Actas

Universidad Rey Juan Carlos
Servicio de Publicaciones

Nuria García Manzanares
Virginia Vinuesa Benítez
Coordinadoras

EL BILINGÜISMO A DEBATE

ISBN: 978-84-697-0440-0

Universidad Rey Juan Carlos

Asociación Enseñanza Bilingüe

IV Congreso Internacional de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos | CIEB

El Bilingüismo a debate

El bilingüismo a debate

Actas del IV Congreso Internacional de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos

El bilingüismo a debate

Actas del IV Congreso Internacional de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos

Coordinadoras de la publicación

Nuria García Manzanares (Universidad Rey Juan Carlos)

Virginia Vinuesa Benítez (Universidad Rey Juan Carlos)

Comité científico

Aguilera Lucio-Villegas, Carmen – Asociación Enseñanza Bilingüe

Ball, Phil – Universidad del País Vasco

Betti, Silvia – Universidad de Bolonia

Caballero de Zulueta, José Manuel – UCETAM PBU

Castro Prieto, Paloma – Universidad de Valladolid

Cerezo Herrero, Enrique – Universidad CEU Cardenal Herrera

Dumitrescu, Domnita – Academia Norteamericana de la Lengua Española

Fernández Costales, Alberto – Universidad de Oviedo

Fernández Fernández, Raquel – Centro Universitario Cardenal Cisneros

Moreno Fernández, Francisco – Instituto Cervantes at Harvard University

García Laborda, Jesús – Universidad de Alcalá

García Manzanares, Nuria – Universidad Rey Juan Carlos

García Mayo, María del Pilar – Universidad del País Vasco

Genís Pedra, Marta – Universidad de Nebrija

Gisbert da Cruz , Xavier – Asociación Enseñanza Bilingüe

González Cascos, Elena – Universidad de Valladolid

Henderson, Rosalie – Universidad Rey Juan Carlos

Izquierdo Sánchez-Migallón, Elvira – Universidad Rey Juan Carlos

Lara Garrido, Manuel F. – BEP Network manager, Jaén

Lasagabaster, David – Universidad del País Vasco

López Medina, Beatriz – Universidad de Nebrija

Lorenzo Galés, Nieves – Generalidad de Cataluña

Luelmo del Castillo, María José – Universidad Rey Juan Carlos

Madrid Fernández, Daniel – Universidad de Granada

Martínez Agudo, Juan de Dios – Universidad de Extremadura

Navarro Pablo, Macarena – Universidad de Sevilla

Nuessel, Frank – Universidad de Louisville

Ortigosa López, Santiago – Universidad Complutense de Madrid

Palma Fernández, Gracía – Presidenta de GRETA

Pérez Cañado, Mª Luisa – Universidad de Jaén

Pérez Guillot, Cristina – Universidad Politécnica de Valencia

Pinkos, Margarita – National Association for Bilingual Education (NABE)

Ruiz Maroto, Oscar – Universidad Camilo José Cela

Sánchez-Verdejo Pérez, Francisco Javier – IES Garcia Pavón

Serrano Moya, Elena – Universidad Internacional de la Rioja

Solís Becerra, Juan Antonio – Universidad de Murcia

Spinelli, Emily – American Association of Teachers of Spanish and Portuguese

Tinajero, Josefina – Universidad de Texas

Villoria Prieto, Javier – Universidad de Granada

Vinuesa Benítez, Virginia – Universidad Rey Juan Carlos

Wood, Santiago – National Association for Bilingual Education (NABE)

Comité organizador

Dirección
Xavier Gisbert da Cruz
Rosalie Henderson Osborne

Programas y Contenidos
Virginia Vinuesa Benítez
Carmen Aguilera Lucio-Villegas

Relaciones Institucionales
Mª José Martínez de Lis González

Organización
Paz Espinar Mesa-Moles

Organización Técnica y Comunicación
Juan Ramón Villar Fuentes

Coordinación de Acreditaciones Académicas
Nuria García Manzanares

Actas del IV Congreso Internacional de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos

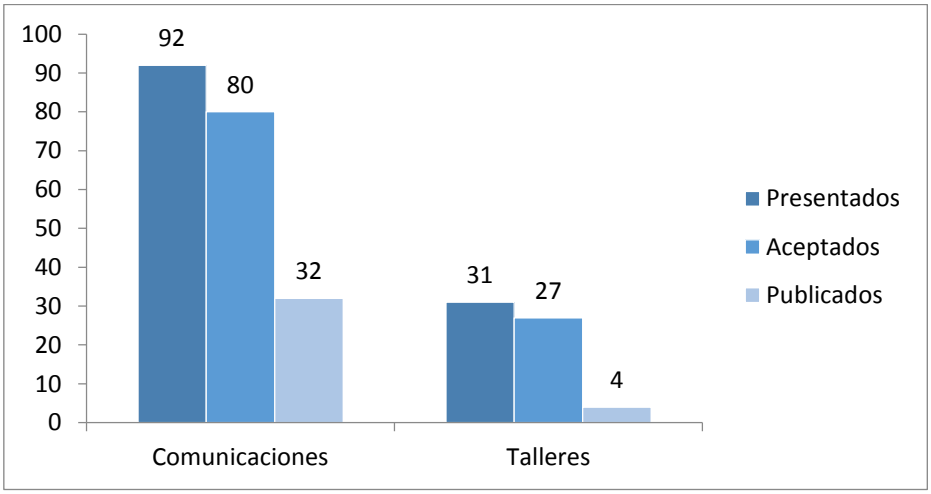
CIEB 2017

En el IV Congreso Internacional de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos (CIEB 2017) se presentaron para su valoración un total de 92 comunicaciones y 31 talleres.

Tras la revisión de todas las propuestas por parte del Comité Científico, se aceptaron un total de 80 comunicaciones, siendo rechazadas 12 propuestas, y un total de 27 talleres, siendo rechazados cuatro propuestas. No obstante, no todos los participantes enviaron su artículo para su publicación dentro del plazo previsto.

