Creo que hemos recorrido lo más difícil del camino. Siempre surgirán mil cuestiones a mejorar o cambios en nuestro día a día (nada rutinario, por cierto....), Incluso, toca estrenar nueva Ley de Educación....

Pero lo más complicado, en un equipo tan numeroso como el nuestro (¡somos más de 16 personas trabajando juntas!...), es que todos cooperen en el desarrollo de un mismo proyecto. Si alguien nos pregunta ahora sobre *phonics*, *CLIL*, *Cambridge*, *blending Science*, *Arts*, *Music*..., todos lo identificamos como parte de nuestro programa y nuestra metodología. Conseguir esto, en un solo curso académico, es, francamente, un éxito de todos.

Espero que al responder estas preguntas, os deis cuenta de vuestros logros personales y del equipo. Y que, una vez más, colaboremos para subsanar errores y a preparar un nuevo curso a partir de nuestra experiencia docente personal y como equipo, que es la base de todo el proyecto.

NOMBRE:

CURSOS Y ASIGNATURAS QUE HAS IMPARTIDO ESTE AÑO ACADÉMICO 2013-14:

1. Desempeñando tu trabajo dentro del Departamento de Inglés de Primaria, ¿cómo es tu satisfacción como docente?

<input type="checkbox"/>	Muy alta
<input type="checkbox"/>	Alta
<input type="checkbox"/>	Normal
<input type="checkbox"/>	Preferiría pertenecer a un departamento de enseñanza en castellano.
<input type="checkbox"/>	Me gusta combinar enseñanza en inglés y en castellano.

2. Señala en el primer cuadro los cursos en los que has impartido clase este año académico y , en el segundo, los cursos en los que te gustaría trabajar el próximo año:

CURSO 2013-14:

<input type="checkbox"/>	1º PRIMARIA	<input type="checkbox"/>	4ºPRIMARIA
<input type="checkbox"/>	2ºPRIMARIA	<input type="checkbox"/>	5ºPRIMARIA
<input type="checkbox"/>	3ºPRIMARIA	<input type="checkbox"/>	6ºPRIMARIA

CURSO 2014-15:

<input type="checkbox"/>	1º PRIMARIA	<input type="checkbox"/>	4ºPRIMARIA
<input type="checkbox"/>	2ºPRIMARIA	<input type="checkbox"/>	5ºPRIMARIA
<input type="checkbox"/>	3ºPRIMARIA	<input type="checkbox"/>	6ºPRIMARIA

3. Señala en el primer cuadro las asignaturas que has impartido en inglés este curso y, en el segundo, las que te gustaría impartir el curso próximo.

CURSO 2013-14:

<input type="checkbox"/>	ENGLISH	<input type="checkbox"/>	MUSIC
<input type="checkbox"/>	SCIENCE	<input type="checkbox"/>	EPC
<input type="checkbox"/>	ARTS		

CURSO 2014-15:

<input type="checkbox"/>	ENGLISH	<input type="checkbox"/>	MUSIC
<input type="checkbox"/>	SCIENCE	<input type="checkbox"/>	OTRAS
<input type="checkbox"/>	ARTS		

4. Este año hemos incrementado notablemente el número de módulos dobles en los horarios. ¿Consideras que esta medida ha tenido efectos positivos? Si señalas la casilla del sí, responde a la segunda parte de la pregunta.

<input type="checkbox"/>	No he notado ninguna mejora y no veo necesario seguir aplicándola.
<input type="checkbox"/>	No he tenido módulos dobles en mi asignatura.
<input type="checkbox"/>	Si. Ha tenido efectos positivos

Evalúa la eficacia de los mismos en el desarrollo de tus clases y asignaturas:

Eficacia para el aprendizaje:	Muy alta	<input type="checkbox"/>	Alta	<input type="checkbox"/>	Normal	<input type="checkbox"/>	Baja	<input type="checkbox"/>
Motivación para el alumnado:	Muy alta	<input type="checkbox"/>	Alta	<input type="checkbox"/>	Normal	<input type="checkbox"/>	Baja	<input type="checkbox"/>
Motivación para el profesor:	Muy alta	<input type="checkbox"/>	Alta	<input type="checkbox"/>	Normal	<input type="checkbox"/>	Baja	<input type="checkbox"/>
Aprovechamiento del tiempo:	Muy alta	<input type="checkbox"/>	Alta	<input type="checkbox"/>	Normal	<input type="checkbox"/>	Baja	<input type="checkbox"/>

