



Análisis del Programa Bilingüe en la Educación Primaria de Andalucía

Alumna: Natalia Segura Caballero
Tutor: Francisco Zayas Martínez

Grado en Educación Primaria
Junio de 2019

Facultad de Ciencias de la Educación

Análisis del Programa Bilingüe en la Educación Primaria de Andalucía

Alumna: Natalia Segura Caballero
Tutor: Francisco Zayas Martínez

Grado en Educación Primaria
Junio de 2019

Facultad de Ciencias de la Educación

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	3
2. HACIA UNA FUNDAMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE	5
2.1 Beneficios de la educación bilingüe	5
2.2 Aproximaciones iniciales al bilingüismo	8
2.3 Tipos de bilingüismo	9
2.4 Una visión política	15
2.4.1 Políticas europeas para la enseñanza bilingüe	15
2.4.2 Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)	17
2.4.3 Educación bilingüe en España	18
2.4.4 Plan de Fomento del Plurilingüismo	20
2.4.5 Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE)	22
2.4.6 La enseñanza del alemán en Andalucía	25
3. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO.....	27
4. OBJETIVOS DEL TRABAJO.....	28
5. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	29
6. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES	39
6.1 Formación lingüística del profesorado	39
6.2 Formación metodológica del profesorado	44
6.3 Cooperación docente y de centros	46
7. PROPUESTAS DE MEJORA	48
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	50
8.1 Bibliografía específica	53
9. ANEXOS	57

1. INTRODUCCIÓN

Desde su comienzo en el 2005, el Programa Bilingüe propuesto por el Plan de Fomento del Plurilingüismo en la comunidad autónoma de Andalucía ha ido ampliándose significativamente, contando actualmente con un total de 1124 centros públicos bilingües. A pesar de haber alcanzado tal magnitud, se advierte, en la otra cara de la moneda, una desconfianza por parte de la comunidad educativa que es imposible de eludir a causa del eco recurrente y habitualmente negativo que se encuentra en los textos de prensa de divulgación (muy especialmente, coincidiendo con el comienzo de curso cada año) y, de forma más objetiva y crítica, también en artículos de análisis científico. Es por esto que en el presente trabajo nos disponemos a revisar y analizar estas preocupaciones, con el fin de valorar si tienen una correspondencia con la realidad que se vive en las aulas y, en último momento, plantear medidas que pudieran llevarse a cabo con el objetivo de mitigar los principales problemas o, en la medida de lo posible, contribuir a mejorar la calidad de la educación bilingüe.

Para ello, en primer lugar, se hará una revisión teórica de los aspectos más importantes relacionados con el tema. Tras hacer una exposición de las razones principales y beneficios por lo que es recomendable llevar la educación bilingüe al aula, se tratará de alcanzar una definición lo más precisa posible del concepto de bilingüismo, así como de los tipos de bilingüismo que existen y la forma en que unos y otros pueden tratar de encontrar hueco en la enseñanza. Por otro lado, se hará una revisión de las políticas que orientan o regulan este modelo educativo tanto a nivel europeo, como nacional y autonómico, buscando siempre referencias específicas a la implantación del alemán como lengua vehicular en centros educativos de Andalucía.

En segundo lugar, en el apartado de metodología, se hace una descripción detallada de los pasos seguidos a la hora de analizar los documentos de prensa y científicos con la finalidad de determinar los déficits que presenta la educación bilingüe. Para ello, se facilitan tablas en las que aparecen dichas cuestiones categorizadas según el tipo de problema que identificamos. Gracias a esto, como veremos a lo largo del trabajo, pudimos determinar que el más frecuente era el concerniente a la formación deficitaria de los docentes, por lo que en la siguiente parte de esta investigación, se elaboró un cuestionario on-line destinado a profesorado de centros bilingües de nuestra comunidad autónoma. Pretendíamos recabar información directa acerca de estas inquietudes detectadas en los documentos escritos (prensa de divulgación y trabajos

científicos). Además, con esta encuesta se ha tratado de hacer una comparación entre la situación protagonizada por los docentes que imparten clase en inglés y los que lo hacen en alemán, con el objetivo de advertir las diferencias que puedan existir en cuanto a la formación de unos y otros.

Finalmente, una vez estudiadas las tres fuentes de las que nos hemos servido, se ha podido hacer un diagnóstico de aquellos puntos que podrían trabajarse con mayor urgencia y necesidad y, por tanto, el trabajo concluye con una serie de propuestas de mejora para el Proyecto Bilingüe en Andalucía.

2.HACIA UNA FUNDAMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE

2.1 Beneficios de la educación bilingüe

En los últimos 50 años, se han dado una serie de cambios económicos, sociales, políticos y culturales en los países de todo el mundo, que han provocado una homogeneización e integración, principalmente económica, a la que comúnmente denominamos *globalización*. A pesar de ser un término complejo de definir, es evidente que se encuentra presente en todos los aspectos de nuestra vida, desde la comida que escogemos, hasta la forma en la que nos relacionamos. Esto último tiene un especial interés para nosotros, puesto que son estas relaciones a nivel internacional las que han propiciado la expansión de muchos de los cambios ya mencionados. En este punto, el conocimiento de lenguas extranjeras juega un papel determinante, ya que ha supuesto y supone el soporte principal de la comunicación globalizada y, con ello, de la globalización en su conjunto (Consejo de Europa, n/d).

Actualmente, poseer la capacidad de comprender y de comunicarse en más de una lengua es la norma, no la excepción. Atendiendo a los datos aportados por las estadísticas de la Comisión Europea (Eurostat, 2018), en el año 2016, el 64,6% de la población comprendida entre 25 y 64 años de los 28 países que conforman la Unión Europea, sabían una o más lenguas extranjeras, quedando España como uno de los países menos formados en cuanto a idiomas, con un 54.3% de su población. En el siguiente gráfico, se muestra la comparación entre ambos datos, especificando el número de lenguas que conoce cada porcentaje de la población.

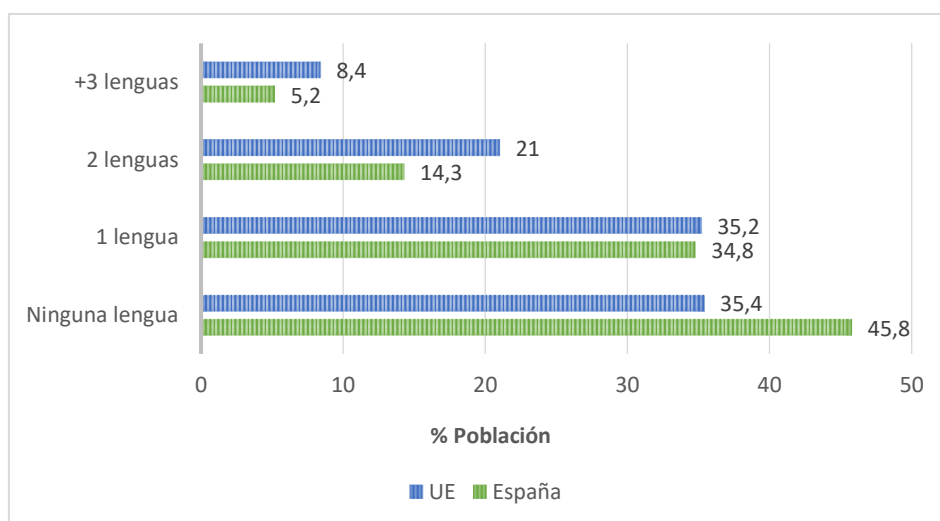


Figura 1. Porcentaje de la población de la Unión Europea y de España de entre 25 y 64 años que conocen una o más lenguas extranjeras (2016). Fuente: Eurostat, 2018.

Resulta llamativo, sin embargo, que nuestro país se encuentre a la cabeza de la Unión Europea, en lo concerniente al aprendizaje de lenguas, solo detrás de Malta, Chipre y Austria. Los números señalan que el 99,6% de los alumnos de educación primaria estudian inglés, el 6,4% francés y el 0,9% alemán, cifras bastante superiores a la media europea, que se sitúan en el 80,6% para el inglés, 2,8% para el francés y 3,1% para el alemán, tal y como se muestra en la Figura 2 (Eurostat, 2018b):

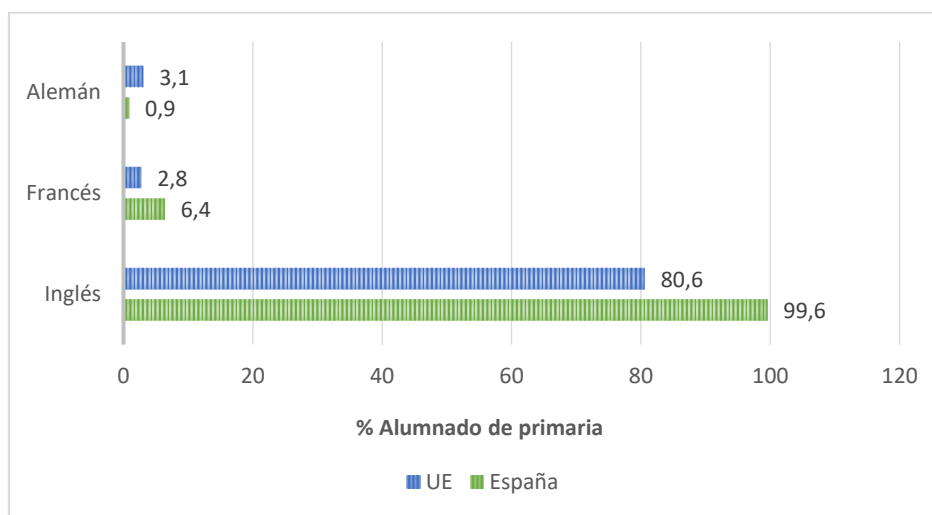


Figura 2. Proporción del alumnado de educación primaria que estudia lenguas extranjeras, por lengua extranjera (2016). Fuente: Eurostat, 2018b.

Ante esta diferencia entre el porcentaje de la población española que domina al menos una lengua extranjera y el de alumnos de primaria que reciben educación en lenguas extranjeras, se debe tener en cuenta la diferencia de edad entre una muestra y otra, por lo que para hacer una comparación adecuada y comprobar que la enseñanza de estas lenguas ha sido verdaderamente efectiva, deberemos esperar a que estos alumnos sean adultos, momento en el que, por otra parte, sería también posible contrastar la medida en la que el “estudio” de una lengua es directamente conectable con el “dominar” una lengua.

No obstante, las ventajas de conocer alguna lengua además de la materna no residen únicamente en la capacidad de poder comunicarnos con un mayor número de personas de diferentes culturas, sino que, además, aporta una serie de beneficios personales, sociales, cognitivos y económicos que nos señalan que la educación plurilingüe no solo es posible, sino deseable (Zelasko y Antúnez, 2000 y Madrid, 2006). A continuación, se presenta una recopilación de beneficios dados por diferentes autores, que dividimos en **cognitivos, sociales y culturales** y **económicos** (Baker y Jones, 1998; Díaz, 1985; The

Advantages of Bilingual Education y Daycares, 2014; Zelasko y Antúnez, 2000 y Travé González, 2013).

Cognitivos	Pensamiento y nivel de desarrollo cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> · Aumento del pensamiento creativo. · Progreso más rápido del desarrollo cognitivo. · Mayor capacidad para la resolución de problemas y el pensamiento abstracto. · Aumento del razonamiento y la lógica. · Mejora del proceso de toma de decisiones. · Flexibilidad mental en procesos matemáticos. · Mayor capacidad para simultanear tareas.
	Procesos cognitivos	<ul style="list-style-type: none"> · Mejor memoria y atención. · Filtrar información irrelevante.
	Ventajas comunicativas	<ul style="list-style-type: none"> · Habilidad de cambiar perfectamente entre dos lenguas. · Mayor sensibilidad en la comunicación.
	Prevención de enfermedades	<ul style="list-style-type: none"> · Retraso en la aparición de enfermedades neurodegenerativas.
Sociales y culturales		<ul style="list-style-type: none"> · Habilidad para hacer amigos más rápido. · Sensibilidad y tolerancia hacia otras culturas. · Reduce los sesgos incorporados y los libera de un pensamiento cerrado. · Mayor empatía a la hora de expresarse y escuchar a alguien que no habla su lengua. · Tienen dos o más experiencias del mundo, ya que pueden vivir a través de diferentes culturas. · Oportunidad de comunicarse con más personas. · Adaptabilidad social. · Mejor percepción y comunicación de los sentimientos. · Aumento de la autoestima. · Mejores competencias sociales.
Económicos		<ul style="list-style-type: none"> · Vivir nuevas experiencias, como estudiar fuera, viajar por el mundo y conectar con gente de todo el mundo. · Ventaja en el mundo laboral.

Tabla 1. Beneficios del bilingüismo.

2.2 Aproximaciones iniciales al bilingüismo

Llegar a una definición de bilingüismo es una tarea compleja, ya que nos encontramos ante un concepto que ha sido interpretado desde hace varias décadas desde perspectivas muy diversas, atendiendo a sus variables sociales, políticas, económicas, históricas y culturales, entre otras (Galdames, 1989). En la siguiente tabla, se presentan algunas de estas definiciones propuestas por lingüistas, psicólogos, sociólogos y pedagogos, que han tratado de aclarar el término relacionándolo con sus diferentes disciplinas (Bermúdez y Fandiño, 2012):

Bloomfield (1933)	Ser bilingüe consiste en dominar dos lenguas con un nivel nativo.
Weinreich (1953)	La práctica de utilizar dos lenguas alternativamente.
Haugen (1953)	Se es bilingüe en el punto en el que el hablante puede producir oraciones completas y con significado en otra lengua
Macnamara (en Pousada, 2008)	Posesión de al menos una de las cuatro destrezas incluso a un nivel mínimo.
Mackey (en Pousada, 2008)	El uso alternativo de dos o más lenguas por el mismo individuo.

Tabla 2. Definición de bilingüismo según diferentes autores.

En lo que a la educación bilingüe se refiere, debemos tener cuidado al recurrir a este término, dado que su uso indiscriminado puede dar lugar a confusión, generando falsas expectativas por parte de docentes y familiares en cuanto a los objetivos, en cuanto al resultado y, con ello, también en cuanto al proceso. Así lo señala David Marsh (El País, 2018) en una entrevista realizada para el periódico “El País”, en el que asegura, que uno de los principales problemas de los colegios bilingües es, precisamente, la idea errónea generalizada de que los alumnos dominarán una segunda lengua en la misma medida que su lengua materna. Por otro lado, en 2011, Travé González concluía en su investigación “Un estudio sobre las representaciones del profesorado de Educación Primaria acerca de la enseñanza bilingüe” (2011: 379), que los propios docentes que toman parte en estos programas no valoran que sus alumnos lleguen a ser bilingües, puesto que esto consistiría en tener una competencia perfecta en las dos lenguas.

Es por esto, que parece necesario revisar este concepto de un modo más sereno y amplio, por lo que en este trabajo nos centraremos en definiciones proporcionadas por Weinreich, Haugen y Mackey a lo largo de más de 50 años de reflexión. Así pues, dentro de este contexto, se considerará bilingüismo al uso alternativo de dos lenguas por el mismo individuo, que será capaz de producir oraciones completas y con significado.