Por tanto, en estas Actas no se recogen las ochenta comunicaciones y los veintisiete talleres que fueron presentadas oralmente durante el Congreso, sino solamente las treinta y dos comunicaciones y los cuatro talleres cuyo texto completo fue recibido, revisado, evaluado y aceptado por los editores para su publicación. El Programa completo del Congreso puede consultarse en la página web del congreso: http://www.cieb.es/.

Para la publicación de la Actas del Congreso, se propone un formato digital con ISBN. En el siguiente gráfico, se muestra un resumen de los datos finales.



ÍNDICE GENERAL

COMUNICACIONES

TEACHER EDUCATION FOR CLIL IN PRIMARY EDUCATION
Aoife K. Ahern, Magdalena Custodio, María Dolores Pérez Murillo y Anna Steele

ICT TOOLS: POWERFUL PATHS TO FOSTER DIFFERENT LEARNING STYLES IN ESL TEACHING AND LEARNING SCENARIOS
Rubén D. Alves López

MATERIALES AICLE: INVIRTIENDO EN UNA ENSEÑANZA DE CALIDAD
Elena Ayala Tello y Thomas Schmidt

FROM BILINGUAL TEACHING TO CLIL: TEACHING STRATEGIES AND TEACHING PORTFOLIOS FOR BILINGUAL TEACHING AT THE TERTIARY LEVEL
Javier Barbero Andrés

LA AFINIDAD Y HABILIDAD TECNOLÓGICAS DE LOS NATIVOS DIGITALES RESPECTO A LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN EL AULA DE INGLÉS
José R. Belda Medina

CLIL AND EMI IMPLEMENTATION IN A BILINGUAL FRAMEWORK: THE CASE OF GALICIA
María Bobadilla-Pérez y Eugenia Díaz-Caneiro

EXPERIENCIA BILINGÜE EN EDUCACIÓN MUSICAL PARA FUTUROS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA
Raquel Bravo Marín y David Andrés Fernández

¿EXISTE EL PROFESOR DE ESL PERFECTO? NATIVO O NO NATIVO, HE AHÍ LA CUESTIÓN
Lee Ann Bussolari

ENHANCING THE WRITTEN PRODUCTION IN L1 OF NATIVE SPANISH STUDENTS FOLLOWING THE ENGLISH NATIONAL CURRICULUM IN THE COMMUNITY OF MADRID: A NEW METHODOLOGICAL APPROACH TO COUNTERACT REVERSE TRANSFER
Eva Cano Fernández

ESTUDIO DE LAS PERCEPCIONES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO: ASSESSMENT EN EL ENFOQUE AICLE
Fátima Castañón Podio

LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS ORAL A TRAVÉS DEL ENFOQUE ORAL
Inmaculada Clarens

PRONUNCIATION: THE CINDERELLA OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN SPAIN
Fidel del Olmo González

THE ROLE OF INTERDISCIPLINARITY IN THE DESIGN OF CLIL DIDACTIC MATERIALS FOR PRIMARY EDUCATION
Ana Isabel García Abellán

COOPERATIVE LEARNING IN A BIOLOGY BILINGUAL CLASSROOM OF SECONDARY EDUCATION
Marina Gutiérrez Sejas

WHAT MAKES AN EFFECTIVE BILINGUAL PROGRAMME? TALKING FROM EXPERIENCE
Ramón Herranz Blokker

IMPLANTACIÓN DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE: MOTIVACIONES DIFERENTES EN REALIDADES INCOMPARABLES
Elvira Izquierdo Sánchez-Migallón

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE PROPUESTAS PARA LA ENSEÑANZA BILINGÜE DE LAS CIENCIAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA
Sandra Laso Salvador y Mercedes Ruiz Pastrana

DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE METODOLOGÍAS ACTIVAS
María José Luelmo del Castillo

LA FLEXIBILIDAD DE UN DOCENTE CLIL
María Saray Mallorquín Rodríguez

PHONICS TO READ AND WRITE!
Sonia Martín y Patricia Sánchez

INTEGRACIÓN DE CONTENIDOS DE INGLÉS A NIVEL TERCIARIO (ICLHE)
Natalia Martínez-León

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS A TRAVÉS DE PROGRAMAS EUROPEOS: HACIA UNA ENSEÑANZA BILINGÜE DE CALIDAD
Alonso Mateo Gómez, Raquel Bravo Marín y Pablo Miguel Garví Medrano

WRITING-TO-LEARN CONTENT IN A CLIL SPANISH COMPULSORY SECONDARY EDUCATION ENVIRONMENT. AN EXPLORATORY STUDY
Sophie McBride

THE EXPLORATION OF ASPECTS OF LANGUAGE CREATIVITY IN STUDENTS FOLLOWING A BILINGUAL PROGRAMME
Silvia Montero Muñoz

APRENDER LENGUA VIVA, POR MEDIO DE TICS, INTELIGENCIAS MÚLTIPLES, APLICACIONES MÓVILES, E-TWINNING….
Cristina Eugenia Nóvoa Presas

MARCO TEÓRICO- CONCEPTUAL DE AICLE
Miriam Pastor Morate

LA ENSEÑANZA DE INGLÉS EN CENTROS NO BILINGÜES: UN CASO PRÁCTICO
Dra. Cristina Pérez Guillot y Paula Hervás Raga

CLAVES METODOLÓGICAS PARA GARANTIZAR EL APRENDIZAJE DE UN 2º IDIOMA (INGLÉS) EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL
Mónica Redondo Pérez y Susana Ortego García

MAESTRO CLIL: UN PERFIL DOCENTE ADAPTADO A LAS NECESIDADES ESPECÍFICAS DE LOS ALUMNOS DE PRIMARIA
Marta San Román López

TASK-BASED LEARNING THROUGH VIDEOS AND ETWINNING IN THE BILINGUAL PROGRAMME OF THE FACULTY OF EDUCATION IN ALBACETE
Raquel Sánchez Ruiz y Rosa María López Campillo