Incidencia positiva en la atención personalizada de los alumnos:	Muy alta		Alta		Normal		Baja	
Incidencia positiva en el orden y organización de las tareas:	Muy alta		Alta		Normal		Baja	
Respeto al ritmo individual en la realización de tareas:	Muy alta		Alta		Normal		Baja	
Contribución a la adquisición de hábitos de orden y cuidado del material del aula:	Muy alta		Alta		Normal		Baja	
Comentarios:								

**5. Durante los dos primeros ciclos de Primaria, algunos profesores de inglés han repetido dos años seguidos con los mismos alumnos. Con la modificación de la Ley de Educación, desaparecen los ciclos. En tu opinión, ¿merece la pena continuar con esta medida y buscar la continuidad con el mismo grupo de clase durante dos cursos consecutivos?
Señala una o más casillas, o añade tu propia valoración.**

<input type="checkbox"/>	No, nunca.
<input type="checkbox"/>	Sí, en lo que hasta ahora era el primer ciclo (1º y 2º)
<input type="checkbox"/>	Sí, en lo que hasta ahora eran el primer y segundo ciclo (3º y 4º).
<input type="checkbox"/>	Sí, pero en los cursos: _____
<input type="checkbox"/>	No lo considero prioritario ni veo ventajas a esta medida.
<input type="checkbox"/>	Ayuda a conocer mejor a los alumnos e incrementa la eficacia en el seguimiento de su evolución académica y personal.
<input type="checkbox"/>	Tener dos años seguidos al mismo profesor desmotiva a los alumnos y les resta oportunidades para comenzar cada curso, sin la rémora de prejuicios sobre su rendimiento en años anteriores.

Otros:

6. Durante este curso, ¿has asistido a clases o cursos de mejora del dominio de la lengua inglesa?:

NO

Sí

<input type="checkbox"/> Dentro del colegio	<input type="checkbox"/> Fuera del colegio
---	--

¿Te ha servido esta formación para la mejora de tu actividad docente?

<input type="checkbox"/> Mucho	<input type="checkbox"/> Poco
<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Nada
<input type="checkbox"/> Algo	

¿Consideras útil o importante seguir con este tipo de clases o formación?

<input type="checkbox"/> Sí
<input type="checkbox"/> No
<input type="checkbox"/> Sólo para conseguir la titulación que busco.

Sobre las clases de preparación de exámenes del nivel C1 que se han organizado en el colegio:

¿Has formado parte de alguno de los grupos?

SI NO

¿Has asistido a las clases?

Siempre Casi siempre A menudo A veces Nunca

¿Te han parecido útiles?

Mucho Bastante Algo Poco Nada

¿Te gustaría seguir con estas clases el próximo curso?

SI NO

¿Tienes pensado presentarte a alguna convocatoria de examen de éste u otro nivel?

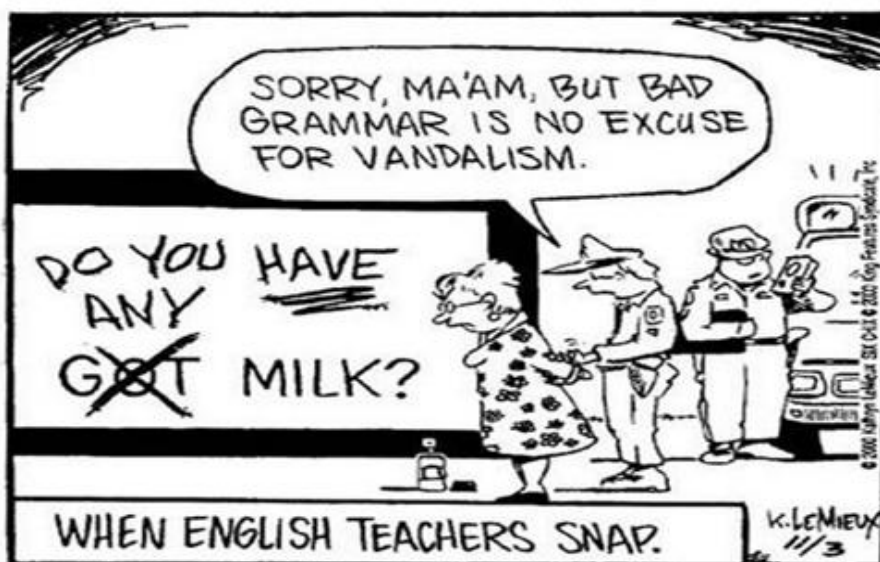
Escribe algunas sugerencias para mejorar esta actividad de cara al próximo año:

7. ¿Has adoptado este curso alguna medida extraordinaria para la mejora del idioma, a nivel personal, como ver la televisión en inglés alguna vez, leer noticias o novelas, realizar algún tipo de ejercicios,...? Indica cuál.