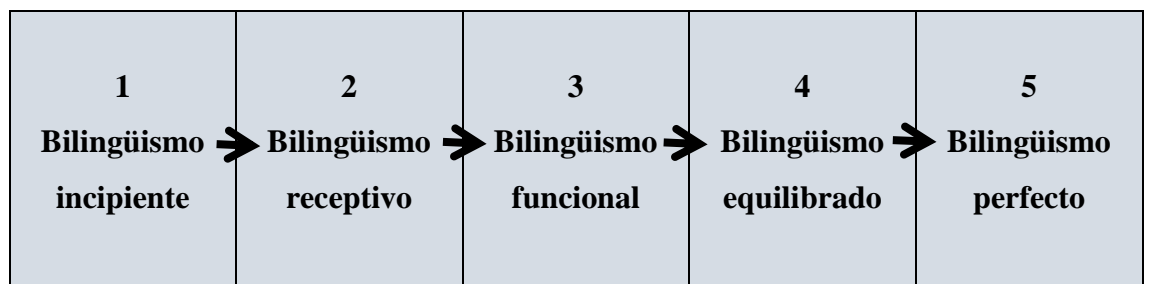
No obstante, al no quedar expresamente incluidas las destrezas receptivas en las definiciones previamente expuestas, consideraremos aquí que estos individuos, también tendrán la capacidad de comprender y actuar frente a estímulos tanto orales como escritos.

2.3 Tipos de bilingüismo

En un acercamiento más detallado al fenómeno, encontramos autores que, desde una perspectiva más global, nos hablan de tipos o clases de bilingüismo (Bermúdez y Fandiño, 2012). A continuación, se exponen diversas clasificaciones posibles de tipologías o grados de bilingüismo, formuladas por investigadores que atienden a diferentes criterios de clasificación:

- **Según el nivel en el que se encuentra el aprendiente:**

Una de las posibilidades que se nos presenta, es la de tratar de categorizar el bilingüismo a partir del nivel de desarrollo en el que se encuentre el aprendiente, es decir, interpretándolo como un proceso dividido en diferentes etapas consecutivas, que van desde un punto “incipiente” hasta el más desarrollado. En esta línea se pronuncia Pousada (2008), que propone ordenar este continuo en las 5 fases siguientes:



Menos fluidez del hablante ➔ Mayor fluidez del hablante

Tabla 3. Tipos de bilingüismo según el nivel en el que se encuentra el aprendiente. Fuente: Pousada, 2008:5.

1. Durante la fase de **bilingüismo incipiente** se comienza el proceso por el que se ordenan los estímulos que se reciben en la segunda lengua y se crean esquemas mentales para comprender y usar este nuevo sistema. La primera lengua es el mayor punto de referencia.

2. Un individuo **bilingüe receptivo** puede comprender o leer mucho de lo que se le presenta en la segunda lengua, pero encuentra difícil producir tanto a nivel oral como escrito.
3. Ya en la etapa de **bilingüismo funcional**, se alcanza una habilidad suficiente en ambos idiomas como para llevar a cabo las funciones comunicativas y sociales sin dificultad. Puede haber brechas en algunos dominios de uso específicos, dependiendo de la cantidad de práctica o exposición a la lengua. Por ejemplo, el hablante puede ser capaz de traducir oraciones relacionadas con el hogar, pero no de utilizar o entender terminología médica adecuadamente. En muchas ocasiones hay influencia o interferencia de la primera lengua en la segunda, pero esto no afecta de manera determinante la inteligibilidad.
4. El **bilingüe equilibrado** puede dominar la primera y la segunda lengua al nivel de un hablante nativo. El individuo puede moverse entre dos lenguas, entre las que existe un balance en cuanto a las habilidades desarrolladas. Solo hay un pequeño rastro de la primera lengua en la segunda. El hablante se comunica con fluidez y competencia tanto en lo oral, como en lo escrito, como en la expresión no verbal.
5. Por último, un **bilingüe perfecto** es capaz de funcionar igual de bien en ambas lenguas, en todo tipo de actividades sin rastro del sistema de una lengua en la otra. No hay indecisión a la hora de traducir. Este tipo de bilingüismo es extremadamente raro, ya que un individuo así tendría que estar moviéndose constantemente dentro de dos comunidades hablantes para poder desarrollar la misma amplitud de vocabulario en todos los campos semánticos.

Una vez diferenciadas las 5 etapas de las que nos habla Pousada (2008), se puede determinar que este criterio sería insuficiente si no se consideran otros de forma paralela, puesto que solo atiende al progreso en cuanto al grado de aprendizaje de la lengua.

En lo que concierne a su puesta en práctica en el aula de educación primaria, debemos tener en cuenta que no nos sería útil la clasificación en su totalidad, ya que, como mucho, podríamos aspirar a alcanzar, durante los dos últimos ciclos (mayoritariamente el tercero), un bilingüismo que se encontrara entre la fase receptiva y funcional, quedando el incipiente para los niveles iniciales de aprendizaje.

- **Según el nivel de competencia en ambas lenguas:**

Para el tratamiento de este criterio, se han atendido las clasificaciones que hicieron en 1983 Hamers y Blanc (en Galdames, 1989, y Bermúdez y Fandiño, 2012) y Moradi en 2014. Debemos resaltar que entre ambas clasificaciones existe una diferencia de 30 años, puesto que los primeros lo abordan desde una perspectiva lingüística, relacionada con el bilingüismo natural y no tanto con el que se adquiere a través de procesos de enseñanza-aprendizaje. De este modo, se hace una distinción prestando atención a la competencia que tenga el individuo en cada una de las lenguas, donde se pueden distinguir dos tipos:

1. **Bilingüismo equilibrado:** aquellos que adquieren un nivel similar de competencia y dominio en ambas lenguas.
2. **Bilingüismo dominante:** aquellos individuos cuya competencia en una lengua (generalmente la lengua materna) es mayor que la otra.

Tomando en consideración ambos casos, parece poco probable que exista algo así como un bilingüismo perfectamente equilibrado. Lo natural es que un individuo siempre tenga más capacidad en una lengua que en otra para tratar determinados temas, en determinados registros, para comunicarse con determinados interlocutores, etc. Además, es imposible que el equilibrio al que aluden estos autores incluya algo tan complejo como lo es el ámbito emocional del uso de las lenguas, donde aparecerían conceptos como la comodidad, el cariño, el afecto, la distancia, etc. del usuario, que están directamente relacionados con la experiencia personal que tenga este en el empleo de dicha lengua.

En cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación primaria, no cabe duda de que siempre nos moveremos dentro de un bilingüismo dominante inclinado hacia la lengua materna. Esto es debido a que el entorno en el que se adquiere la segunda lengua es uno académico, por lo que el vocabulario, las expresiones y el contexto en el que se hará uso de ella limitará el desarrollo del conocimiento en otros ámbitos y, por tanto, el acceso a un equilibrio entre las dos lenguas.

- **Según la relación entre lenguaje y pensamiento:**

Weinreich, lingüista polaco-estadounidense, propuso en 1953 (Moradi, 2014) una distinción entre bilingüismo compuesto, coordinado y subordinado, según la forma en

que dos o más códigos lingüísticos son organizados y almacenados por un individuo. A pesar del título de este apartado, que hace referencia a la relación entre lenguaje y pensamiento, cabe señalar que la valoración original de este autor al proponer un bilingüismo compuesto y otro coordinado, hace alusión en todo momento a la forma de combinar o de compatibilizar en una u otra medida dos códigos, pero sin relación expresa al pensamiento. Esta forma de interpretar el lenguaje como una capacidad cognitiva específicamente humana para ordenar conceptualmente las representaciones que hacemos de la realidad nace poco después, fundamentalmente con el cognitivismo de Noam Chomsky. Es a partir de este momento en que las lenguas serán concebidas como las manifestaciones físicas del lenguaje. Y es precisamente por esto, que la aportación de Weinreich no puede ser confundida con la interpretación que hace de ella Moradi (2014) más de 60 años después, ya con una perspectiva más global, que es la que se presenta en este apartado. Habiendo advertido esto, se exponen a continuación las tres categorías mencionadas a las que da lugar originalmente la aplicación de este criterio:

En el **bilingüismo compuesto** los hablantes tienen un significado (y, con ello, por extensión, dos significantes) para palabras que usan tanto en su lengua materna como en la segunda lengua, mientras que por el contrario, en el **bilingüismo coordinado**, cada código lingüístico es almacenado y organizado por separado en dos unidades de significado y el individuo tiene dos sistemas de significado para palabras; un sistema de significado es para palabras que el individuo conoce en la L1 y el otro es para palabras que conoce en la L2.

Por otro lado, en el **bilingüismo subordinado**, los códigos lingüísticos de la segunda lengua se entienden e interpretan a través de la primera lengua. Es decir, poseen dos conjuntos de códigos lingüísticos, sin embargo, solo una unidad de significado, a la cual acceden sobre todo a través de la L1.

A través de la enseñanza bilingüe en educación primaria, lo más probable es que consigamos una mezcla entre bilingüismo coordinado y un bilingüismo subordinado. El primero se desarrolla en la medida en que, como ya se ha explicado en la clasificación anterior, en la escuela se hará un uso restringido de la lengua extranjera, por lo que se aprenderá un vocabulario que no necesariamente ha tenido que ser estudiado en la lengua materna o incluso puede que no exista en esta, por lo que habrá palabras que conozca en la L2 y no en la L1 y viceversa. Por otra parte, es lógico pensar que mucho

de lo que adquieran de la L2, se llevará a cabo mediante la L1, el código en el que ya cuentan con una experiencia previa, que les ayudará a llegar al nuevo significante.

- **Según el estatus de ambas lenguas:**

Lambert (en Moradi, 2014) considera que, dependiendo de cómo la segunda lengua influya en nuestros conocimientos previos sobre la lengua materna, los bilingües pueden ser clasificados entre **bilingües aditivos** y **sustractivos**.

Los bilingües que pueden mejorar su L2 sin perder su competencia en la L1 son llamados bilingües aditivos; por el contrario, aquellos cuya adquisición de la L2 suponga perder o empeorar su L1 son llamados bilingües sustractivos. En el bilingüismo aditivo, ambas lenguas deben ser suficientemente valoradas en la sociedad o el entorno en que conviven, es decir, cuando la L2 no interfiere negativamente en el desarrollo de la L1, estaremos ante lo que se considera bilingüismo aditivo.

En este caso, se está dando por hecho que la L2 se adquiere después de la L1, por lo que se está excluyendo de esta categorización a los bilingües naturales. No obstante, buscando su aplicación en la enseñanza, parece evidente proponer el bilingüismo aditivo como objetivo programático, esto es, un modelo en el que ambas lenguas se favorezcan mutuamente.

- **Según la edad de adquisición (Hamers y Blanc en Galdames, 1989 y Bermúdez y Fandiño, 2012 & Moradi, 2014):**

Esta categoría viene determinada por la edad desde la que el individuo está expuesto a dos o más lenguas.

El **bilingüismo temprano** o **precoz** sucede cuando la adquisición de más de una lengua se da en la etapa preadolescente de la vida. Este puede ser clasificado a su vez en dos tipos:

- **Bilingüismo temprano simultáneo:** se da cuando un niño aprende dos lenguas a la vez desde su nacimiento.

- **Bilingüismo temprano sucesivo:** ocurre cuando un niño ha adquirido parcialmente la L1 y después adquiere la L2 también durante su infancia. Un ejemplo puede ser un niño que se muda a otro país, donde la lengua dominante no es su lengua materna.

Por otro lado, el **bilingüismo tardío** se refiere a aquellos individuos que adquieren la segunda lengua durante la adolescencia o ya en su vida adulta. Podría considerarse un bilingüismo sucesivo que se da después de adquirir la L1 hasta un nivel de usuario competente (más allá de la adquisición parcial a que hacía referencia la categoría anterior).

La distinción entre bilingües tempranos y tardíos se concreta en el desarrollo de su competencia lingüística. Se considera que los bilingües tempranos alcanzan una competencia lingüística similar a la nativa en ambos idiomas, mientras que los tardíos se consideran hablantes no nativos de la segunda lengua, que no han alcanzado completamente las competencias de la L2, lo cual se demuestra en estructuras gramaticales inadecuadas o en una relativa incapacidad de detectar determinadas ambigüedades lingüísticas.

Lo interesante de este criterio es que actualmente ya no se cuestiona que la adquisición pueda darse después del llamado “periodo crítico” (la adolescencia). Durante mucho tiempo se consideraba que la adquisición de las lenguas y, con ello, el desarrollo de un bilingüismo suficientemente equilibrado, solo era posible en edades tempranas de adquisición, antes del periodo crítico. Hoy en día parecen haber calado las aportaciones neurolingüísticas sobre esta consideración, que explican que lo que verdaderamente sucede en ese periodo, no es más que la consecuencia lógica de una determinada maduración fisiológica relacionada con la pérdida de flexibilidad neuronal (consustancian a las edades tempranas). El individuo ya no va a ser capaz de desarrollar una formalización verbal absolutamente depurada de la L2 (un ejemplo claro es la discriminación fonética). Sí se produce adquisición en el bilingüismo tardío, lo que si se pone en duda es que la adquisición sea igual que la nativa en todos los planos, muy especialmente en la producción fonética depurada.

- **Según la pertenencia o identidad cultural (Hamers y Blanc en Galdames, 1989 y Bermúdez y Fandiño, 2012):**

Dentro de esta clasificación encontramos cuatro subcategorías dependiendo del sentimiento que albergan o desarrollan los hablantes hacia la cultura de su lengua materna y de la segunda lengua:

1. **Bilingüismo bicultural:** se identifica con las culturas de las dos lenguas y se reconoce como parte de ambas.

2. **Bilingüismo monocultural en L1:** mantiene su identidad cultural original mientras aprende la L2.
3. **Bilingüismo aculturizado hacia L2:** se da cuando el individuo renuncia a la identidad cultural de su lengua materna y adopta la de la L2.
4. **Bilingüismo aculturizado (anomia):** ocurre cuando el individuo no llega a adoptar la identidad cultural de la L2 y pierde la de su propia lengua materna.

Este criterio señala una relación directa entre las lenguas y la cultura de la que forman parte, considerando con acierto que las primeras recogen siempre necesariamente un determinado potencial de identificación cultural. Esto debe tenerse en cuenta a la hora de llevar una lengua extranjera al aula, puesto que nunca se están enseñando únicamente aspectos lingüísticos o comunicativos, ya que estos conllevan, inevitablemente, una transmisión de elementos culturales que se manifiestan desde el primer momento en que hacemos uso de la lengua, tales como la entonación, la forma en la que nos relacionamos con las personas, etc. En este sentido, conviene recordar, la cultura no solo va unida a la lengua, sino que está dentro de ella.

2.4 Una visión política

2.4.1 Políticas europeas para la enseñanza bilingüe

Dentro de los 28 países que conforman la Unión Europea nos encontramos ante un panorama de riqueza cultural y lingüística que constituye uno de los pilares fundamentales en los que se sustenta la cohesión de los Estados miembros: la diversidad. Desde sus comienzos, el Consejo de Europa puso de manifiesto la importancia del multilingüismo como valor europeo, siendo una de las causas, la existencia de 24 lenguas oficiales en la Unión, además de las aproximadamente 60 lenguas autóctonas y decenas de lenguas no autóctonas de las comunidades no inmigrantes (Comisión Europea, 2005).