AYUDANTES LINGÜÍSTICOS EN PROGRAMAS DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA EN EDUCACIÓN INFANTIL: PELIGROS Y TINIEBLAS
Jorge Sánchez Torres

TALLERES

VOLVIENDO A LOS FUNDAMENTOS: ¿CÓMO APOYAR AL ALUMNADO PARA POTENCIAR LA COMPRENSIÓN Y ASIMILACIÓN DE LOS TEXTOS ACADÉMICOS (TAS) EN LA EDUCACIÓN BILINGÜE (EB)?
Manuel F. Lara Garrido

DIGITAL RESOURCES THAT WORK IN BILINGUALISM
Paula López Cabello y Raquel de Nicolás

TOO MANY COOKS SPOIL THE BROTH?
Sabrina Michielan y María Isabel Requena de Lamo

HERRAMIENTAS E IDEAS PARA EL AULA BILINGÜE
Aser Santos Bajón

PRESENTACIÓN IV CONGRESO INTERNACIONAL DE ENSEÑANZA BILINGÜE EN CENTROS EDUCATIVOS "LA ENSEÑANZA BILINGÜE A DEBATE"

La Universidad Rey Juan Carlos y la Asociación Enseñanza Bilingüe, fueron los organizadores del IV Congreso Internacional de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos –CIEB 2017– que se celebró en Madrid, en el Campus de Vicálvaro de la Universidad Rey Juan Carlos los días 20, 21 y 22 de octubre de 2017.

CIEB 2017, bajo el lema "La enseñanza bilingüe a debate", planteo no solamente seguir analizando su funcionamiento sino también debatir sobre la enseñanza bilingüe, los programas, sus ventajas e inconvenientes, su desarrollo y su gestión, sus resultados, con el fin de contribuir a la búsqueda de soluciones para los problemas que se plantearon y por lo tanto, a la mejora de la calidad de todos los programas.

Un objetivo prioritario fue generar un foro de discusión, de debate, de intercambio de ideas y de experiencias entre profesionales de la enseñanza bilingüe y la enseñanza de idiomas y, a la vez, apoyar a los miles de maestros y profesores que han entendido perfectamente el potencial que supone ofrecer enseñanzas bilingües a sus alumnos, y que trabajan incansablemente, esforzándose por adquirir el mayor dominio de la lengua de instrucción y las máximas competencias posibles, tratando de incorporar a su labor docente los últimos avances tecnológicos y de utilizar en la enseñanza de idiomas, las variadas metodologías activas en boga hoy en día.

El Congreso CIEB 2017 como siempre tuvo un carácter innovador y promovió la presencia de expertos nacionales, tanto en aspectos prácticos como teóricos del bilingüismo.

MAESTRO CLIL: UN PERFIL DOCENTE ADAPTADO A LAS NECESIDADES ESPECÍFICAS DE LOS ALUMNOS DE PRIMARIA.

Marta San Román López
Colegio Montealto

Resumen: La implementación de la enseñanza bilingüe en la Etapa de Educación Primaria se ha realizado, en la mayoría de los centros públicos y privados, aplicando los principios de la metodología CLIL, como marco de actuación general.
Tras varios años de desarrollo de estos programas, se detectan algunas dificultades a nivel de organización docente, que están complicando la labor de los profesores implicados. Se consolida una brecha importante entre la teoría de los fundamentos CLIL y las posibilidades de la práctica docente real en las aulas.
La propuesta del modelo "Maestro CLIL", que integra en la docencia de un mismo profesor la asignatura de inglés y los contenidos impartidos en esta lengua, apuesta por la presencia de dos agentes educativos en cada grupo de clase: el maestro de inglés y el maestro de castellano.
Este diseño persigue facilitar la cooperación entre profesores y priorizar las necesidades y características propias de la edad de los alumnos de Primaria.

Palabras clave: Bilingüismo, CLIL, Educación Primaria, Formación docente.

Abstract: The implementation of bilingual programs in Primary Schools has been rolled out, in the majority of the public and private schools, under the principles of the CLIL methodology and framework.
After several years of development of these programs, some difficulties, related to teaching organization, have been detected and are actually complicating the job of teachers working in these projects. A gap is widening between the theory of the CLIL fundamentals and the real possibilities of daily practice in classrooms.
The proposal of `CLIL maestro´, which involves the same teacher for English lessons and for content area classes in the second language, introduces two education players working with the same class group: the English teacher and the Spanish teacher.
This structure enables cooperation between teachers and prioritizes the needs and distinctive characteristics of the Primary students´ ages.

Key words: Bilingualism, CLIL, Primary School, Teacher training.

Introducción

Tras la publicación del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (Verhelst, Van Avermaet, Takala, Figueras, y North, 2009) y del proyecto CLIL: *Content and Language Integrated Learning* (March, 2009), centros públicos y privados de nuestro país han abordado el reto de adaptar estos programas, de establecer las modificaciones necesarias y de ponerlos en funcionamiento.

Dentro de la Comunidad de Madrid, la red de los denominados colegios bilingües ha liderado, durante más de una década, la implementación de la metodología CLIL en las aulas. Estableciendo la lengua inglesa como lengua objetivo, se incorporan

varias materias curriculares al programa bilingüe de cada centro y se realiza un enorme esfuerzo para la habilitación del personal docente encargado de su desarrollo.

El diseño de los contenidos de este currículo conlleva la creación de nuevos equipos docentes. La mayoría de las veces, el rol tradicional del profesor de inglés ha permanecido como encargado de esta asignatura, mientras que, paralelamente, se formaba y preparaba a profesores de distintas materias, incluidas ahora en el programa bilingüe, para impartir estos contenidos en inglés.

Se toman las primeras decisiones sobre cuestiones fundamentalmente organizativas: el nuevo reparto de horas lectivas supone un exceso de carga docente para los maestros de inglés y una liberación del horario de los maestros de lengua castellana. Para evitar conflictos laborales y alteraciones de las jornadas de contratación, se opta, en muchos casos, por la actualización y formación de parte del claustro con el que cuenta cada colegio.