<input type="checkbox"/>	NO
<input type="checkbox"/>	SI

8. ¿Has notado alguna mejora en tu dominio del idioma a lo largo del curso?

<input type="checkbox"/>	NO	<input type="checkbox"/>	SÍ, ALGO	<input type="checkbox"/>	SÍ, BASTANTE	<input type="checkbox"/>	SÍ, MUCHO
--------------------------	----	--------------------------	----------	--------------------------	--------------	--------------------------	-----------



Reprinted from The Funny Times / PO Box 18530 / Cleveland Heights, OH 44118
phone: (216) 371-8600 / e-mail: ft@funnytimes.com

9. Valora del 1 (peor) al 5 (mejor) los cursos de formación que hemos organizado para el ETI durante el último curso escolar:

Junio, 2013: CLIL training: Blending Science with Arts and Crafts (Harriet Thompson)										
5	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	No asistí

Septiembre, 2013: Having fun with pronunciation (Steven McGuire)										
5	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	No asistí

Abril, 2014: Synthetic Phonics (Coral George)										
5	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	No asistí

10. Cómo valoras que la formación docente se especialice para el profesorado el ETI, como ha ocurrido este curso:

<input type="checkbox"/> Muy positivamente	<input type="checkbox"/> No lo considero importante	<input type="checkbox"/> Prefiero formación más general
<input type="checkbox"/> Otros		

11. ¿Has realizado algún otro curso de metodología o formación en general fuera del centro? Si la respuesta es sí, escribe cuáles.

<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> SI	
-----------------------------	-----------------------------	--

12. Este curso hemos dividido al profesorado en grupos, por ciclos, para las reuniones de trabajo del ETI. ¿Consideras esta medida acertada?

<input type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> INDIFERENTE
-----------------------------	-----------------------------	--------------------------------------

13. Las reuniones del ETI comenzaron con una periodicidad semanal a principio de curso. En el segundo trimestre, se varió la periodicidad y tuvieron lugar cada dos semanas. En tu opinión, señala cuál sería la correcta:

<input type="checkbox"/> Una vez por semana	<input type="checkbox"/> Una vez cada dos semanas	<input type="checkbox"/> Una vez al mes	<input type="checkbox"/> No considero importante reunirse
---	---	---	---

14. ¿Cómo valoras recibir información por mail, sobre el trabajo a realizar o como resumen del ya realizado?

<input type="checkbox"/> Me ayuda	<input type="checkbox"/> Agobiante	<input type="checkbox"/> No lo leo	<input type="checkbox"/> Prefiero la transmisión personal de información
Sugerencias			
<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>			

15. ¿Ha visitado la encargada del ETI alguna de tus clases?

<input type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO
-----------------------------	-----------------------------

16. ¿Crees que es una práctica que puede ayudar al profesorado en general?

<input type="checkbox"/> NUNCA	<input type="checkbox"/> ALGUNAS VECES	<input type="checkbox"/> BASTANTE	<input type="checkbox"/> SIEMPRE
--------------------------------	--	-----------------------------------	----------------------------------

17. ¿Has entrado tú alguna vez en el aula de otros compañeros para observar o aprender sobre un determinado tema o técnica?

<input type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO
-----------------------------	-----------------------------

18. ¿Ha mejorado este curso el uso que haces de la pizarra y recursos digitales en el aula?

MUCHO

BASTANTE

ALGO

NADA

19. De entre todos los temas metodológicos y didácticos que hemos trabajado este curso, señala alguno nuevo que hayas introducido a nivel práctico en el aula: juegos, técnicas, desarrollo de las clases, forma de corregir, disposición del alumnado en el aula, modo de distribuir el tiempo,...

Y YA POR ÚLTIMO!!!!!!!

AÑADE ALGUNA SUGERENCIA, EXPERIENCIAS POSITIVAS, QUEJAS, PROYECTOS, Y CUALQUIER ASPIRACIÓN PERSONAL QUE TE PREOCUPE. PROCURA AL MENOS ESCRIBIR ALGO QUE TE HAYA PARECIDO POSITIVO Y ALGO QUE PIENSAS QUE DEBERÍA CAMBIAR O MODIFICARSE DE ALGUNA MANERA.

NO VALE nada relacionado con la subida salarial...

Aquí va una sugerencia para las vigilancias...