Por esta razón, se han desarrollado en las últimas décadas una serie de programas que favorecen el plurilingüismo y el pluriculturalismo de la población con el propósito de aumentar la comunicación y el entendimiento entre personas de distintas nacionalidades, así como la cooperación internacional, movilidad y posibilidades a nivel profesional (De la Maya y Luengo, 2015).

En el año 2000 fue aprobado por el Consejo Europeo la Estrategia de Lisboa, un plan de desarrollo cuya finalidad era hacer de la Unión Europea “*la economía basada en el conocimiento más próspera, dinámica y competitiva del mundo*” (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, n/d) antes de 2010. Esta medida se puso en marcha a través del proceso «Educación y Formación 2010», en el que los Estados miembros determinaron que la mejora de los conocimientos lingüísticos debía ser una cuestión prioritaria, para lo que establecieron los siguientes ámbitos de acción fundamentales (Comisión Europea, 2005):

- Estrategias nacionales que fijaran objetivos para la enseñanza de idiomas en las diferentes etapas de la educación y de las lenguas regionales y minoritarias, así como mayores oportunidades para los inmigrantes a aprender la lengua del país.
- Mejor formación de los profesores que garantice responder a las exigencias evolutivas de los conocimientos lingüísticos que deben adquirir los estudiantes.
- Aprendizaje de idiomas a una edad temprana, favorecido por clases reducidas, materiales de formación adecuados y un plan de estudios que dedique el tiempo suficiente a las lenguas.
- Aprendizaje integrado de contenidos e idiomas, a través del que se estudia una materia en una lengua extranjera.
- Aumentar la promoción del multilingüismo en la enseñanza superior.
- Desarrollar la investigación y estudio del multilingüismo en el ámbito académico, a través de cátedras que se han introducido en varias universidades.

Dado que esta iniciativa expiraba en el año 2010, el Consejo de Europa hizo una revisión en el 2009, teniendo en cuenta el impacto de la crisis y los retos que querían cumplir para el futuro, concluyendo con una estrategia política sucesora: “Europa 2020”. En esta, sin embargo, no se recogen medidas concretas a largo plazo para el impulso de los conocimientos lingüísticos, únicamente se hace referencia a mejorar la calidad y eficacia del aprendizaje de idiomas, al desglosar las áreas y ámbitos

prioritarios en los que trabajar en el primer ciclo de aplicación de la propuesta, es decir, entre los años 2009 y 2011 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, n/d).

2.4.2 Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)

Uno de los proyectos más significativos que se puso en marcha a través de estas políticas lingüísticas fue el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), que se presentó en el Año Europeo de las Lenguas (2001) tras más de diez años de investigación y desarrollo por parte de un grupo de especialistas en lingüística aplicada por iniciativa del Gobierno Federal Suizo (Consejo de Europa, 2002).

Este documento tiene el objetivo de “*proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa*” (Consejo de Europa, 2002: 1).

Por un lado, describe los contenidos, aptitudes y destrezas que deben adquirir los estudiantes de lenguas, con el propósito de hacer uso de estas para poder actuar de manera eficaz ante una situación de intercambio comunicativo, dando importancia, además, al contexto cultural en el que se sitúa la lengua.

Por otro lado, define los niveles de dominio de la lengua, gracias a los cuales se podrá comprobar el progreso del alumnado tanto durante la fase de aprendizaje, como a lo largo de sus vidas. La división de estos se resume en la siguiente tabla:

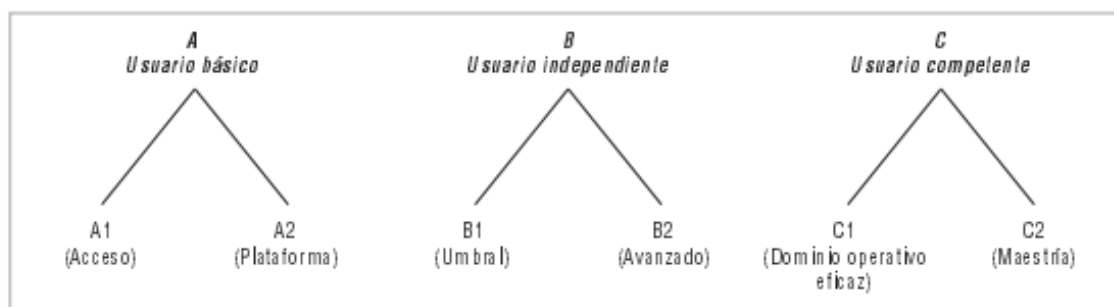


Figura 3. Niveles de dominio de la lengua según el MCERL. Fuente: Consejo de Europa, 2002: 30.

A su vez, dentro de estos niveles existe una fragmentación por competencias comunicativas, entre las que se diferencian la comprensión auditiva, la comprensión de lectura, la interacción oral, la expresión oral y la expresión escrita. En este terreno, el documento especifica que será tarea de docentes y alumnado, la de aunar de nuevo todas las partes en un total para que el aprendizaje se desarrolle de manera fructífera.

Por último, es imprescindible tener en cuenta que las lenguas y culturas que conoce un individuo no están guardadas en compartimentos estrictamente separados, sino que se establecen relaciones entre estas, que convergen en una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas de dicho individuo.

En educación primaria, lo ideal sería llegar a un nivel inicial de A2 (usuario básico) al completar el último ciclo. En este, se pretende que el alumno sea capaz de comprender y producir contenido relacionado con su realidad más cercana como información sobre él y su familia, compras o lugares de interés, entre otros. Sin embargo, sería conveniente tener en consideración tres aspectos a la hora de llevar al aula las consideraciones planteadas en este marco. En primer lugar, como ya hemos mencionado, este documento ofrece una visión de la lengua dividida por competencias comunicativas, por lo que, si tenemos como objetivo enseñar una lengua extranjera desde un enfoque adquisitivo o natural, debemos procurar integrar y relacionar estas destrezas entre sí, de modo que se le presenten al alumnado como un todo, no como una serie de pasos que ir superando. En segundo lugar y en relación con esto, también debemos tener en cuenta que nos enfrentamos a aprendientes de corta edad, dentro de los cuales, incluso habrá grupos de primer ciclo que no tengan completamente dominada la lectoescritura. En este contexto, parece oportuno dar un mayor peso a la enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en un primer momento, puesto que no solo se asemeja más a la manera natural en la que un niño adquiere su lengua materna, sino que, además, sería un agente motivador para fomentar su interés por la misma. Por último, el aprendizaje de una lengua extranjera no se produce de forma escalonada, en la que se pasa de un nivel a otro directamente, sino que se trata de un proceso en el que, dentro de cada nivel, se encuentran sus respectivos subniveles, que deben ser tenidos en cuenta a la hora de llevar una segunda lengua al aula.

2.4.3 Educación bilingüe en España

Ante este nuevo horizonte en el que el aprendizaje de lenguas parece fundamental para el desarrollo de las sociedades, al igual que por la necesidad de suplir el atraso histórico de nuestro país en cuanto a estas enseñanzas, en España se produjo un aumento imparable de proyectos de educación bilingüe en lengua extranjera. En 1996, se materializó este compromiso a través de un acuerdo colaborativo entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el Consejo Británico (Convenio MECD-British Council), con

el fin de crear un marco de cooperación para el desarrollo de proyectos curriculares integrados (Jover, Fleta y González, 2016).

Dado que las competencias educativas están gestionadas por cada comunidad autónoma, se desarrollaron nuevos programas bilingües de iniciativa autonómica para la enseñanza de lengua extranjera paralelos al PEB (Programa de Educación Bilingüe), es decir, con una gestión compartida con el Convenio MECD-British Council. Estos se diferencian en aspectos referidos al contenido, el nivel de idioma de los docentes, las vías de adscripción de los centros, los apoyos de los auxiliares de conversación, la evaluación, etc., sin embargo, todos comparten una metodología común, el enfoque AICLE (Jover, Fleta y González, 2016), que explicaremos pormenorizadamente en las próximas páginas de este mismo documento. En la actualidad, todas las comunidades autónomas de España, además de Ceuta y Melilla, cuentan con este tipo de programas, que han sido desarrollados en diferentes momentos y a través de diferentes modelos, pero todos con objetivos comunes: la implementación del aprendizaje de una lengua extranjera y la creación de programas bilingües o basados en el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (De la Maya y Luengo, 2015).

Según los últimos resultados publicados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2018), en el curso 2016-2017 España contaba con 5.221 centros de enseñanza pública, privada y concertada no universitaria en los que se enseña desde la modalidad metodológica AICLE, de los cuales 3.778 eran de educación primaria. Esto supone un aumento del 215% entre los años 2009 y 2017 de los centros educativos, en general, y del 265% entre los centros de primaria.

Teniendo en cuenta estos datos, podemos afirmar que una escuela basada en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera ya no es una realidad lejana y que, quizás en un futuro próximo, no constituya una situación excepcional.

A continuación, se muestran dos gráficos en los que se encuentra representada la progresión en cuanto a los centros de enseñanza bilingüe en España:

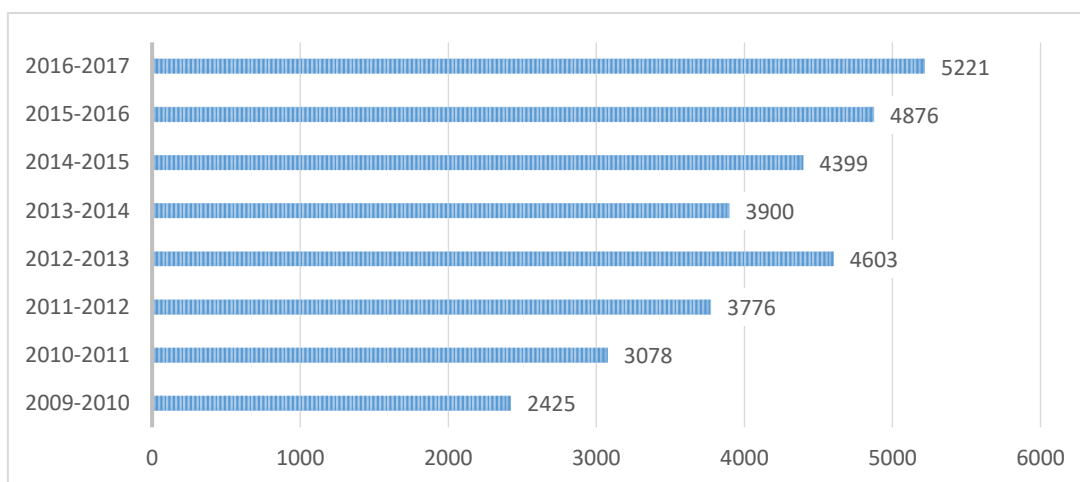


Figura 4. Número de centros de educación no universitaria públicos, privados y concertados con programas AICLE en España. Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2018.

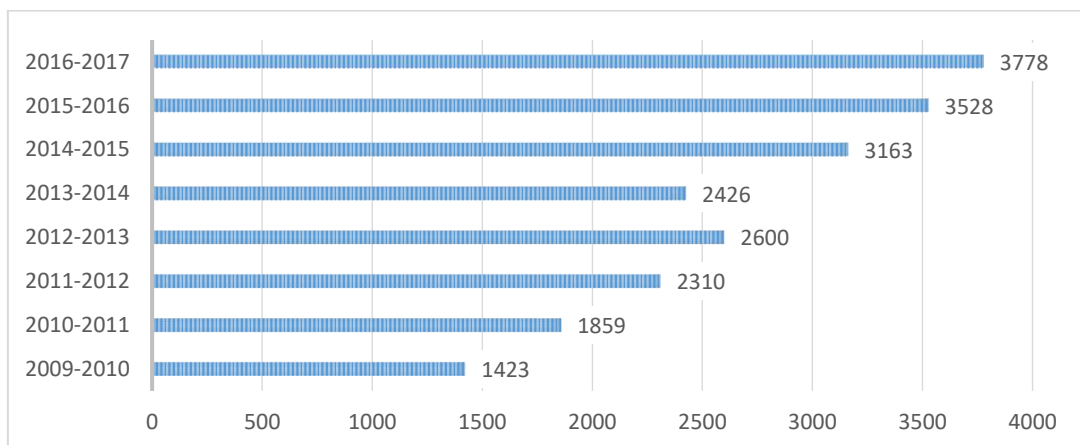


Figura 5. Número de centros de educación primaria públicos, privados y concertados con programas AICLE en España. Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2018.

2.4.4 Plan de Fomento del Plurilingüismo

La Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Andalucía aprobó el 22 de marzo de 2005 el Plan de Fomento del Plurilingüismo, por el que autorizaban la creación de 400 escuelas públicas bilingües para la enseñanza de inglés, francés y alemán antes de 2008 (Ramos, 2007). Su origen se encuentra en el documento “Andalucía: Segunda modernización. Estrategias y propuestas para la segunda modernización de Andalucía” (Consejo Asesor para la Segunda Modernización de Andalucía en Ramos, 2007), cuyo objetivo era acercar a nuestra comunidad a la actualización de la sociedad frente a los cambios tecnológicos, sociales y económicos que han venido desarrollándose en las últimas décadas y supuso uno de los esfuerzos de implantación de enseñanza bilingüe llevado a cabo por una comunidad autónoma no

bilingüe más considerables en el sistema público de educación (Madrid, 2006 y Ramos, 2007).

A pesar de que no fue hasta 2005 cuando se puso en marcha este proyecto, Andalucía ya había comenzado con los programas bilingües en 1998, cuando se firmó el Protocolo de Colaboración con el Ministerio de Asuntos Exteriores Francés y, más tarde, en el año 2000, uno similar con el Cónsul General de Alemania. Estos permitieron comenzar en cuatro centros escolares de dos provincias la enseñanza de, al menos, un área de conocimiento en estas lenguas. En cuanto al inglés, se tuvo que esperar hasta 2003 para firmar el protocolo correspondiente con el Consejo Británico (*British Council*), puesto que no existían sedes de esta institución en Andalucía (Consejería de Educación en Ramos, 2007).

En cuestión de cifras, según la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2018) en el curso académico 2018/2019 contamos con un total de 1124 centros públicos bilingües, de los cuales 628 son escuelas de infantil y primaria. Ambos datos se encuentran representados en las Figuras 6 y 7 que se muestran a continuación, divididos por provincias. En la mayoría de ellos se enseña inglés (1044), seguidos de francés (29) y alemán (12). Además, en 39 centros se oferta enseñanza plurilingüe, combinando dos de los tres idiomas mencionados. Esto hace un total de 409.295 alumnos y 7.062 docentes que forman parte del programa.

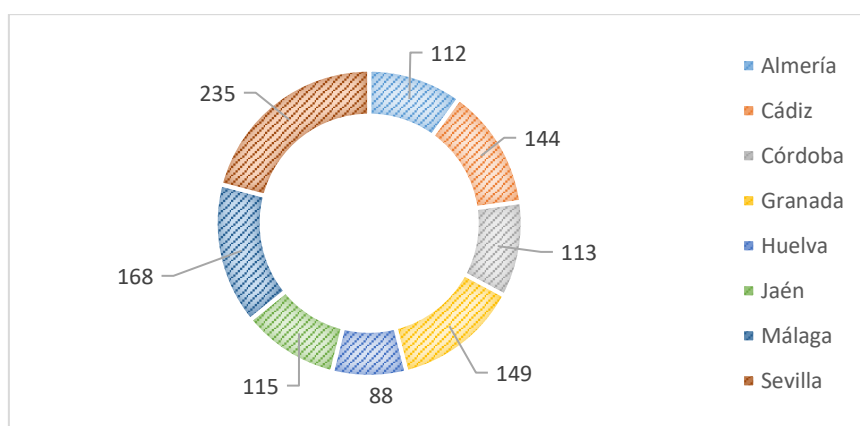


Figura 6. Centros de educación bilingüe públicos por provincias en Andalucía curso 2018/2019. Fuente: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2018.