En la Etapa de Educación Primaria, la coordinación entre los profesores de inglés y los que imparten otras materias en esta lengua no ha sido una tarea fácil. Muchos docentes, que hasta el momento enseñaban sus asignaturas en castellano, han realizado un esfuerzo personal importante para mejorar su dominio del idioma. También han tenido que aprender a identificar aspectos de la lengua indispensables para asegurar que sus alumnos comprenden, saben expresar lo que aprenden y logran la competencia necesaria en la asimilación de los contenidos propios de cada asignatura.

Este escenario inicial ha provocado, dentro de los centros educativos, no pocos recelos entre los equipos docentes de castellano y los docentes incardinados en el proyecto CLIL.

En los primeros años, los medios de comunicación y algunas familias manifiestan una legítima preocupación por la formación de los alumnos involucrados en los programas bilingües. A pesar de la demanda social por la mejora de la enseñanza de idiomas en los colegios, la implementación del proyecto CLIL ha enfrentado no pocas críticas. La falta de dominio del inglés de algunos docentes provoca al principio cierta desconfianza sobre la eficacia del programa; también, la impotencia sufrida por parte de familias monolingües, incapaces de ayudar a sus hijos con las tareas en inglés, origina algunos problemas.

Paralelamente, la transformación del alumnado hacia un perfil eminentemente digital ha tenido mucho que ver con la percepción de aspectos negativos sobre el bilingüismo. El actual contexto social influye en las características de los niños que hoy acuden a las escuelas. Las nuevas tecnologías y los cambios de hábitos de convivencia en las familias afectan al comportamiento de los alumnos en el aula: disminuye la capacidad de atención y se observa cierta pobreza lingüística, generada en parte por la proliferación del uso de las redes sociales. El desinterés por la lectura y otras carencias que afectan al grueso del alumnado en muchas escuelas encuentran en los programas de bilingüismo la excusa perfecta para justificar las deficiencias en los resultados de muchos centros. De una forma absolutamente injusta y falta de fundamentación, se ha criticado a estos proyectos por defectos que tienen más que ver con las tradicionales carencias de nuestro sistema educativo y su falta de adecuación a un nuevo tipo de alumnado, que con la idoneidad de la enseñanza bilingüe.

Sin embargo, la progresiva actualización y mejora docente está logrando notables resultados en el desarrollo de los planes de bilingüismo. Las evaluaciones presentadas por la Comunidad de Madrid sobre las escuelas de la red bilingüe muestran que no sólo se consigue un nivel extraordinario de dominio del inglés, sino que los alumnos educados en estos centros mantienen, o incluso mejoran, su rendimiento respecto al resto de las asignaturas troncales (Comunidad de Madrid, 2010).

En estos momentos, resulta fundamental retomar el análisis y evaluación de los procesos de adaptación de los programas bilingües, para asegurar que estamos trabajando en la senda adecuada: los equipos docentes tienen la responsabilidad de que la educación bilingüe sea una realidad para todos.

Se observan, entre otros, dos peligros a tener en cuenta: por un lado, la presión de las pruebas externas de evaluación puede provocar el desarrollo de ciertas prácticas educativas, como la división de los grupos de clase por niveles, que responden a criterios poco adecuados para la Etapa de Educación Primaria (San Román López y Fernández Pérez, 2016). Por otra parte, el aumento del número de profesores implicados en el programa CLIL, dentro de cada colegio, dificulta la coordinación de las tareas y estrategias de trabajo.

El modelo de "Maestro CLIL" que se presenta a continuación se ha generado a partir de un proyecto de mejora docente aplicado en un centro educativo de nuestra Comunidad (San Román López, 2016b). Este modelo busca priorizar la adecuada atención al alumnado, la racionalización del trabajo de los profesores y la disminución del exceso de especialización que se está produciendo en los primeros cursos de Primaria, aplicando diversas modificaciones sobre la organización del profesorado y del currículo. Se apuesta por la integración de la asignatura de inglés y los contenidos impartidos en esta lengua como parte de la carga docente de un mismo profesor, para asegurar una educación más personalizada e integral de los alumnos y facilitar, dentro de cada aula, la cooperación entre el profesor encargado de la enseñanza en la primera lengua y el profesor de inglés.

Razones y fundamentos del modelo "Maestro CLIL"

Durante décadas, el perfil del profesor de idiomas ha sido considerado en España como un "anexo" al claustro docente, como si su trabajo se desarrollara de forma paralela al del resto del profesorado y su incidencia sobre el alumnado fuese ocasional. Actualmente, con la transformación de las escuelas en centros de educación bilingüe, asistimos a un crecimiento exponencial del número de docentes asignados a la enseñanza de la segunda lengua y del número de horas lectivas que los niños permanecen a cargo de estos profesores.

Garantizar la unidad del proceso educativo y procurar una adecuada atención al alumnado deben ser objetivos fundamentales para todo docente. Independientemente de las asignaturas que imparten o de la lengua utilizada como "vehículo" de transmisión de los conocimientos (March, 2009), los profesores de Primaria han de implicarse en la responsabilidad educativa que les ha sido asignada.

En este nuevo contexto, conviene revisar el modelo docente que estamos implementando como consecuencia de la introducción del bilingüismo en nuestras escuelas.

Los principios metodológicos del programa CLIL (Coyle, Hood, y March, 2010) proponen una aproximación a la enseñanza basada en el aprendizaje progresivo de conocimientos y el desarrollo de habilidades de comprensión de los contenidos, fomentando a un mismo tiempo la interacción de los procesos cognitivos en un adecuado contexto intercultural, todo lo cual se resume en el modelo de las 4Cs: Contenidos, Comunicación, Cognición y Cultura. En su planteamiento, asume distintos escenarios, admitiendo que tanto profesores de lengua extranjera como profesores de asignaturas no vinculadas a los idiomas puedan aplicar estos programas.

Sin embargo, hay que tener en cuenta el peligro de lo que algunos autores denominan como la "secundarización" de la Etapa de Educación Primaria (Serrano, Lera, y Contreras, 2007): frecuentemente, la entrada de varios profesores de inglés o materias en inglés a una misma aula dificulta la coordinación entre los docentes, la evaluación y seguimiento del alumnado y resta eficacia a la atención personalizada que niños de edades tan tempranas demandan.