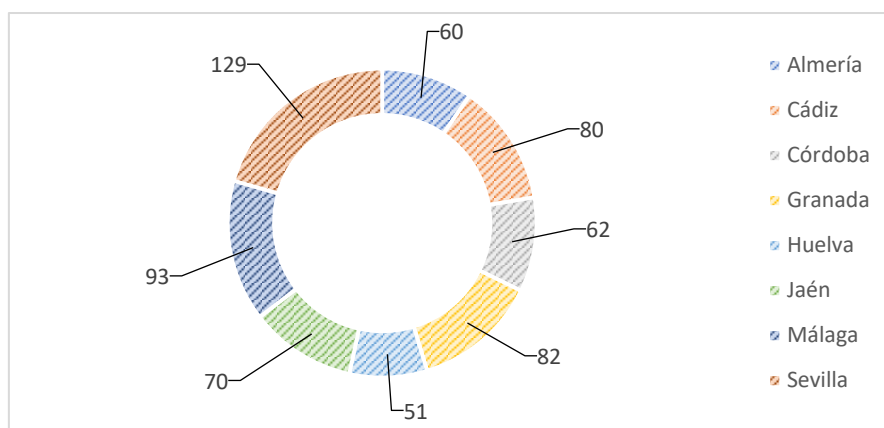


Figura 7. Centros de educación bilingüe públicos de primaria por provincias en Andalucía curso 2018/2019. Fuente: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2018.

Los colegios bilingües de educación primaria tienen libertad para establecer el horario lectivo semanal del alumnado, siendo obligatoria la impartición de Ciencias Sociales y naturales como área no lingüística (ANL) en lengua extranjera y teniendo la posibilidad de agregar como ANL, Educación artística, Educación física y Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, siempre que dispongan de los recursos humanos correspondientes (Orden de 28 de junio, 2011).

En cuanto a sus objetivos, el Plan de Fomento del Plurilingüismo tiene como principal fin el de “*mejorar las competencias lingüísticas de la población andaluza en la lengua materna y, a la vez, dotarla de competencias plurilingües y pluriculturales*” (Plan de Fomento del Plurilingüismo, 2005: 19). Por tanto, la función fundamental de los centros bilingües sería la de formar a individuos con competencias lingüísticas tanto en su lengua como en la lengua o lenguas extranjeras. Además, al promover la diversidad lingüística, entra en juego la importancia de fomentar el desarrollo de habilidades relacionadas con las relaciones sociales, como la comprensión mutua, la cohesión social, favorecer una ciudadanía democrática en la que se reconozca la diferencia y aspire a una igualdad real y la promoción de culturas y costumbres diferentes a la propia. En cuanto al aprendizaje de lenguas, se pretende desarrollar la flexibilidad cognitiva, así como la reflexión sobre el funcionamiento lingüístico y comunicativo en los idiomas aprendidos (Consejería de Educación en Ramos, 2007).

2.4.5 Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE)

Para llevar a la práctica estas iniciativas en educación bilingüe, se apostó por un enfoque educativo en el que se aúnan diversas metodologías de apoyo lingüístico con el

fin de instruir al alumnado a partir de una perspectiva dual, en la que se presta atención tanto al idioma como al contenido (Coyle, Hood y Marsh, 2010).

El término “Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas” (AICLE) en inglés “Content and Language Integrated Learning” (CLIL) (Marsh, Maljers and Hartiala, 2001) fue adoptado en 1994 dentro del contexto europeo para crear un marco común de buenas prácticas en centros donde la enseñanza y el aprendizaje pudieran tener lugar en una lengua extranjera (Coyle, Hood y Marsh, 2010).

En contraposición a los programas tradicionales de enseñanza de idiomas, en los que la lengua era raramente usada por los alumnos, uno de los principios fundamentales y ventajas de AICLE es que la lengua “*es una parte del proceso, en lugar del final de este*” (Deller and Price en Méndez García, 2014:25), es decir, además de estudiar una lengua extranjera, esta se utiliza como vehículo de instrucción y comunicación de los contenidos de asignaturas no lingüísticas. De este modo, se hace uso de la L2 en situaciones reales, como la resolución de problemas o la justificación de opiniones, con lo que se consigue dar autenticidad al aprendizaje y se facilita el alcance de un mayor dominio (García en Ramos, 2007).

Por otro lado, AICLE es un enfoque abierto y flexible, que da libertad al docente para adaptar el aprendizaje a las características del aula, por lo que será imprescindible que desarrolle su capacidad investigadora y creatividad para conseguir los mejores resultados posibles. Esto requiere, a su vez, del dominio y puesta en práctica de diferentes destrezas relacionadas con aspectos organizativos y metodológicos, puesto que alcanzar una cohesión entre contenido, lengua y habilidades de aprendizaje y poseer una actitud reflexiva y autocrítica sobre sus propias actitudes y competencias cognitivas, lingüísticas y pedagógicas serán claves para el éxito de esta línea educativa (Méndez García, 2014 y Marsh et al., en Jover, Fleta y González, 2016).

A pesar de esta perspectiva tan flexible sobre la que se erige el enfoque AICLE, algunos autores han considerado oportuno especificar las dimensiones que lo conforman y que deberían estar presentes en el aula. En este sentido, conviene destacar, en primer lugar, las “4Cs” de Dorothy Coyle (1999), con las que hace referencia al tratamiento metodológico que reciben en la modalidad AICLE los siguientes elementos:

1. **Contenidos**; referidos a lo que se quiere enseñar.
2. **Comunicación**; en relación con las lenguas a través de las que se enseñaran los contenidos.
3. **Cultura o conciencia cultural**; en cuanto a las implicaciones culturales del tema que estamos tratando o de la lengua por la que lo estamos haciendo.
4. **Cognición o proceso de pensamiento**; que conduce a un aprendizaje de alta calidad.

En esta misma línea se pronuncian también Marsh, Maljers y Hartiala (2001) cuando proponen la atención prioritaria a los siguientes elementos, como pilares fundamentales de la modalidad AICLE:

1. **Cultura**. Para estos autores, uno de los principales objetivos de AICLE es el conocimiento y entendimiento intercultural, al cual solo se puede acceder a través de la experimentación y reflexión, ligadas a las habilidades comunicativas, a lo que llaman “*learn by doing*”.
2. **Entorno**. A través de esta dimensión, se explica que, mediante AICLE se prepara a los ciudadanos para una adaptación a una sociedad globalizada e internacionalizada.
3. **Lenguaje**. Es la razón principal por la que se implanta este enfoque. Se basa en el desarrollo de la competencia lingüística en las cuatro destrezas: escuchar, hablar, leer y escribir. Además, pretende profundizar en la conciencia lingüística tanto en la lengua extranjera como en la lengua materna.
4. **Contenido**. AICLE proporciona oportunidades de estudiar el mismo contenido desde diferentes perspectivas, ya que las lenguas y las culturas asociadas a ellas, pueden reflejar una manera distinta de ver el mundo. Esto se ve claramente en la descripción de eventos históricos, que serán explicados de una forma u otra según el lugar en el que nos encontremos.
5. **Aprendizaje**. AICLE sigue una metodología basada en el discente. Pretende mejorar el aprendizaje del alumnado prestándole atención a las necesidades de los individuos en cuanto a sus habilidades sociales y de pensamiento. Para ello, se facilitan caminos alternativos con los que enfocar el aprendizaje de las

lenguas, con lo que se ayuda a disminuir la exclusión. Por otro lado, se fomenta el análisis de los métodos de enseñanza ya existentes para conseguir la adaptación más idónea.

En cualquier caso, y pese a haber desarrollado todo este marco teórico para llevar a la realidad los planes de educación bilingüe, las administraciones competentes no siempre contaron con la dificultad de formar a docentes adecuadamente en este ámbito, aspecto que aparece como una de las principales críticas sociales a este modelo de educación, tanto en prensa como en documentos de investigación especializados en pedagogía que se expondrán posteriormente.

2.4.6 La enseñanza del alemán en Andalucía

Tal y como se ha mencionado ya en el punto “Plan de Fomento del Plurilingüismo”, en el año 2000 la Junta de Andalucía firma un protocolo de Colaboración con el Goethe-Institut y el Cónsul General de la República Federal de Alemania en Andalucía, por el que se implantó y desarrolló la educación bilingüe en centros escolares, y se impulsaron acciones de formación para el profesorado de alemán en Andalucía. Tras la aprobación del PFP en 2005, se incorporó el alemán como primera lengua a 12 centros bilingües, número que no ha variado desde entonces, a excepción de un IES que integró el alemán a su Proyecto bilingüe de inglés, instaurándose como centro plurilingüe en ambas lenguas. Además de estos centros públicos donde se oferta alemán como primera lengua en enseñanza bilingüe, existen otros 23 centros públicos y privados, donde se puede estudiar como primera o segunda lengua extranjera (EUR-lex, n/d).

Desde la implantación del PFP, se han desarrollado diferentes iniciativas con el fin de aumentar la formación y oferta de esta educación. De este modo, en 2007 se firmó un Convenio de Colaboración entre la Junta de Andalucía y el Goethe-Institut, teniendo como objetivo desarrollar un mayor conocimiento y aprendizaje de la lengua y cultura alemana en esta comunidad. Por otro lado, en 2010 se crea un acuerdo entre estas dos mismas instituciones para celebrar los exámenes oficiales del Goethe-Institut en los centros de enseñanza secundaria de Andalucía que impartan esta lengua como primera o segunda lengua extranjera. En tercer lugar, en 2017, se aprobó el Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía (PEDLA) por el Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía, en el que se establece que se aumentará el número

de centros que impartan alemán. Asimismo, proclaman un incremento de la oferta de cursos de actualización lingüística del profesorado, tanto por parte de las Escuelas Oficiales de Idiomas, como de los CEP. Por último, el Goethe-Institut desarrolló en 2008 la iniciativa PASCH (*Partner Schulen*, Escuelas Socias), con la finalidad de “*abrir nuevas perspectivas en la educación, ampliar horizontes por medio del plurilingüismo, facilitar el acceso a los idiomas y a la educación, además de abordar en común, como una gran comunidad educativa internacional, posibles problemas futuros*” (Junta de Andalucía, n/d). En Andalucía contamos con dos Institutos que forman parte de esta iniciativa: el I.E.S. El Algar, en Almería; y el I.E.S. Poeta García Gutiérrez, en Chiclana de la Frontera, Cádiz.

A pesar de la introducción de todos estos proyectos y teniendo en cuenta los datos aportados por la Junta de Andalucía, el número de centros públicos bilingües alemán-español no ha crecido desde que se aprobara el PFP en 2005. Dentro de este contexto, debemos considerar los diversos inconvenientes que han podido causar esto; por un lado, la dificultad de formar a docentes no solo en el modelo de enseñanza AICLE, sino con un nivel de competencia lingüística adecuado como para poder impartir clase en esta lengua; y por otro, la predisposición negativa generalizada ante el alemán, que suele advertirse como demasiado complejo.

3. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Dentro de este panorama se advierten determinados déficits que nos llegan desde una crítica social en forma de comentarios o valoraciones de los agentes participantes: los padres de los alumnos, los propios docentes, los alumnos, etc. Estos suelen estar relacionados con las dificultades a las que se enfrenta el alumnado por tener que aprender algunos contenidos de asignaturas no lingüísticas en lengua extranjera, su posible atraso con respecto a los compañeros que no participan en este tipo de programas o la poca eficacia en cuanto a aprendizaje de lenguas del mismo. Por parte de los docentes, estos suelen mostrar su descontento en lo relativo a la organización del programa, así el tiempo que invierten en la preparación de sus clases, en la localización de recursos y materiales didácticos, así como, en líneas generales, el esfuerzo complementario que supone formar parte de él.

Por otro lado, desde mi experiencia personal como antigua alumna de centros bilingües durante más de 10 años y tras haber realizado unos estudios de Educación Primaria, puedo percibir que las preocupaciones descritas anteriormente están plenamente justificadas. A pesar de ser un programa con muchas ventajas, tanto los docentes como los alumnos se encuentran presionados ante la cantidad y dificultad de temario que ha de darse en una lengua extranjera, además de la dificultad que para todos supone el uso de una lengua que no dominan como su L1, pudiendo resultar esto muchas veces perjudicial. Sin embargo, considero que el problema realmente reside en la organización de la iniciativa, así como en la falta de ayuda y de apoyo que recibe el profesorado para llevarlo a cabo.

En último lugar, tras haber investigado diversos documentos de investigación sobre el tema, se observa una falta muy significativa de estudios relacionados con este ámbito, sobre todo, en lo concerniente a la capacitación del profesorado, puesto que la mayoría de los estudios se centran en cuestiones metodológicas o en percepciones y cuestiones emocionales del alumnado.

Es por estas razones, que parece ineludible la necesidad de ahondar en las entrañas del Programa Bilingüe en Andalucía, con el fin de aproximarnos a una definición más clara de las carencias que tiene su realización en nuestro entorno

educativo inmediato y aportar, en la medida de nuestras posibilidades, algunas pistas que permitan percibir líneas de trabajo conducentes a propuestas de actuación vinculadas a la mejora de la eficacia del modelo educativo bilingüe.

4. OBJETIVOS DEL TRABAJO

Teniendo en cuenta el marco que se ha descrito hasta el momento, se establecen los siguientes objetivos:

1. Revisar la medida en que las críticas sociales habitualmente vertidas sobre la calidad de la Educación Bilingüe tienen un reflejo constatable en la literatura científica al respecto y contrastar estos resultados con la opinión de los docentes AICLE de inglés y alemán en centros de nuestro entorno.
 - Revisar e identificar el eco que la prensa se hace de las críticas sociales más extendidas sobre la calidad del bilingüismo
 - Contrastar el grado de correspondencia entre estos ecos mediáticos y los temas que preocupan a los especialistas en didáctica y didáctica de lenguas en la bibliografía especializada.
 - Categorizar las denuncias de ambas fuentes según el origen del problema y clasificar dichos problemas según el volumen de las denuncias.
 - Diseñar una encuesta y distribuirla a docentes participantes en centros públicos, privados y concertados bilingües de Andalucía.
 - Analizar los datos obtenidos contrastándolos con los documentos previamente mencionados.
2. Reconocer los problemas más comunes de los programas de enseñanza bilingüe denunciados en la prensa de divulgación e identificar su reflejo en artículos de investigación didáctica.
3. Reflexionar sobre los orígenes de estos problemas, categorizando las denuncias y revisando la forma en la que dichas cuestiones hubieran sido previstas en los marcos teóricos AICLE.

4. Conocer de primera mano la valoración que los docentes AICLE de nuestro entorno hacen sobre la formación recibida a nivel lingüístico y metodológico, y vincularla con las cuestiones previas.
5. Reunir propuestas para mejorar la implementación del Programa Bilingüe en Andalucía de los docentes y valorarlas de acuerdo con el diagnóstico que hubiéramos hecho de esta realidad.

5. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

A continuación, se va a describir de manera detallada el procedimiento que se ha desarrollado para la elaboración de este estudio.

En primer lugar, puesto que tener en cuenta las diferentes críticas sociales que habitualmente se manifiestan por parte de la comunidad educativa resulta inapropiado e insuficiente para abordar un análisis científico formal de la cuestión, se ha realizado una búsqueda de su eco en documentación escrita de diferente índole. En este terreno, se ha llevado a cabo una selección tanto de artículos de divulgación u opinión en prensa, como posteriormente también de artículos científicos publicados en revistas especializadas, fundamentalmente sobre didáctica, pedagogía o enseñanza de lenguas.

Para la recopilación de los primeros, se ha tratado de utilizar el mayor número posible de periódicos en línea tanto nacionales como de la comunidad autónoma de Andalucía. En esta línea, dado que no en todos los medio se localizaban artículos acerca de la educación bilingüe, nos hemos servido de *El País*, *XL Semanal*, *El Mundo*, *ABC*, *La Razón*, *Okdiario* y *Eldiario.es*, de los cuales se han rescatado 14 artículos datados entre los años 2015 y 2019. Cabe mencionar que la principal dificultad que se ha encontrado en esta tarea es la gran cantidad de artículos que hay en relación con la educación bilingüe en las comunidades autónomas españolas en las que existe más de una lengua oficial, especialmente en Cataluña, debido a la situación política y social actual.

En la Tabla 4 se refleja la manera en la que hemos tratado los déficits que se exponen en el conjunto de textos seleccionados. En la primera columna se hallan los problemas expresados tal y como aparecen en prensa; en la segunda, se ha realizado una

categorización de dichos problemas, agrupándolos según los cinco focos de atención mayoritariamente denunciados:

- malos resultados del alumnado;
- formación docente deficitaria;
- segregación del alumnado;
- cuestiones de metodología; y
- falta de recursos.

En la tercera columna se recoge la frecuencia con la que aparecen menciones a estos problemas, es decir, el número de artículos en los que se mencionan o denuncias prácticas o elementos directamente vinculados a alguno de los focos de interés. Y, por último, en la cuarta columna, se le ha asignado un código a cada artículo periodístico con el fin de facilitar su localización y diferenciarlos de los estudios científicos que se presentarán posteriormente. Para ello, se ha comenzado atribuyendo a cada documento una “A” de “artículo” y un número del 1 al 14.

Analizando ahora con algo más de detenimiento la tabla que resume esta recopilación, se advierte, tras hacer un recuento de la frecuencia de aparición y el número de artículos en relación con cada categoría, que los problemas relacionados con la “formación docente” conforman la categoría a la que se hace referencia un mayor número de veces, tanto para denunciar deficiencias formativas a nivel metodológico como también a nivel lingüístico (9 de 14 artículos). En segundo lugar, 8 de los 14 documentos recopilados denuncian la “falta de recursos”, que no solo se refieren a carencias de carácter material, que son bastante significativas, sino también, y directamente vinculado con el criterio anterior, a la escasez de recursos económicos para la formación permanente del profesorado. En la tercera posición de este ranking aparecen los problemas relativos a los “resultados de los alumnos” (abordado en 6 de los 14 artículos), seguidos muy de cerca por las cuestiones de “segregación” de los mismos (5 de 14), y, ya en último lugar, la “metodología”, puesta en cuestión en solo 2 de los 14 documentos.

Problemas del bilingüismo denunciados en prensa general y artículos de opinión			
Denuncia	Categoría	Frecuencia (nº de artículos en los que aparece)	Código (referencia a los 14 artículos)
Peores resultados del alumnado causados por la escasa formación docente	Peores resultados alumnado	1	A1
Falta de recursos económicos para la formación lingüística docente	Formación docente/Falta de recursos	1	A1
Peores resultados del alumnado por el nivel educativo de la familia	Peores resultados alumnado	1	A1
Segregación alumnado según las posibilidades económicas	Segregación alumnado	2	A2, A3
Seguimiento metodología memorística	Metodología	1	A2
Falta de recursos económicos para el programa	Falta de recursos	1	A2
Falta de una evaluación del sistema	Falta de recursos	4	A2, A3, A5, A9
Peores resultados del alumnado a causa del programa en general	Peores resultados alumnado	1	A3
Falta de formación metodológica docente (AICLE)	Formación docente	5	A3, A4, A5, A9, 13
Docentes no cualificados lingüísticamente	Formación docente	4	A3, A5, A9, A13, A14
Abandono de la lengua materna	Metodología	2	A4, A10
Peores resultados del alumnado por el uso de la Lengua Extranjera	Peores resultados alumnado	1	A4
Falta de recursos económicos para la formación del profesorado	Formación docente/Falta de recursos	2	A5, A10
Falsas expectativas del programa por el uso del término “bilingüismo”	Peores resultados alumnados	1	A6
Desconexión entre las clases de lengua extranjera y el resto de asignaturas	Metodología	1	A7
	Falta de recursos	1	A7

Dificultad de los materiales en LE			
Frustración docente por la dificultad de una mejor preparación	Formación docente	1	A7
Recorte del profesorado bilingüe	Falta de recursos	2	A8, A10
Asignación horaria	Falta de recursos	2	A8, A10
Segregación del alumnado según su nivel en lengua extranjera	Segregación del alumnado	2	A10, A12
Peor adquisición del alumnado en competencias	Peores resultados	1	A10
Segregación del alumnado con dificultades de aprendizaje	Segregación del alumnado	1	A11
Frustración del alumnado	Peores resultados alumnado	1	A12
Empeoramiento del nivel educativo	Peores resultados alumnado	1	A12
Problemas para la actualización docente	Formación docente	1	A13
Formación docente en horario no lectivo	Formación docente	1	A13

Tabla 4. Problemas del bilingüismo denunciados en prensa general y artículos de opinión.

Una vez analizados estos documentos y teniendo en cuenta que la principal preocupación existente es la relacionada con la formación docente, nos disponemos a hacer una búsqueda de estudios científicos con el fin de constatar la medida en que el ámbito académico se hace más o menos eco de estas preocupaciones. Para ello, nos hemos servido de la herramienta *Google escolar*. A partir de esta se seleccionaron, en un primer momento, 27 informes, de los cuales, finalmente, se escogieron 12. El criterio que se siguió para descartar los 15 trabajos restantes fue principalmente que no se ajustaban a los contenidos que eran de nuestro interés, ya que, aunque trataran sobre la educación bilingüe, se centraban en la exposición de experiencias más o menos puntuales y no se centraban en la atención a problemas concretos y bien definidos de este programa.

Los 12 documentos finalmente seleccionados, escritos tanto en español como en inglés, datan todos del periodo transcurrido entre 2005 y 2016, y han sido publicados en revistas tales como *Porta Linguarum*, la *Revista Iberoamericana de Educación* u *Oxford University Press*, entre otras. Estos trabajos hacen revisiones de los programas de educación bilingüe a nivel nacional, o concretamente en Andalucía. Al igual que se hizo con los artículos periodísticos, también aquí se ha elaborado una tabla del mismo tipo para estos textos, mediante la que se ha categorizado la información encontrada relativa a problemas concretos de la educación bilingüe. Sigue la misma estructura que la tabla anterior, por lo que en la primera columna encontramos el tema fundamental o déficit del que nos habla; en la segunda se ha llevado a cabo una categorización diferente a la ya expuesta, distinguiendo en esta ocasión entre problemas relativos a “formación docente”, “evaluación”, “malos resultados del alumnado”, “recursos” y “condiciones laborales”; en la tercera, la frecuencia con la que estos problemas aparecen mencionados; y en la cuarta, el código por el que se localizan los diferentes documentos, habiendo sustituido la “A” por “D” y enumerándolos del 1 a 12.

Atendiendo al análisis de estos artículos, se advierten varios aspectos a subrayar. En primer lugar, la categoría que aparece con mayor frecuencia es la “formación docente”, manifestándose en 11 de los 12 documentos seleccionados. Seguidamente, los déficits relacionados con los “recursos”, en 8 de ellos. Haciendo una comparación con los textos de prensa, vemos que existe una relación directa entre las denuncias sociales y las que encontramos en informes científicos. Resulta llamativo que las tres categorías restantes (“condiciones laborales”, “evaluación” y “malos resultados”) tengan una

frecuencia de 2, 2 y 1 respectivamente. Esta última es especialmente significativa, ya que en la prensa de divulgación se mencionó en 6 de los 14 documentos catalogados, mientras que en esta ocasión, solo aparece en 1 de 12, haciendo pensar que mientras que el ítem “resultados de los alumnos” alcanza un rango de preocupación de casi el 50% en los medios de divulgación populares, el tema casi no merece la atención de los especialistas, en cuyas publicaciones apenas roza el 10%.

Tras haber realizado el análisis de las diferentes fuentes, llegamos a la conclusión de que, a pesar de que se dan diversos déficits o carencias que debieran ser atendidas en cuanto a los programas de educación bilingüe, en el presente estudio nos centraremos en las carencias en el ámbito de la “formación del profesorado”. Se trata, en efecto, del tema más recurrentemente denunciado, tratado o comentado tanto en los documentos de prensa genérica como en las investigaciones científicas, el más cuestionado por los autores que opinan o informan de la cuestión, el más tratado por los especialistas. Por otra parte, dada la limitación de espacio y dedicación establecida para la elaboración de este trabajo, sería imposible abordar todas las denuncias adecuadamente, por lo que se considera más conveniente concentrarnos en un único punto. No obstante, sería interesante atender los demás temas en estudios posteriores, con el fin de elaborar propuestas de mejora para los proyectos de enseñanza bilingüe en todos los ámbitos.

Problemas del bilingüismo denunciados en informes y documentos científicos			
Tema fundamental	Categoría	Frecuencia (nº de documentos en los que aparece)	Código (referencia a los 12 documentos)
Pocos créditos de estudio de lengua extranjera en las universidades	Formación docente	1	D1,
Poca especialización docente	Formación docente	1	D1
Formación metodológica	Formación docente	9	D1, D2, D3, D6, D7, D8, D10, D11, D12
Formación lingüística	Formación docente	7	D4, D5, D6, D8, D10, D11, D12
Bajos resultados en lengua extranjera del alumnado	Peores resultados alumnado	1	D12
Poca importancia social a la enseñanza de idiomas	Evaluación	1	D12
Inseguridad	Formación docente	1	D12
Falta de recursos materiales	Recursos	3	D4, D11, D12
Falta de colaboración entre docentes	Formación docente	5	D2, D4, D5, D7, D12
Nivel bajo en la lengua extranjera de los estudiantes universitarios	Formación docente	1	D2
Falta de financiación económica	Recursos	3	D2, D3, D5
Poca formación de los asistentes	Formación docente	1	D3
Planificación en horario no lectivo	Recursos	4	D3, D4, D11
Falta de incentivos económicos o reconocimiento	Condiciones laborales	2	D4, D11
No hay garantías de calidad del programa	Evaluación	1	D5
Pocos auxiliares de conversación	Recursos	2	D6, D11

Tabla 5. Problemas del bilingüismo denunciados en informes y documentos científicos.

Dado que la línea de este trabajo es AICLE en alemán para Educación Primaria, nos disponemos a estudiar el grado de preparación que tienen los docentes de esta disciplina en dicho idioma, así como la opinión que ellos tienen de la misma y las mejoras que introducirían para el programa, haciendo una comparación donde fuera posible y justo con el profesorado de inglés. Para ello, se ha elaborado un cuestionario on-line a través de *Google Form*, destinado a docentes que impartan clases de AICLE y lengua extranjera en centros públicos, privados y concertados bilingües de Educación Primaria en las provincias de Cádiz, Sevilla y Málaga (ver anexo 1).

Se ha optado por esta herramienta, ya que por un lado, era la forma más rápida, fácil y directa de poder acceder a un mayor número de centros. Además, esta fórmula podría permitirnos obtener un volumen significativo de respuestas por parte de los docentes, mucho más complicado si hubiéramos optado por las entrevistas directas. Esta segunda fórmula, no obstante, puede llevarse a cabo en el futuro para investigaciones relacionadas con la materia en forma de focus-group, entrevistas a algunos de los informantes con el fin de recabar información y opiniones más concretas sobre cuestiones detectadas en la entrevista que analizamos aquí.

En lo concerniente a su estructura, se trata de un cuestionario cerrado, a excepción de algunas preguntas abiertas. Cuenta con un total de 37 preguntas, con las que se pretende conseguir un perfil lo más preciso posible de los individuos encuestados. Estas nos aportan información acerca de las asignaturas que imparten en lengua extranjera, los años que llevan en el ámbito de la docencia y en la docencia bilingüe en particular, qué nivel de idioma tienen reconocido o por qué organismo fue expedido, entre otras. Por otro lado, también les pedimos que hagan una valoración acerca de la calidad de la formación que han recibido tanto a nivel lingüístico como metodológico, así como de la necesidad de una formación continua. Por último, se les da la posibilidad de especificar algunas propuestas de mejora en cuanto a este tema.

Puesto que entre las preguntas se encontraban algunas referidas a AICLE y este sondeo estaba pensado también para docentes que impartieran únicamente la asignatura de lengua extranjera, se creó una ramificación del cuestionario original, por la que si el individuo seleccionaba la opción “solo lengua extranjera” para la pregunta “asignaturas que imparte en LE”, le derivaba a una variante en la que no se incluían preguntas sobre metodología, solo sobre la formación lingüística.

Por otro lado, la principal dificultad que se ha encontrado a la hora de obtener esta información ha sido la baja participación inicial de los docentes. Este cuestionario fue enviado en un primer momento a 16 centros de las provincias ya mencionadas. Para ello se contactó telefónicamente con los centros para pedir su colaboración y posteriormente se envió el enlace por correo electrónico. Es por esto que se esperaba que, al menos, se recibiera respuesta de 1 o más docentes de cada centro, alcanzando un mínimo total de 16 respuestas. Sin embargo, pasadas las dos semanas que se dio de plazo para rellenarlo, solo se registraron 5 respuestas, siendo estas insuficientes para la elaboración del presente estudio.

Dadas estas circunstancias, se contactó con 21 docentes que habían sido tutores de prácticas del grado de Educación Primaria para la especialidad AICLE en la provincia de Cádiz. Gracias a esto, se obtuvieron 11 respuestas más, 16 en total. Puesto que en el cuestionario no se podía especificar el centro ni la provincia en la que este se encontraba para preservar el anonimato de los participantes y así no condicionar las respuestas, consideraremos Cádiz la zona de estudio, pudiendo extrapolar los resultados a Sevilla y Málaga.

El perfil que presentan los docentes encuestados es muy variado, tal y como se muestra en la Tabla 6. La mayoría acumula una experiencia docente que oscila entre 1 y 10 años; solo dos de los informantes llevan entre 11 y 15 años implicados en la enseñanza AICLE, el máximo posible dada la fecha en la que se instauró el programa. Existe, por otra parte, una relativa compensación entre los informantes que imparten docencia AICLE en inglés (56,3%) y los que lo hacen en alemán (43,7%), lo cual facilita hacer una comparación entre la formación que han recibido unos y otros. Por otro lado, también nos resulta muy provechoso el hecho de que solo 5 de los 16 encuestados sean docentes exclusivamente de lengua extranjera, puesto que de esta forma, la mayoría ha podido responder a las cuestiones referidas a AICLE, minimizando el sesgo anunciado anteriormente y garantizando la representatividad de nuestros resultados. En cuanto a la certificación oficial que poseen de los idiomas en que imparten las clases, 11 de ellos tienen un B2, otros 2 un B1, y 2 más un C1 –uno de ellos hablante nativo de la lengua con la que trabaja. Solo uno de los individuos encuestados no tiene acreditación oficial. Todos los títulos han sido obtenidos entre los años 2003 y 2019. Por último, los organismos por los que se han expedido los títulos también son de diversa índole: Aptis (1); EOI (4); University of Cambridge (3); Goethe-

Institut (1); Trinity (2); Universidad de Würzburg (2); University of Cambridge y EOI (2).