En segundo lugar, el "Manual de orientación sobre el aprendizaje de las lenguas" (Comisión Europea, Bruselas, 2011) advierte de que la exposición del alumnado a la segunda lengua o lengua objetivo debe realizarse, sobre todo en los primeros años de escolarización, bajo el principio: una persona, una lengua, según los fundamentos del bilingüismo (Ronjat y Escudé, 1913), estableciendo una separación clara entre el profesorado de cada uno de los dos idiomas: en nuestro caso, el castellano y el inglés. Si por motivos de organización docente un profesor debe impartir clase en distintos grupos, utilizando ambas lenguas, conculcamos este presupuesto y dificultamos la creación de un auténtico ambiente de inmersión en las escuelas. Este ambiente "en inglés" es tarea del conjunto de personas encargadas del proyecto CLIL en Primaria.

La incorporación de profesores nativos o de auxiliares de conversación resulta clave para propiciar el uso del inglés entre profesores, dentro y fuera del aula, aunque todavía los docentes no nativos luchamos por superar nuestros tradicionales recelos a utilizar el idioma entre compañeros. La falta de predisposición, tan característica en nuestro país, para hablar en inglés en público ha ralentizado el desarrollo de nuestra vocación bilingüe y ha constituido un factor de ansiedad determinante en el logro de la competencia lingüística, también para los docentes (Gardner, Lalonde, y Pierson, 1983; Gardner y Lalonde, 1985; Gardner, 1979).

En tercer lugar, el documento que establece el marco de competencias del profesorado para la enseñanza CLIL (Mehisto, Wolff, Martin, y Marsh, 2012) describe un conjunto de aptitudes y destrezas para el profesorado implicado en el programa: desde el conocimiento de los principios y teorías de la educación bilingüe hasta la aplicación de una metodología basada en la reflexión, la cooperación entre el alumnado, el pensamiento crítico o el crecimiento del lenguaje. Destaca también la necesidad de una adecuación didáctica al modo de aprender propio de cada etapa educativa y la importancia de una correcta evaluación, teniendo en cuenta los conocimientos previos de los alumnos y detectando problemas que nos permitan realizar una constante

readaptación de la programación al contexto del aula. Son objetivos ambiciosos pero coherentes con lo que todos esperamos de la educación.

Frigols (Megías Rosa, 2012: entrevista a MªJesús Frigols) señala que 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 tanto, los tiempos, los horarios e incluso el tipo de contenidos elegidos para la enseñanza en la segunda lengua determinan, en gran medida, el éxito del programa.

Teniendo en cuenta la diversidad que encontramos en nuestras aulas y las diferencias a nivel de destrezas y conocimientos por parte del alumnado, se requiere la utilización de procesos variados para atender a las múltiples maneras de aprender de los niños, aplicando técnicas de trabajo que respeten los ritmos de aprendizaje de cada uno. No parece razonable que docentes que permanecen apenas unas pocas horas semanales con el mismo grupo de clase puedan conocer en profundidad a sus alumnos y mantener un nivel alto de expectativas sobre ellos (Edmonds, 1979).

Por último, la presión externa y la excesiva preocupación por los resultados están provocando ciertos tipos de agrupaciones, dentro y fuera del aula, en función de determinadas habilidades o de un rendimiento estrictamente académico. En los primeros cursos de la Etapa de Primaria, considerando estas edades tan tempranas, dividir la clase por niveles implica establecer unos pronósticos peligrosamente tempranos (Piaget y Buey, 1972).

En conclusión, la importancia de la unidad del proceso educativo y los propios principios metodológicos de la enseñanza CLIL nos invitan a reflexionar sobre el modelo de organización docente adecuado para su aplicación en nuestros centros. Con frecuencia, la introducción formal de los programas CLIL ha precedido a la necesaria formación de equipos docentes, provocando muchas situaciones en las que los profesores han desarrollado su labor de forma autodidacta. Tras estos primeros años difíciles, debemos reflexionar sobre la situación actual de los docentes, sobre su formación, el diseño de horarios y currículo, y analizar su eficacia e idoneidad.

La proliferación del número de profesores entrando y saliendo de una misma aula, sobre todo en edades tempranas, y la consecuente dificultad para diseñar unos horarios mínimamente realistas y racionales son asuntos preocupantes que demandan una evaluación. Se trata de analizar si esta organización docente permite o dificulta la enseñanza CLIL; si el desarrollo de competencias por parte del profesorado es posible en este escenario o si la cooperación entre profesores puede tener darse tal y como describen los principios fundamentales de este programa.

Definición del modelo "Maestro CLIL".

La irrupción del modelo de profesor de enseñanza bilingüe devuelve a la actualidad un viejo debate: los defensores del perfil generalista del maestro de Primaria frente a los que se declaran pro-especialistas, argumentando que no es posible que el maestro pueda administrar todos los contenidos y destrezas que, con la transformación del currículo, le son exigidos (Serrano et al., 2007).

Si analizamos la realidad dentro de las aulas, encontramos que la mayoría de los profesores especialistas se encuentran sometidos a horarios que les obligan a impartir una misma materia a varios grupos de clase. El incremento del número de alumnos a los que han de atender y conocer se multiplica de forma alarmante. Por su parte, la diversidad entre el alumnado configura un escenario en el que el seguimiento individualizado de los niños y la atención a las dificultades e incidencias cotidianas resulta, como mínimo, complicado.

A menudo, los grupos de clase confiados a cada profesor pertenecen a distintos cursos dentro de la Etapa de Educación Primaria, lo cual presupone, por parte del docente, habilidades y destrezas necesarias para enseñar con igual eficacia a niños de características tan diferentes como los alumnos de seis años de primer curso o los alumnos pre-adolescentes de sexto.