	Edad	Género	Docencia en P.B. (años)	Tipo de centro	Asignaturas que imparte en LE	Ciclo	Formación lingüística	Años de estudio del idioma	Año de expedición del título	Organismo de expedición
E1	42	M	11-15	PUB	CC.SS., CC.NN., Ed. Plástica	1	C1 inglés	11-15	2019	Aptis
E2	43	H	6-10	PUB	CC.SS., CC.NN., LE	2	B2 alemán	6-10	2003	EOI
E3	57	M	1-5	PUB	CC.SS., CC.NN., LE	1	B2 alemán	6-10	2014	EOI
E4	50	M	6-10	PUB	CC.SS., CC.NN., LE	2	B2 alemán	6-10	2009	EOI
E5	37	M	6-10	PRI	CC.SS., CC.NN., LE, Ed. Plástica	2	B2 inglés	11-15	2008	Trinity
E6	39	M	1-5	CON	LE	Varios	B2 alemán	1-5	2014	Goethe Institut
E7	23	M	1-5	CON	LE	Varios	B1 alemán	1-5	2017	Universidad de Würzburg
E8	40	M	6-10	CON	CC.SS., CC.NN., LE	1	B2 inglés	+20	2010	Cambridge y EOI
E9	25	M	1-5	PUB	LE	Varios	B1 alemán	1-5	2015	Universidad de Würzburg
E10	61	H	1-5	CON	LE	Varios	B2 inglés	6-10	1979	Sin título
E11	40	M	1-5	PUB	LE	Varios	B2 inglés	6-10	2016	Cambridge
E12	32	H	6-10	CON	CC.SS., CC.NN., LE	Varios	B2 inglés	16-20	2013	Cambridge
E13	37	M	11-15	PUB	CC.SS., CC.NN., LE	Varios	B2 alemán	1-5	2011	EOI
E14	35	H	6-10	CON	CC.SS., CC.NN., LE	2	B2 inglés	6-10	2013	Cambridge y EOI
E15	32	M	6-10	PUB	CC.SS., CC.NN., Ed. Plástica	1	B2 inglés	6-10	2007	Cambridge
E16	50	M	6-10	CON	LE	Varios	C1 inglés	Nativa	2013	Trinity

Tabla 6. Perfil de los docentes encuestados.

6. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Una vez se han recogido los datos de las tres fuentes, estando la última de estas centrada en cuestiones referidas a la formación de los docentes, nos disponemos a hacer una interpretación de los resultados obtenidos. A lo largo de la investigación y, específicamente, a la hora de categorizar los problemas que denuncian los textos estudiados, hemos podido comprobar que, hablar del déficit en la formación del profesorado de enseñanza bilingüe de una forma general, no satisfaría nuestra necesidad de ahondar en las carencias del programa, ni la aspiración de este trabajo de exponer propuestas de mejoras educativas concretas para tratar de resolverlas. Es por esto, que dividiremos este asunto en tres cuestiones diferentes, con el fin de concretar la información encontrada y poder extraer conclusiones específicas en cuanto a cada una de ellas. Teniendo en cuenta las tres fuentes, delimitamos los siguientes bloques a tratar: la **“formación lingüística del profesorado”**, la **“formación metodológica del profesorado”** y la **“cooperación docente y de centros”**.

6.1 Formación lingüística del profesorado

Uno de los aspectos sobre los que suele existir una mayor incertidumbre es la preparación que han recibido los docentes en lo referido a la lengua extranjera en la que imparten las clases y la necesidad de seguir instruyéndose en ella a lo largo de su vida profesional. La opinión de la sociedad, que viene reflejada en los documentos de prensa analizados en la Tabla 4 es muy clara: la cualificación lingüística de nuestros docentes es sustancialmente insuficiente para las altas expectativas que se tiene de la educación bilingüe, lo cual conlleva a unas enseñanzas en lenguas deficientes para nuestros alumnos. Una de las principales causas de esto, tal y como declara Pilar Álvarez en el periódico *El País* (2016), es que las administraciones competentes no destinan recursos económicos suficientes para que esta formación sea de la mayor calidad posible, lo que supone, de manera bastante extendida, delegar esta obligación en los propios docentes, haciendo que sean ellos los que se costeen tanto las clases como la certificación de los títulos, puesto que, al fin y al cabo, es un requisito ineludible para acceder al sistema. Esto implica, por un lado, un descontento generalizado entre este colectivo, ya que solo ve exigencias por parte de la administración, en lugar de una colaboración conjunta e iniciativas para asegurar la calidad del programa. Por otro lado, puede llegar a suponer que opten por formarse en algún organismo cuyo precio sea más asequible o prometan resultados en un periodo de tiempo más breve, lo cual nos hace pensar, que esos

aprendizajes pueden no tener la misma calidad u ofrecer las mismas garantías que otros que supongan un mayor desembolso económico o una mayor inversión de tiempo y esfuerzo. Esto nos lleva a otro problema generalizado de la profesión docente, y es que la formación se lleva a cabo en horario no lectivo, sin ningún tipo de remuneración, a pesar de ser esta imperativa para poder pertenecer al programa. Las administraciones fuerzan, por tanto, al profesorado a invertir un gasto de dinero y de tiempo que, en muchos casos, se hace insostenible, sobre todo para los docentes con más veteranía, a los que se les suma la dificultad de “tener que” estudiar una lengua extranjera desde el momento en que los centros a los que pertenecen quieren pasar a ser bilingües.

Las investigaciones científicas analizadas en relación con este tema se centran, de un modo más específico en la escasa oferta de créditos de lengua extranjera en las universidades, así como en el bajo nivel que tienen los estudiantes a los que se les imparte. Jover, Fleta y González (2016) exponen que en un estudio realizado por De la Maya y Luengo en el 2015, en el que examinaron el número de créditos obligatorios que se destinaban en sesenta titulaciones del grado de Educación Primaria en instituciones privadas y públicas para la formación en conocimiento de la lengua extranjera, se concluyó con que este variaba entre cero y seis. En el caso de la Universidad de Cádiz, no se ofrece ninguna asignatura obligatoria en esta materia. Si nos centramos en las asignaturas optativas relacionadas con esta cuestión, encontramos que de los 30 créditos que las conforman, 12 se destinan al desarrollo de competencias en lengua extranjera y otros 12 a formación en la metodología AICLE, perteneciendo los 6 restantes a una asignatura independiente sobre didáctica de la lengua extranjera que bien podría no impartirse siquiera en una lengua extranjera. Podemos concluir a partir de esto, que la instrucción recibida en lengua extranjera desde la universidad es insuficiente como punto de partida y que no responde a la demanda posterior a la que se enfrentarán estos futuros docentes. Si consideramos esta formación como la inicial, debería estar pensada y orientada con el objetivo a corto plazo de conseguir una titulación oficial del idioma impartido, que dejara preparado al alumno para poder ingresar directamente en el sistema y, posteriormente, seguir con una formación permanente con el fin de ampliar y actualizar conocimientos, así como de no perder las habilidades lingüísticas ya adquiridas.

Atendiendo ahora a la información recabada a través de los cuestionarios, que se muestra de una manera mucho más específica, puesto que respondía concretamente a las

cuestiones expuestas anteriormente, encontramos que existe una correspondencia entre lo denunciado por la prensa y la comunidad científica, por una parte, y lo que viven realmente los docentes, por la otra. En este punto se tendrá también en cuenta la comparación entre aquellos que se dedican a la enseñanza del inglés (a los que denominaremos “grupo 1”) y del alemán (a los que denominaremos “grupo 2”), con el objetivo de comprobar si existe alguna diferencia y, en este caso, establecer cuáles serían.

En cuanto a la formación previa, el grupo 1 no solo ha realizado en mayor medida cursos de la Consejería de Educación que el grupo 2, sino que lo mismo ha sucedido en los estudios universitarios, tal y como se muestra a continuación en la Figura 8:

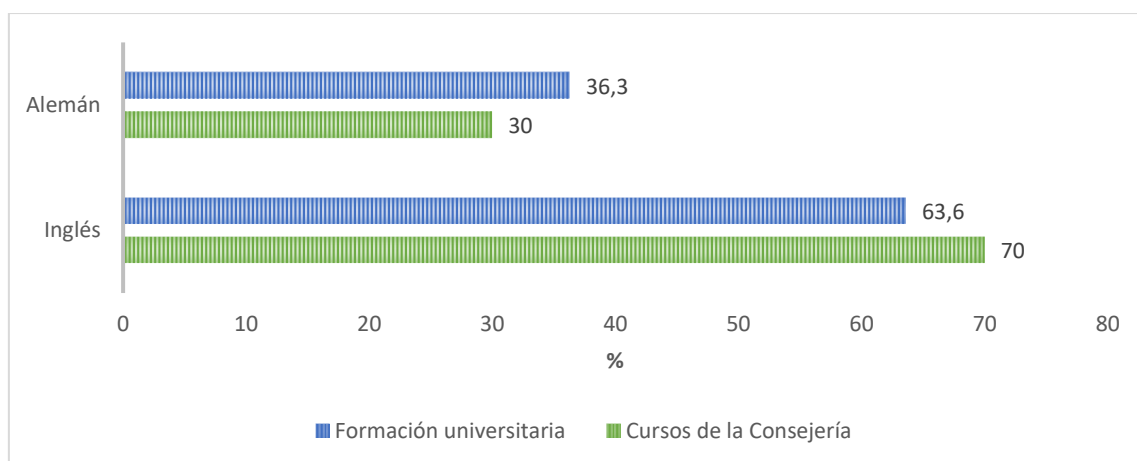


Figura 8. Porcentaje de encuestados que realizaron cursos de la Consejería de Educación y recibieron formación en la lengua, por lengua de enseñanza.

A esto cabe añadir, que todos los encuestados del grupo 2 consideran que esta formación no ha sido suficiente. Esto nos lleva a pensar, que el grupo 2 se encuentra con diferentes adversidades: la primera de ellas es el idioma, que, con independencia de si es o no más complejo a nivel gramatical y fonético que el inglés, sí está menos presente en nuestro entorno y resulta menos accesible. Además, los docentes de alemán parten de una situación de desventaja con respecto a los primeros, puesto que la formación extra-académica que se ofrece es por lo general mucho más escasa. Esto se refleja, por otra parte, en que el porcentaje de profesores del grupo 1 que sigue formándose en el idioma es del 88,8%, mientras que el del grupo 2 es solo del 57%. Basándonos en que todos los encuestados, tanto del grupo 1, como del 2, consideran que esta formación permanente es necesaria, podemos concluir que la causa por la que el segundo grupo no la lleva a

cabo no es falta de iniciativa, sino que no se les ofrecen las posibilidades necesarias para que lo lleven a cabo. A partir de esta situación, demandan en general, en la última parte del cuestionario en la que se les da la posibilidad de plantear qué se podría mejorar, mayor accesibilidad para poder llevar a cabo una formación lingüística permanente y supervisada, incluyendo aquí la formación que pudiera ofertárseles en países en los que se hable la lengua de estudio. Resulta llamativo ese último adjetivo que mencionan (“supervisada”), ya que invita a pensar que son los mismos docentes los que están descontentos con que no haya un seguimiento del nivel de conocimientos que tienen en la lengua extranjera.

Como se refleja en los certificados oficiales que poseen nuestros encuestados, a los cuales se hace referencia al analizar el perfil de estos en la Tabla 6, debemos tener en cuenta tres aspectos: el nivel que poseen, el año de expedición del título y el organismo de expedición. En referencia a lo primero, el grupo 1 ha alcanzado, como mínimo, el B2 en todos los casos, a excepción de un docente de un colegio privado de 61 años, que asegura no tener una acreditación oficial, a pesar de haber recibido formación. Sin embargo, dos individuos del grupo 2 poseen un B1, una de ellos, ejerciendo en un colegio público que, además, asegura sentirse incómoda al utilizar la lengua en clase. Esto nos hace ver que la dificultad a la que se enfrenta el profesorado para acceder a una formación en alemán traspasa las aulas, dando lugar ocasionalmente a docentes en ejercicio con un nivel inferior al de los que estudian inglés.

En segundo lugar, la fecha en la que estos títulos fueron expedidos varía en un rango de años bastante amplio, varios de ellos, hace más de 10 años, lo que se encuentra representado en la Figura 9:

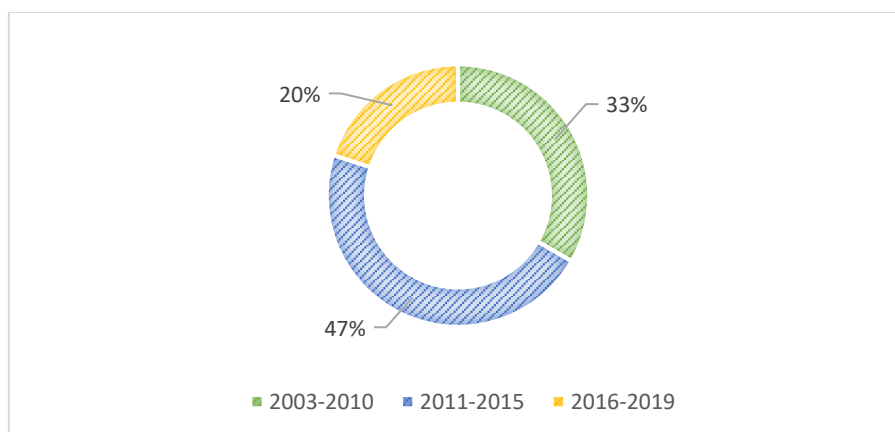


Figura 9. Porcentaje de encuestados según el periodo de años en el que obtuvieron un título acreditativo de la lengua en la que imparten clase.

Lo que llama la atención de esto es que, en comparación con otras instituciones o puestos de trabajo en los que se exige una antigüedad del título inferior a dos años, parece que en educación, no existe la necesidad de garantizar la vigencia de estos conocimientos, dando por bueno *ad eternum* el poseer un título acreditativo, con indiferencia de cuándo se obtuvo. Quizás es en este momento, cuando se está pasando por alto el hecho de que son estos profesionales y sus variados saberes en lengua extranjera, los que están formando a los alumnos que forman parte de este modelo educativo y, a pesar de que examinamos y evaluamos los avances que hagan estos últimos en cuanto a sus aprendizajes, no nos hemos parado a cuestionarnos si debiéramos hacer lo mismo con los docentes y, en ese caso, cómo hacerlo.

Por último, también existe bastante diversidad en cuanto a los organismos que han expedido los títulos. Partiendo de la base de que en este trabajo no se han analizado si todos estos organismos son igualmente válidos y ofrecen una formación similar entre ellos, cabe señalar que precisamente esto podría ser objeto de estudio de investigaciones posteriores, con el fin de determinar si debería haber un mayor seguimiento o selección de las instituciones por las que nuestros docentes adquieren una titulación.