Por otra parte, la cooperación entre los maestros de castellano y los maestros de inglés se dificulta enormemente cuando el tiempo que los horarios prevén para esta labor implica a varios profesores de cada una de las dos lenguas. La realidad de la cooperación tiene que luchar a veces con la imposibilidad de cuadrar sobre el papel los tiempos necesarios para la misma (Domènech y Viñas, 1997).

Como ya se ha mencionado, los primeros años de aplicación de los programas CLIL han propiciado la consolidación del profesorado previo de la asignatura de inglés, el aumento de docentes de castellano que pasan a impartir sus materias en esta segunda lengua o la incorporación de nuevos profesores para completar la plantilla necesaria, según las circunstancias de cada centro.

Es posible orientar la formación docente y la organización de equipos siguiendo una línea de actuación que subsane muchas de las dificultades señaladas y apostando por la coherencia del proceso educativo de los alumnos.

La formación respecto a determinadas estrategias o metodologías no tiene la misma aplicación en todos los niveles de enseñanza; debe orientarse a un perfil docente concreto para resultar eficaz. Las destrezas que debe dominar un profesor para enseñar a leer y escribir en los primeros años de Primaria difieren ampliamente del conocimiento sobre el modo de aprender de alumnos más mayores, fundamental para formar a docentes que trabajan con los últimos cursos de la Etapa.

De esta manera, se presenta un modelo definido como “Maestro CLIL”(San Román López, 2016a) que aúna características del profesor especialista y del profesor generalista, para garantizar, en la Etapa de Educación Primaria, un escenario en el que sea posible aplicar los principios básicos de la educación bilingüe.

El modelo prima la especialización sobre las edades del alumnado para el que se diseña el currículo bilingüe, por encima de la especialización en las materias.

En primer lugar, reúne, en la figura de un mismo docente, la enseñanza del inglés como asignatura y la de materias impartidas en esta lengua. El profesor conoce el nivel de dominio del idioma que tienen sus alumnos y puede adecuar la enseñanza de contenidos en inglés a las destrezas de los niños respecto a la lectura, escritura y todos los aspectos de expresión y comprensión oral fundamentales para el desarrollo de las clases. La integración de contenidos e idiomas encuentra aquí su definición más acertada.

En segundo lugar, esta unificación de las materias en la persona de un mismo docente multiplica el tiempo de permanencia del profesor de inglés en el aula con el mismo grupo de clase. El número de horas de enseñanza en la lengua objetivo a veces supera al conjunto del horario en castellano. El seguimiento personalizado del rendimiento de cada alumno se potencia y la labor docente encuentra una mayor satisfacción: el profesor puede conocer a cada uno de los niños y cuenta con el tiempo necesario para identificar dificultades, diseñar mejoras o adaptaciones del currículo e implementar con rapidez las modificaciones necesarias para un mejor rendimiento del alumnado.

En tercer lugar, este modelo describe una situación más realista para propiciar la necesaria colaboración docente: el profesor de inglés y el profesor de castellano se definen como los dos agentes educativos que inciden en cada aula, de forma que pueden trabajar juntos en el diseño de las estrategias y actuaciones y comparten la responsabilidad sobre el conjunto de cada grupo de clase. La transmisión de información tiene lugar de forma más fluida y se relaja la tensión que la enseñanza bilingüe puede provocar a veces entre los docentes de ambas lenguas.

En cuarto lugar, la especialización se centra en el conocimiento y adecuación de los docentes a las estrategias de trabajo propias de cada nivel, dentro de la Etapa de Primaria. Refuerza la preparación de los profesores sobre el modo de aprender que caracteriza a cada edad y sobre el estudio y conocimiento de ese periodo cognitivo específico, fundamental para lograr una enseñanza eficaz (Piaget, 2007). Los profesores de inglés se convierten en docentes expertos en uno o dos cursos consecutivos de Primaria, lo cual responde, de forma mucho más realista, a las habilidades y destrezas que caracterizan a los profesores de nuestras escuelas: todos conocemos maestros expertos en las edades más tempranas de la Etapa, con habilidades muy concretas para la enseñanza de los rudimentos del lenguaje, y otros cuyo perfil se adapta mejor al dominio del aula, cuando se trata de trabajar con los más mayores.

En quinto lugar, el modelo propone la continuidad del docente con el mismo grupo de clase, durante al menos dos cursos académicos consecutivos. Por las mismas características de los periodos cognitivos citadas anteriormente, el desarrollo de la madurez respecto a la lectura, escritura y otros aspectos de la adquisición del lenguaje no se completa en un solo curso escolar. “Heredar” alumnos de la clase del curso anterior agiliza la identificación de situaciones concretas del aprendizaje de cada niño, dificultades y diagnósticos en general que facilitan el comienzo de curso, generan una anticipación de las medidas a aplicar y favorecen la continuidad de determinadas estrategias, adaptadas a la diversidad que cada día se presenta con mayor intensidad dentro de nuestras aulas. La labor docente no se reduce al trabajo de septiembre a junio. Este periodo no es tiempo suficiente para subsanar determinadas deficiencias del rendimiento de algunos alumnos y puede conducir a una actitud de impotencia o incluso de comodidad, asumiendo que otros docentes ya se harán cargo de esos problemas al próximo año. De esta manera, cada profesor sabe lo que se ha logrado en un curso escolar y lo que se debe y puede conseguir al siguiente.

En sexto lugar, la mejora del conocimiento y seguimiento de los alumnos convierte al profesor de inglés de nuevo en experto, esta vez, sobre un grupo concreto

de clase. Desde esta posición, se refuerza su nivel de responsabilidad e implicación en la tarea de lograr que el bilingüismo sea una realidad para todos, no solamente para los que manifiestan un perfil más destacado en determinados aspectos del rendimiento escolar. Este escenario favorece el estudio y la práctica de la metodología del aprendizaje cooperativo: conocer a los niños y tener una evaluación adecuada de sus destrezas, habilidades y dificultades es una condición que posibilita la aplicación de este tipo de estrategias de trabajo. El docente se encuentra en una situación privilegiada para organizar tareas que requieran la colaboración de todos; para realizar proyectos en los que cada alumno tenga la oportunidad de enriquecerse trabajando con los demás; y, en definitiva, para lograr que cada uno llegue a su mejor nivel posible, premisa fundamental de todo centro que pretenda definirse como una escuela eficaz (Murillo, 2005). Se garantiza la unidad del proceso educativo en la enseñanza, contribuyendo a una renovación necesaria en el ámbito de nuestras escuelas, tan importante para los programas de inglés como para los de castellano.