Habiendo analizado la formación lingüística del profesorado en las tres fuentes de las que nos hemos servido, podemos concluir lo siguiente:

- Las inseguridades manifestadas por la comunidad educativa, que tienen su reflejo en la prensa divulgativa, en cuanto a la insuficiencia de la formación en lengua extranjera de los docentes que forman parte de los programas bilingües, responden a una realidad que no solo se muestra en las investigaciones científicas trabajadas, sino también en las demandas recogidas en las respuestas dadas por los docentes al cuestionario realizado.
- Los docentes que conforman este modelo educativo y que imparten clases en lengua alemana se enfrentan a más dificultades que los que lo hacen en lengua inglesa a causa de: la menor accesibilidad de la lengua y la cultura alemanas, y la oferta insuficiente de formación tanto inicial como permanente en este idioma.
- No existe un seguimiento que garantice que el nivel de idioma certificado por un organismo oficial se mantenga a lo largo de la carrera educativa de los docentes, así como la equidad entre unos organismos y otros.

6.2 Formación metodológica del profesorado

El siguiente punto a tratar, concerniente a la formación del profesorado, sería el referido al enfoque metodológico por el que se rige este programa: AICLE. Como ya se ha explicado anteriormente, este enfoque es una guía que ayuda al docente a organizar las clases de asignaturas no lingüísticas que se imparten en lengua extranjera según unos principios. Sin embargo, da mucha libertad, puesto que se debe adaptar según el contexto y las necesidades del propio alumnado. Es por esto que, expresado de forma sencilla, pueden llegar a existir tantas versiones del enfoque AICLE como docentes hubiera practicándolo; no obstante, es imprescindible una instrucción previa y continua con el fin de ir actualizando los conocimientos, según los cambios que se vayan produciendo en la sociedad.

A pesar de que, a diferencia de la cuestión anterior, no se han advertido tantos focos desde los que tratarla, sí se dan dos aspectos que se relacionan directamente con la falta de formación metodológica del profesorado: los “peores resultados de los alumnos” y la “carencia de una evaluación” unánime para el sistema.

En cuanto a lo primero, tanto en prensa como en los artículos de divulgación científica, encontramos diversas referencias a una preocupación social por los resultados de los alumnos que forman parte de este programa en comparación con los que están fuera del mismo. Esta inquietud nace del hecho de que el profesorado no está lo suficientemente formado en didáctica, como para enseñar una asignatura como Ciencias Sociales o Naturales en una lengua diferente a la materna, con las complicaciones que ello implica. Esta demanda no solo aparece por parte de los padres, quienes muestran sus dudas en cuanto a la eficiencia del programa, ya que no quieren que la educación de sus hijos se vea empobrecida por aprender otro idioma, sino que son en muchos casos los mismos docentes quienes expresan sus inseguridades, además del estrés y las dificultades que les supone explicar contenido científico en lengua extranjera. A esto se le suma, por supuesto, la falta de material didáctico que hay elaborado para los profesores de AICLE, lo que conlleva una dedicación extra por su parte. Encontramos una clara referencia a esto en las respuestas directas que nos han dado los docentes en el cuestionario, quienes reclaman un mayor aporte de recursos por parte de la Junta de Andalucía, además de una dotación económica específica para el centro, destinada a la confección y adquisición de material.

En segundo lugar, nos hallamos ante un programa que carece de una evaluación unánime ni sistemática, tanto del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos en este programa, como de la eficacia de estas enseñanzas. Esto conlleva que, al no haber evidencias científicas que reporten los resultados del alumnado que forma parte del proyecto, no pueda valorarse, a su vez, la calidad de la educación que están recibiendo, ni los posibles cambios o mejoras que debieran implantarse para hacer crecer este modelo. Por otra parte, de esto también podemos deducir, que existe una falta de comunicación entre la escuela, la comunidad científica investigadora y la sociedad en general. Como consecuencia, se crea un ambiente de incertidumbre y desconfianza ante este tipo de enseñanzas no tan tradicionales, puesto que parece necesario aportar datos e información que, o bien aseguren que la educación ofertada es de calidad, o bien se utilicen para progresar y mejorarla. Por lo tanto, esta relación triangular entre escuela, investigación y sociedad se presenta como una cuestión pendiente ineludible para promover el progreso de la primera y, con ello, una evolución y crecimiento de la última.

En cuanto a los resultados obtenidos de la encuesta, la mayoría de los docentes encuestados considera conocer bien este enfoque metodológico y lo pone en práctica habitualmente en sus clases. No obstante, creen que la formación recibida previamente no fue suficiente cuando empezaron en el sistema y ven necesario que esta sea permanente. Específicamente, demandan la posibilidad de asistir a talleres de formación didáctica, así como la celebración de congresos de AICLE, en los que poder poner en común experiencias propias y enriquecerse de las ajenas. Ante este panorama, cabe cuestionarse, al igual que en el apartado de formación lingüística, que la limitación que sufren los docentes viene dada por los escasos recursos formativos que se ofertan desde la administración, que restringe el avance de nuestros profesionales de la educación.

Teniendo en cuenta el análisis que se ha realizado de este aspecto a partir de la información recogida, cabe deducir que:

- De la misma manera que ha ocurrido con las inquietudes sobre la formación lingüística del profesorado, que se manifestaba de una forma generalizada a nivel social, las tres fuentes de las que nos hemos servido constatan que los docentes pertenecientes a los programas bilingües sienten que su formación en

didáctica para impartir asignaturas no lingüísticas en lengua extranjera no cumple con las necesidades que posteriormente se dan dentro del aula.

- Existe una carencia en cuanto a la evaluación del Programa Bilingüe, lo que impide, por un lado, constatar la eficacia de esta iniciativa y, por otro, avanzar hacia sistemas de mejora del mismo.

6.3 Cooperación docente y de centros

El último punto sobre el que se va a trabajar es el relativo a la posible cooperación tanto entre los docentes de un mismo centro, como también entre centros distintos. Sobre este aspecto no se han encontrado apenas referencias explícitas en los documentos de prensa que se han analizado, sin embargo, sí viene expuesto con bastante regularidad en las investigaciones científicas, por lo que parecía adecuado trabajarlo junto con los dos anteriores.

En la bibliografía científica se expone en repetidas ocasiones la necesidad del trabajo conjunto del profesorado de enseñanza bilingüe, tanto para organizar los conocimientos que se van a impartir, como para elaborar el material. Para esto último, no solo son convenientes las reuniones con la plantilla de los docentes de un mismo centro, sino la compartición de los recursos, experiencias, ideas, etc., que pueden ser provechosas al trabajar con el profesorado de otros centros bilingües. Debemos tener en cuenta que nos encontramos ante una profesión totalmente social: por un lado, porque se trabaja directamente con personas (que reciben nuestras enseñanzas o que comparten la responsabilidad de enseñar); y, por otro, porque se educa con el fin de preparar a unos individuos para vivir en sociedad. Es por esto que parece lógico pensar que es indispensable que haya comunicación y apoyo entre aquellos que forman parte de esta comunidad, más aún, cuando están envueltos en una iniciativa que tiene las dificultades añadidas propias de cualquier gran avance innovador en sus primeros compases.

Las respuestas que han aportado los docentes encuestados en cuanto a este asunto no hacen más que constatar lo que se ha expresado anteriormente. Los datos apuntan a que solo la mitad de ellos realizan actividades de cooperación con otros centros aunque, en este caso, el grupo 1 y 2 se encuentran igualados en cuanto al conocimiento del trabajo que realizan otros centros bilingües, así como en cuanto a la realización de actividades por parte de sus alumnos con otros centros, o en el volumen de actividades extraacadémicas que impliquen el empleo de la lengua extranjera, que en

la mayoría de los casos es por desgracia inexistente. En cuanto a las causas de esto, podríamos pensar en dos focos: en relación a las respuestas recibidas en el cuestionario sobre las propuestas de mejora, solo en tres ocasiones se menciona el requerimiento de una mayor coordinación y el compartir experiencias con otros docentes. Puede ser que a algunos de los encuestados no se les haya ocurrido esta cuestión como propuesta de mejora, o puede que sean, por el contrario, conscientes del aumento de trabajo y tiempo que eso supone, sin recibir ningún tipo de incentivo y reconocimiento. Por otro lado, no existen programas o iniciativas que exijan, regulen, organicen y premien este tipo de actividades, por lo que ni los centros, ni los profesores sienten realmente la necesidad de llevarlo a cabo.

Esta falta de cooperación supone un atraso para el desarrollo del programa, no solo porque requiere, finalmente, que los profesores trabajen más, dado que no cuentan con el apoyo de sus compañeros, sino que además, se les está privando a los alumnos de compartir experiencias y aprendizajes entre ellos y, de una forma u otra, utilizar la lengua extranjera en contextos reales partiendo de una necesidad. A partir de lo expuesto hasta aquí podemos extraer las siguientes conclusiones:

- A pesar de que sería significativamente beneficioso para toda la comunidad educativa, no existe una colaboración clara entre los docentes de un mismo centro, ni actividades de cooperación entre diferentes centros con los que compartir conocimiento ni experiencias educativas.
- No hay establecidos proyectos por lo que se inste a los docentes ni a los centros pertenecientes al Programa Bilingüe a cooperar entre sí.

7. PROPUESTAS DE MEJORA

El análisis de las fuentes seleccionadas para la elaboración de este trabajo ha puesto de manifiesto, tal y como se ha expresado en el punto anterior, que las inquietudes que llegan desde la crítica social tienen su justificación en algunas deficiencias que muestra el programa de educación bilingüe. Tal y como hemos visto, nos encontramos ante un proyecto que ha ido creciendo paulatinamente, pero que, en cierto modo, ha tenido más en cuenta su desarrollo cuantitativo que cualitativo, no asegurándose previamente de que la formación que reciben sus docentes sea la adecuada, ni evaluando el programa de una forma objetiva para determinar sus déficits con el fin de corregirlos o reformarlos. De este modo, se presentan a continuación algunas propuestas directamente relacionadas con la problemática descrita en el punto anterior, con el fin de contribuir a una mejora de la implementación del Programa Bilingüe en Andalucía:

En lo relativo a la formación lingüística del profesorado, coincidiendo con lo que plantean Lova Mellado *et al.* (2013) se propone:

- Una ampliación del número de créditos ofrecidos en los grados de Educación Primaria en materia de formación lingüística para los alumnos especializados en enseñanza AICLE.
- Un aumento de la oferta de cursos de enseñanza de alemán, así como cursos de actualización lingüística en otros idiomas, con el objetivo de asegurarnos de que los docentes mantienen su nivel idiomático.
- Un seguimiento y evaluación sistemáticos de las capacidades idiomáticas de los docentes adscritos al programa.

En cuanto a la formación metodológica, teniendo también en cuenta lo expuesto por Lova Mellado *et al.* (2013) y Lorenzo *et al.* (2009) se sugiere:

- Un incremento del número de créditos ofrecidos en los grados de Educación Primaria en cuestión de formación en AICLE para los alumnos especializados en esta rama de enseñanza.
- Creación de cursos formativos sobre este enfoque para garantizar la formación permanente del profesorado.

En relación a la coordinación del profesorado y de los centros que sigan el Programa Bilingüe sería conveniente:

- Asignar un espacio horario específico para los docentes destinado a tareas de coordinación, además de una reducción horaria lectiva.
- Crear programas de cooperación entre centros regulados por la administración con el fin de compartir experiencias, recursos, materiales y actividades entre los alumnos.

Por último, en cuanto a la enseñanza y Programa Bilingüe, se propone una línea de actuación:

- Elaboración de un sistema de evaluación del programa común a todos los centros de la comunidad autónoma de Andalucía, con el fin de asegurar que la educación que están recibiendo los alumnos que pertenecen a él sea de calidad; que sus resultados son, al menos, equivalentes a los de sus compañeros que no siguen estas enseñanzas; y que la metodología que se sigue en el aula favorece el aprendizaje de una asignatura no lingüística en lengua extranjera.

Cabe destacar que, además de estas propuestas señaladas específicamente para los déficits encontrados en cuanto a la formación del profesorado, sería oportuno, tal y como manifiestan los docentes encuestados, ampliar los recursos económicos con los que se dotan los centros bilingües para poder elaborar materiales de calidad, además de incrementar la plantilla tanto de profesores, como de auxiliares de conversación nativos en la lengua extranjera, con el objetivo de mejorar la calidad del proyecto y la satisfacción de sus integrantes.

8.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, P. (28 de septiembre de 2016). Los alumnos de centros bilingües en Primaria obtienen peores resultados. El País. Recuperado de https://elpais.com/politica/2016/09/27/actualidad/1474977363_197142.html

Baker, C. y Prys Jones, S. (1998). Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education. Imago.

Bermúdez Jiménez, J.R. y Fandiño Parra, Y.J. (2012) El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. Revista de la universidad de la Salle (59) 99-124.

Bloomfield, L. (1933). Language. Compton Printing LDT.

Comisión Europea (2005). Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: una nueva estrategia marco para el multilingüismo. Bruselas. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:52005DC0596&from=ES>

Consejo de Europa (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Subdirección general de cooperación internacional. Madrid. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Consejo de Europa (n/d). La globalización. Recuperado de <https://www.coe.int/es/web/compass/globalisation>

Coyle, D. (1999). Supporting Students in Content and Language Integrated Contexts: Planning for Effective Classrooms, in J. Masih (ed.), Learning through a Foreign Language: Models, Methods and Outcomes. CILT, 46-62

Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. (2010). Content and Integrated Learning. Cambridge, United Kingdom. 2010.

De la Maya Retamar, G. y Luengo González, A.R. (2015). Teacher Training Programs and Development of Plurilingual Competence in CLIL in Action: Voices from de Classroom (David Marsch et al., 2015). Cambridge Scholars Publishing. 114-129.

Díaz, R. (1985). The intellectual power of bilingualism. In Southwest Hispanic Research Institute, Second language learning by young children. Albuquerque, NM: University of New Mexico.

Eurostat (2018). 65% know at least one foreign language in EU. Recuperado de <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/EDN-20180926-1>

Eurostat (2018b). Education and training in the EU: facts and figures. Chapter 10. Languages. Recuperado de [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Education and training in the EU - facts and figures](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Education_and_training_in_the_EU_-_facts_and_figures)

EUR-lex. (n/d). Centros con alemán en Andalucía. Recuperado de file:///C:/Users/natal/Desktop/Universidad/TFG/centros-con-alema-n-en-andaluci-a---andaluci-a%20(3).pdf

Galdames, V. (1989). Bilingüismo y lectura: Un intento de definición y algunas consideraciones relacionadas con la educación bilingüe. *Lectura y Vida*, 10 (2), 7-16.

Haugen, E. (1952). *The Norwegian Language in America: a study in bilingual behavior*. University of Pennsylvania Press.

Jover, G., Fleta, T. y González, R. (2016). La formación inicial de los maestros de educación primaria en el contexto de la enseñanza bilingüe en lengua extranjera. *Revista de Pedagogía Bordón*. (68). N. 2, 121-135.

Junta de Andalucía. (2018). Centros bilingües y plurilingües. Curso 18/19. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/ec49545e-de1f-432c-864f-24745b2f7eaf>

Junta de Andalucía. (n/d). Centros bilingües alemán: evolución de la enseñanza del alemán. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/plurilinguismo/centros-bilingues-aleman>

Kovács, A. M., & Mehler, J. (2009). Cognitive gains in 7-month-old bilingual infants. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(16), 6556–6560.