El séptimo punto del modelo es la lógica incidencia del mismo en la organización y distribución de las horas lectivas. Los horarios se flexibilizan una vez que reducimos de forma drástica el número de docentes que intervienen en cada aula o grupo de clase. Esta flexibilización es fundamental para la aplicación real de muchos principios CLIL o de las propuestas de aprendizaje cooperativo. Son las tareas, su diseño e importancia, las que han de determinar la organización del tiempo en los colegios.

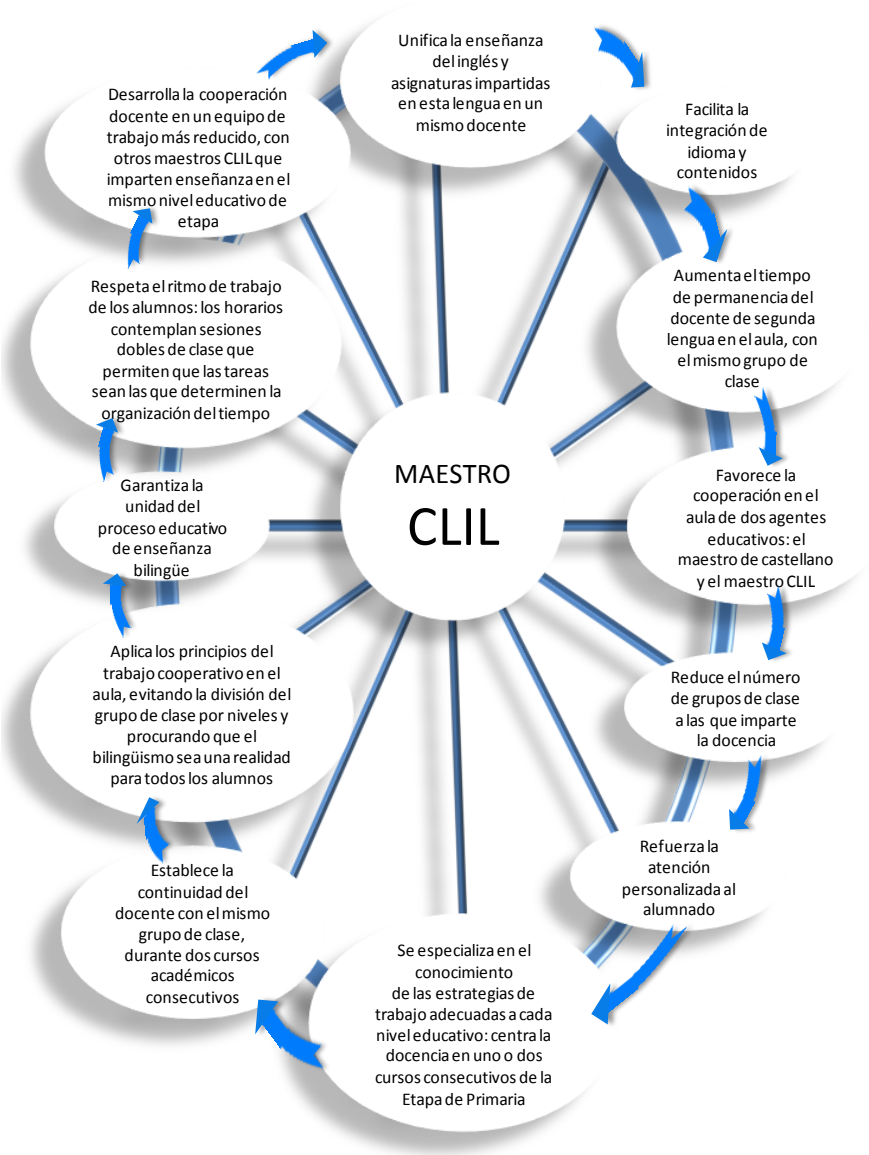
La mayor dificultad para la introducción de las nuevas metodologías en las aulas es precisamente la falta de tiempo real para la realización de determinados trabajos: muchos requieren más de cincuenta minutos de un módulo de clase tradicional. La rigidez de los horarios retrae la innovación e iniciativa del profesorado. Además, el tiempo empleado en la recogida y preparación del aula para la siguiente lección provoca una precipitación incompatible con los presupuestos de cualquier acción que se defina respetuosa con los ritmos de aprendizaje del alumnado. Las continuas entradas y salidas de distintos profesores en el aula dificultan también la atención a las incidencias cotidianas: trabajamos con alumnos muy pequeños y que requieren una atención inmediata; son tiempos que tampoco se contemplan sobre el papel.

Cuando el mismo docente es el encargado de impartir todas las materias en inglés, tiene mayor libertad para la distribución de su horario lectivo en función de las tareas, de los asuntos que condicionan nuestra labor docente cada día y, sobre todo, en función de los ritmos de trabajo de los alumnos. Por todo ello, este modelo propone sesiones dobles de clase, al menos dos horas lectivas seguidas en los horarios, para que sean los profesores quienes organicen los tiempos con flexibilidad y puedan abordar nuevos retos, estrategias y actividades sin los condicionantes que imponen los módulos simples. Así mismo, el docente puede ocasionalmente alterar el orden del trabajo considerado como asignatura de inglés o como materia impartida en este idioma, porque la enseñanza de la lengua vehicular y de los contenidos forman realmente un todo coherente dentro del programa.