Lorenzo, F., Casal, S., Moore, P. y Afonso, Y.M. (2009). Bilingüismo y educación: situación de la Red de Centros Bilingües en Andalucía. Fundación Centro de Estudios Andaluces.

Lova Mellado, M., Bolarín Martínez, M.J. y Porto Currás, M. (2013). Programas bilingües en Educación Primaria: Valoración de docentes. *Porta Linguarum* (20). 253-268.

Madrid, D. (2006). Desarrollo del bilingüismo y plurilingüismo en Andalucía. Universidad de Granada.

Marsh, D., Maljers, A. y Hartiala, A.K. (2001). Profiling European CLIL Classrooms – Languages Open Doors. Jyväskylä: University of Jyväskylä

Méndez García, M.C. (2014). A Case Study on Teachers' Insights into Their Students' Language and Cognition Development Through the Andalusian CLIL Programm. *Porta Linguarum* N. 22. Pag. 23-39.

Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. (n/d). Estrategia de Lisboa y proceso de Liubliana. Recuperado de <http://www.ciencia.gob.es/portal/site/MICINN/menuitem.26172fcf4eb029fa6ec7da6901432ea0/?vgnnextoid=56f0cd8da41c1410VgnVCM1000001d04140aRCRD>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (n/d). Estrategia Europa 2020 (E2020). Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redie-eurydice/prioridades-europeas/e2020.html>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2018). Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/lenguas-extranjeras.html>

Moradi, H. (2014) An Investigation through Different Types of Bilinguals and Bilingualism. *International Journal of Humanities & Social Science Studies (IJHSSS)* A Peer-Reviewed Bi-monthly Bi-lingual Journal of Humanities & Social Science(1), 147-154.

Orden de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Plan de Fomento del Plurilingüismo (2005). Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía.

Pousada, A. (2008). The complexities of bilingualism in Puerto Rico. University of Puerto Rico.

Ramos, F. (2007). Programas bilingües y formación de profesores en Andalucía. *Revista iberoamericana de educación*, (44), 133-146.

Teddy Kids. National & International Kindergarden & BSO. The Advantages of Bilingual Education in Daycares. Recuperado de <http://www.teddykids.nl/en/our-daycare/advantages-bilingualeducation-daycare/>

Torres Menárguez, A. (20 de octubre de 2018). El problema de los colegios bilingües es que generan falsas expectativas. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/sociedad/2018/09/24/actualidad/1537811034_517768.html

Travé González, G. (2013). Un estudio sobre las representaciones del profesorado de Educación Primaria acerca de la enseñanza bilingüe. *Revista de Educación*, (361), 379-402.

Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: Findings and problems*. La Haya, Países Bajos: Mouton.

Zelasko, N., y Antúnez, B. (2000). If your child learns in two languages. National Clearinghouse for Bilingual Education.

8.1 Bibliografía específica

Álvarez, P. (28 de septiembre de 2016). Los alumnos de centros bilingües en Primaria obtienen peores resultados. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/politica/2016/09/27/actualidad/1474977363_197142.html

Bailén, E. (25 de octubre de 2017). ¿Aprender a decir glóbulos rojos en inglés convierte a un niño en bilingüe? *El País*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2017/10/23/mamas_papas/1508745766_233108.html

De la Maya Retamar, G. y Luengo González, A.R. (2015). *Teacher Training Programs and Development of Plurilingual Competence in CLIL in Action: Voices from de Classroom* (David Marsch et al., 2015). Cambridge Scholars Publishing. 114-129.

De la Torre, N. (6 de junio de 2016). El bilingüismo mal implantado puede perjudicar al alumno. *El Mundo*. Recuperado de <https://www.elmundo.es/comunidad-valenciana/2016/05/06/572c43c2268e3ecf358b45ee.html>

De Prada, J. M. (4 de marzo de 2019). Asnos bilingües. XLsemanal. Recuperado de <https://www.xlsemanal.com/firmas/20190304/asnos-bilingues-juan-manuel-prada.html>

El Mundo. (20 de mayo de 2016). CCOO denuncia un nuevo recorte docente en los centros bilingües. Recuperado de <https://www.elmundo.es/andalucia/2016/05/20/573f5be2ca4741612e8b4665.html>

El País. (18 de diciembre de 2018). Examen al modelo bilingüe. El País. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2018/12/17/opinion/1545071369_580158.html

Fedea. (n/d). La educación en España. Una visión académica. Fedea monografías.

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

Gerena, L. y Ramírez-Verdugo, M.D. (2014). Analyzing Bilingual Teaching and Learning in Madrid, Spain: A Fulbright Scholar Collaborative Research Project. *Gist Education and Learning Research Journal* (8). 118-136.

Granado, O. (24 de enero de 2017). La Junta de Andalucía reformula su plan de bilingüismo tras una década con resultados desiguales. *Eldiario.es*. Recuperado de https://www.eldiario.es/andalucia/Junta-Andalucia-bilinguismo-resultados-desiguales_0_605089784.html

Jover, G., Fleta, T. y González, R. (2016). La formación inicial de los maestros de educación primaria en el contexto de la enseñanza bilingüe en lengua extranjera. *Revista de Pedagogía Bordón*. (68). N. 2, 121-135.

Lorenzo, F., Casal, S., Moore, P. y Afonso, Y.M. (2009). Bilingüismo y educación: situación de la Red de Centros Bilingües en Andalucía. *Fundación Centro de Estudios Andaluces*.

Lova Mellado, M., Bolarín Martínez, M.J. y Porto Currás, M. (2013). Programas bilingües en Educación Primaria: Valoración de docentes. *Porta Linguarum* (20). 253-268.

Martín-Arroyo, J. (8 de octubre de 2017). Las sombras del bilingüismo. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/politica/2017/10/06/actualidad/1507284770_581444.html

Méndez García, M.C. (2014). A Case Study on Teachers' Insights into Their Students' Language and Cognition Development Through the Andalusian CLIL Programm. *Porta Linguarum* N. 22. Pag. 23-39.

Méndez García, M.C. (2012). The potential of CLIL for intercultural development: A case study of Andalusian bilingual schools. *Language and Intercultural Communication* (12:3) 196-213.

Merino, M. (26 de julio de 2015). Desventajas de la educación bilingüe. *Okdiario*. Recuperado de <https://okdiario.com/bebes/desventajas-educacion-bilingue-2667064>

Nieto Moreno de Diezmas, E. (2016). The impact of CLIL on the acquisition of L2 competences and skills in primary education. *International Journal of English Studies* (16) (2) 81-101.

Ortega Martín, J. L. (2015). La realidad de la enseñanza bilingüe. *Cuadernos de Pedagogía* (458).

Pérez Cañado, M.L. Training Teachers for Plurilingual Education: a Spanish Case Study in Action: *Voices from de Classroom* (David Marsch et al., 2015). Cambridge Scholars Publishing. 165-187

Ramos, F. (2007). Programas bilingües y formación de profesores en Andalucía. *Revista iberoamericana de educación*, (44), 133-146.

Sánchez, B. (20 de marzo de 2019) ¿Qué debe saber un profesor para dar una clase bilingüe? Con tener un buen nivel de inglés no basta. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/economia/2019/03/19/actualidad/1553009040_676051.html

Setién, M. (7 de octubre de 2016). Educación bilingüe, ¿sí o no? *ABC*. Recuperado de https://www.abc.es/familia/padres-hijos/abci-educacion-bilingue-si-o-no-201610070153_noticia.html

Torres Menárguez, A. (17 de diciembre de 2018). El 'boom' del bilingüismo llena las aulas de docentes que no dominan el inglés. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/sociedad/2018/12/05/actualidad/1544011044_830446.html

Torres Menárguez, A. (20 de octubre de 2018). El problema de los colegios bilingües es que generan falsas expectativas. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/sociedad/2018/09/24/actualidad/1537811034_517768.html

Travé González, G. (2013). Un estudio sobre las representaciones del profesorado de Educación Primaria acerca de la enseñanza bilingüe. *Revista de Educación*, (361), 379-402.

Universidad de Alcalá. (2015). Formación inicial para profesores de programas bilingües en inglés: políticas, prácticas y recomendaciones. Universidad de Alcalá y British Council.

Viejo, D. (26 de marzo de 2018). Las Cortes a favor de ampliar el bilingüismo y de que este incluya a todos los estudiantes. *La Razón*. Recuperado de <https://www.larazon.es/local/castilla-y-leon/las-cortes-a-favor-de-ampliar-el-bilinguismo-y-de-que-este-incluya-a-todos-los-estudiantes-LB18199130>

9. ANEXOS

Anexo 1: Preguntas del cuestionario.

14/6/2019

Perfil académico y profesional

Perfil académico y profesional

Mi nombre es Natalia Segura Caballero y soy alumna de 4º curso de Educación Primaria (mención AICLE) de la Universidad de Cádiz. Para la elaboración de mi Trabajo de Fin de Grado, necesito su colaboración, ya que estoy realizando una investigación sobre el programa bilingüe en nuestra comunidad autónoma, con el fin de hacer algunas propuestas de mejoras con respecto al mismo. Dispondrá hasta el día 31 de mayo a las 12.00 para completarlo.

Le agradezco de antemano su participación, puesto que es indispensable para poder llevarlo a cabo.

*Obligatorio

1. Género *

Marca solo un óvalo.

- Hombre
 Mujer
 Otro

2. Edad *

3. Lengua materna *

Marca solo un óvalo.

- Español
 Inglés
 Alemán
 Otra

4. Titulación *

5. Especialidad *

Marca solo un óvalo.

- Educación primaria
 Educación infantil
 Inglés
 Alemán
 Música
 Educación Especial
 Educación Física
 Otra

6. Años de docencia *

Marca solo un óvalo.

- 1-5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- +20

7. Años impartiendo docencia bilingüe *

Marca solo un óvalo.

- 1-5
- 6-10
- 11-15

8. Ciclo *

Marca solo un óvalo.

- 1º
- 2º
- 3º
- Varios

9. ¿En qué idioma imparte las clases? *

Marca solo un óvalo.

- Inglés
- Alemán

10. ¿Durante cuántos años ha estudiado el idioma? *

Marca solo un óvalo.

- 1-5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- +20

11. ¿Qué formación ha recibido para obtener el título? *

12. ¿Qué nivel posee oficialmente del idioma? **Marca solo un óvalo.*

- A1
 A2
 B1
 B2
 C1
 C2

**13. Organismo de expedición del título
(University of Cambridge, Goethe Insitut,
E.O.I, etc.) ***

14. ¿En qué año fue expedido? *

15. Tipo de centro en el que trabaja actualmente: **Marca solo un óvalo.*

- Público
 Privado
 Concertado

16. Asignaturas que imparte en LE*Selecciona todos los que correspondan.*

- Ciencias Sociales
 Ciencias Naturales
 Música
 Educación Física
 Educación Plástica
 Lengua extranjera

17. Marca solo un óvalo.

- Solo lengua extranjera *Pasa a la pregunta 38.*

Valoración**18. ¿Recibió clases de este idioma como parte de sus estudios universitarios? ****Marca solo un óvalo.*

- Sí
 No

19. **¿Ha realizado cursos de la Consejería para mejorar su formación lingüística? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

20. **¿Considera esta formación suficiente? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

21. **¿Sigue formándose en ese idioma en la actualidad? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

22. **¿Considera necesaria una formación permanente en ese idioma? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

23. **¿Cree que la formación idiomática permanente ofertada desde la Junta de Andalucía es suficiente? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 No he recibido formación de la Junta de Andalucía

24. **¿Ha viajado alguna vez con fines formativos a un país en el que se habla la lengua que imparte? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

25. **¿Se siente cómodo utilizando la LE en clase? ***

Marca solo un óvalo.

- Muy cómodo
 Ni mucho ni poco
 Incómodo

26. **¿Cree que conoce bien la metodología AICLE? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

27. **¿La pone en práctica en sus clases regularmente? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

28. **¿Ha recibido formación metodológica sobre AICLE? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

29. **¿Considera que esta formación fue suficiente cuando empezó como docente? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

30. **¿Considera necesario seguir formándose en AICLE? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

31. **¿Realiza su centro actividades de cooperación con otros centros? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

32. **¿Conoce el trabajo de otros centros bilingües? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

33. **En caso afirmativo, ¿cree que ha sido útil para su formación o para su actualización profesional? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

34. **¿Viajan sus alumnos al país en el que se habla la lengua que estudian? ¿Cuántas veces? ***

Marca solo un óvalo.

- Ninguna
 1 vez durante la primaria
 2-3 veces durante la primaria
 4-5 veces durante la primaria

35. **¿Realizan sus alumnos actividades en colaboración con otros centros en las que utilicen la lengua extranjera? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

36. **¿Quiere seguir en el programa bilingüe en el futuro? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

37. **¿Qué mejoras propondría para la formación del profesorado de centros bilingües? ***

Deja de rellenar este formulario.

38. **Ciclo ***

Marca solo un óvalo.

- 1º
 2º
 3º
 Varios

39. **¿En qué idioma imparte las clases? ***

Marca solo un óvalo.

- Inglés
 Alemán

40. **¿Qué nivel posee oficialmente del idioma? ***

Marca solo un óvalo.

- A1
 A2
 B1
 B2
 C1
 C2

41. **¿En qué año fue expedido? ***

42. Organismo de expedición del título
(University of Cambridge, Goethe Insitut,
E.O.I, etc.) *

43. ¿Qué formación ha obtenido para obtener el título? *

44. ¿Durante cuántos años ha estudiado el idioma? *

Marca solo un óvalo.

- 1-5
 6-10
 11-15
 16-20
 +20

45. ¿Ha realizado cursos de la Consejería para mejorar su formación lingüística? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

46. ¿Recibió clases de este idioma como parte de sus estudios universitarios? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

47. ¿Considera esta formación suficiente? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

48. ¿Sigue formándose en ese idioma en la actualidad? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

49. ¿Considera necesaria una formación permanente en ese idioma? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

50. **¿Cree que la formación idiomática permanente ofertada desde la Junta de Andalucía es suficiente? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 No he recibido formación de la Junta de Andalucía

51. **¿Ha viajado alguna vez con fines formativos a un país en el que se habla la lengua que imparte? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

52. **¿Se siente cómodo utilizando la LE en clase? ***

Marca solo un óvalo.

- Muy cómodo
 Ni mucho ni poco
 Incómodo

53. **¿Realiza su centro actividades de cooperación con otros centros? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

54. **¿Conoce el trabajo de otros centros bilingües? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

55. **En caso afirmativo, ¿cree que ha sido útil para su formación o para su actualización profesional? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

56. **¿Viajan sus alumnos al país en el que se habla la lengua que estudian? ¿Cuántas veces? ***

Marca solo un óvalo.

- Ninguna
 1 vez durante la primaria
 2-3 veces durante la primaria
 4-5 veces durante la primaria

57. **¿Realizan sus alumnos actividades en colaboración con otros centros en las que utilicen la lengua extranjera? ***

Marca solo un óvalo.

Sí

No

58. **¿Quiere seguir en el programa bilingüe en el futuro? ***

Marca solo un óvalo.

Sí

No

59. **¿Qué mejoras propondría para la formación del profesorado de centros bilingües? ***