Por último, la cooperación entre los profesores asignados al desarrollo del programa CLIL de cada centro se adecúa mejor con este modelo a la realidad de

nuestras escuelas. Los equipos de trabajo docente pueden ser en ocasiones más numerosos, convocando a todo el profesorado implicado en la enseñanza del inglés en Primaria, pero también es posible reducir el número de maestros de inglés para trabajar sobre aspectos concretos que afectan a cada curso de la etapa. A menudo, la investigación, estudio y preparación de materiales no interesa por igual al profesor de primero de Primaria que al de quinto o sexto curso, por cuestiones evidentes de adecuación a las edades de los niños. Los equipos de trabajo generales de Etapa resultan fundamentales para coordinar un adecuado desarrollo de todo el proceso de enseñanza bilingüe, desde los primeros años hasta los últimos cursos de Primaria. Pero los equipos de trabajo que agrupan sólo a docentes especializados en la enseñanza de unos cursos concretos de Primaria, resultan más eficaces en el día a día.

A continuación, se resume este modelo de "Maestro CLIL" con el siguiente diseño:



[1]

[1] Fuente: Elaboración propia (San Román López, 2016b)

Conclusiones

Este modelo de "Maestro CLIL", como parte de un proyecto de mejora que ya se ha mencionado, se ha desarrollado con la colaboración del conjunto de los docentes de Educación Primaria del equipo de inglés. Como corresponde al marco de la metodología de investigación-acción (Latorre, 2003), los profesores participan activamente en todos los procesos del plan de formación. El objetivo final es la mejora de la calidad de la oferta educativa bilingüe de nuestro colegio y uno de los efectos colaterales, el diseño de este diseño que acabamos de analizar. Durante los años en los que se aplica el mismo, se observa una mejora notable de los resultados de los alumnos, confirmando, una vez más, que el aumento de la eficacia docente tiene un efecto inmediato sobre el rendimiento del alumnado (Ainscow, Hopkins, Soutworth, y West, 2001).

Lógicamente, entre otras variables, la historia previa, las características propias del centro, el tamaño y la composición del claustro docente de nuestro colegio tienen una enorme incidencia sobre el resultado final del diseño. No se trata de un modelo docente que pueda aplicarse automáticamente a cualquier otro centro educativo: sería necesaria su adaptación al contexto propio de cada escuela.

Sin embargo, sí es posible utilizar los presupuestos que generan el perfil del "Maestro CLIL" para reflexionar y abrir el debate a la creación de modelos docentes que permitan la aplicación de los principios fundamentales de la enseñanza bilingüe y colaboren a la puesta en práctica de los mismos. Acercar la teoría a la práctica, la investigación a la escuela, son retos actuales para que la educación bilingüe sea una realidad en nuestras aulas.

La formación, actualización y constante evaluación, hasta llegar a un modelo que funcione en el día a día de nuestro colegio, no ha sido un camino fácil para el profesorado. Se ha buscado la eficacia docente priorizando la atención al alumnado por encima de otras soluciones organizativas ya establecidas, e incluso consolidadas, en la historia previa del centro.

Desde la perspectiva de los resultados del "Maestro CLIL" en nuestro centro, se confirma la importancia de que los profesores involucrados en el programa bilingüe de cada escuela participen activamente en el estudio y análisis de todos los aspectos de la organización escolar que inciden en este tipo de enseñanza. El proceso formativo no termina nunca, como todos los maestros saben, pero establecer las condiciones necesarias para que el profesor pueda trabajar de forma racional y equilibrada, es el primer paso para que los equipos docentes funcionen e incrementen su eficacia.

Referencias bibliográficas

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.

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. Retrieved from 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. Retrieved from www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_InfPractica_FAycid= 1142623372595yidTema=1109265604897ylanguage=esypagename=ComunidadMadrid% 2FEstructurayperfil=1273044216036ypid=1273078188154

Coyle, D., Hood, P., y March, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning* Cambridge: Cambridge.

Domènech, J., y Viñas, J. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo* Barcelona: Graó.

Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership, 37*(1), 15-24.

Gardner, R. C. (1979). Social psychological aspects of second language acquisition. *Language and Social Psychology, Oxford: ST. Clair eds.*

Gardner, R. C., y Lalonde, R. N. (1985). *Second language acquisition: A social psychological perspective.* (Unpublished ERIC)

Gardner, R. C., Lalonde, R. N., y Pierson, R. (1983). The socio-educational model of second language acquisition: An investigation using LISREL causal modeling. *Journal of Language and Social Psychology, 2*(1), 1-15.

Latorre, A. (2003). *La investigación acción* Barcelona: Graó.

March, D. (2009). ¿Qué es CLIL? Retrieved from http://clil.files.wordpress.com/2009/02/march-s-pdf

Megías Rosa, M. (2012). Formación, integración y colaboración: palabras clave de CLIL, una charla con María Jesús Frigols. *Encuentro, 21*, 3-14.

Mehisto, P., Wolff, D., Martin, M. J. F., y Marsh, D. (2012). European framework for CLIL teacher education. *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas,* (21), 146-183.

Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar* Barcelona: Octaedro.

Piaget, J. (2007). Los estadios de desarrollo cognitivo. Retrieved from http://www.piaget.org.

Piaget, J., y Buey, F. J. F. (1972). *Psicología y pedagogía* Barcelona: Ariel.

Ronjat, J., y Escudé, P. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue* París:Champion.

San Román López, M. (2016a). El "Maestro CLIL": resultados de un proyecto de desarrollo docente adaptado a las necesidades del aula bilingüe en Educación Primaria. *Edetania, 49*, 221-237.

San Román López, M. (2016b). *Aplicación de la metodología CLIL en Educación Primaria.Organización y formación de los equipos docentes.* (Unpublished Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Escuela de Doctorado. Programa de Doctorado en Educación,

San Román López, M., y Fernández Pérez, M. D. (2016). Razones y riesgos de agrupar a los alumnos por niveles según su rendimiento académico, dentro del aula de Educación Primaria bilingüe. *Comunicación Y Hombre,* (12), 223-234.

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.

Verhelst, N., Van Avermaet, P., Takala, S., Figueras, N., y North, B. (2009). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment* Cambridge University Press.