

EDUCACIÓN Y FUTURO

Revista de investigación aplicada y experiencias educativas



Nº 32

Abril
2015

**BILINGÜISMO Y FORMACIÓN
DEL PROFESORADO**



GRADOS



Maestro en Educación Infantil

- Modalidad normal
- Modalidad Bilingüe, con certificado de Cambridge



Maestro en Educación Primaria

- Modalidad Normal
- Mención Musical*
- Mención Educación Física*
- Mención Lengua Extranjera (Inglés)*
- Mención Pedagogía Terapéutica*
- Mención Audición y Lenguaje*
- Modalidad Bilingüe, con certificado de Cambridge



Educación Social



Pedagogía

DOBLES TITULACIONES

- Maestro en Educación Infantil (*modalidad Normal o Bilingüe*) y **Pedagogía**.
- Maestro en Educación Primaria (*modalidad Normal o Bilingüe*) y **Pedagogía**.
- Maestro en Educación Infantil (*modalidad Normal o Bilingüe*) y **Maestro en Educación Primaria** (*modalidad Normal o Bilingüe*).
- Educación Social y **Pedagogía**.
- Educación Social y **Maestro en Educación Infantil** (*modalidad Normal o Bilingüe*).
- Educación Social y **Maestro en Educación Primaria** (*modalidad Normal o Bilingüe*).

TÍTULOS PROPIOS

EXPERTO Y MÁSTER

- *Intervención de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo* (INEAE).
- *Diversidad Socioeducativa*.
- *Sistema Preventivo*.
- *Innovación Educativa*.

EXPERTO

- *Organización y Gestión de Ocio Formativo en Entornos Educativos, Culturales y Deportivos*.

MÁSTER

- Máster Universitario en **Formación del Profesorado de ESO, Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas**.

FORMACIÓN PROFESIONAL



- **Técnico Superior en Educación Infantil**
- **Técnico Superior en Animación de Actividades Físicas y Deportivas (TAFAD)**



EDUCACIÓN Y FUTURO
nº 32

EDUCACIÓN Y FUTURO
Revista de investigación aplicada
y experiencias educativas

nº 32, abril 2015

EDITA: Centro de Enseñanza Superior en Humanidades
y Ciencias de la Educación Don Bosco
C/ María Auxiliadora 9, 28040 - Madrid

EDITORES ASOCIADOS: Editorial Edebé.
Editorial CCS.
Banco Santander.

Edición digital en
www.cesdonbosco.com/revista/

Queda prohibida la reproducción total o parcial sin autorización escrita de E y F. La revista E y F no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de sus autores.

Fecha de edición: octubre de 2014

ISSN: 1576-5199
Depósito Legal: B4384-99

Impreso en España / Printed in Spain

IMPRIME: Cucumber, S. L.

CONSEJO DE DIRECCIÓN / MANAGING BOARD

PRESIDENTA DE LA ENTIDAD TITULAR: María Luján Serrano (FMA).

DIRECTORA CES DON BOSCO: M^a José Arenal Jorquera (FMA).

VOCALES: Juan Carlos Pérez Godoy (SDB – Santiago El Mayor), Teresa de Jesús Rubio García (FMA - León), Antonio Bautista García-Vera (UCM), Pedro Lorenzo Fernández (UCM), Enrique Otón Sobrino (UCM), Benjamín Fernández Ruiz (UCM), María Dolores Vicente Chivite (CES Don Bosco), Lorenzo San Pablo Riobó (CES Don Bosco), Rubén Iduriaga Carbonero (CES Don Bosco).

CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

DIRECTOR: Juan María González-Anleo Sánchez (CES Don Bosco).

JEFA DE REDACCIÓN: Rebeca Fernández Mellado (CES Don Bosco).

CONSEJO DE REDACCIÓN: Santiago Atrio Cerezo (Universidad Autónoma de Madrid), Manuel Borrego Rivas (Universidad de Salamanca), Nuria Espasa Rodríguez (Grupo Edebé), M^a Isabel Fernández Blanco (CES Don Bosco), Raquel Loredo Valdeita (CES Don Bosco), Juan José García Arnao (CES Don Bosco), José Carlos Gibaja (Consejería Educación - Comunidad de Madrid), Juan A. Lorenzo Vicente (Universidad Complutense de Madrid), Ángel Martín Pérez (CES Don Bosco), Juan A. Núñez Cortés (EU Cardenal Cisneros), Leonor Sierra Macarrón (CES Don Bosco).

SECRETARIA: Raquel Loredo (CES Don Bosco).

CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA: M^a Isabel Fernández Blanco.

TRADUCCIÓN: Santiago Bautista Martín.

DISEÑO: Juan J. García Arnao.

CONSEJO ASESOR / EDITORIAL ADVISORY BOARD

INTERNACIONAL: Roberto Albarea (Università Degli di Udine - Italia), Carmela de Agresti (Università SS. Maria Assunta - Italia), Sandra Chistolini (Università di Roma - Italia), Robert Cowen (University of London - Reino Unido), Fábio José García dos Reis (Unisal-São Paulo. Brasil), Eva Lovquist (Växjö University - Suecia), Guglielmo Malizia (Università Pontificia Salesiana - Italia), Marcos T. Masetto (Pontificia Universidade Católica de São Paulo - Brasil), José Morán (Universidade de São Paulo e Anhanguera-Uniderp - Brasil), Wolfgang Müller-Commichau (RheinMain University of Applied Science - Germany), José Manuel Prellezo (Università Pontificia Salesiana - Italia), Michel Soëtard (Université Catholique de l'ouest - Francia), Celso Rivas Balboa (University of California, UCLA, Los Ángeles), Daniel Velázquez (Universidad Nacional Autónoma de México).

NACIONAL: Rafael Bisquerra Alzina (Universidad de Barcelona), Natividad Carpintero Santamaría (Universidad Politécnica de Madrid), María José Fernández Díaz (Universidad Complutense de Madrid), José Luis García Garrido (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Agustín de la Herrán Gascón (Universidad Autónoma de Madrid), José Antonio Marina (Universidad Politécnica de Valencia), José Ortega Esteban (Universidad de Salamanca), Sergio Rábade Romeo (Universidad Complutense de Madrid), Juan Rubio Fernández (Diario Jaén), Marta Ruiz Corbella (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Fernando Sánchez Bañuelos (Universidad de Castilla-La Mancha), Alfredo Tiemblo Ramos (Consejo Superior de Investigaciones Científicas), Javier M. Valle (Universidad Autónoma de Madrid), Benilde Vázquez Gómez (Universidad Politécnica de Madrid), Javier Vergara Ciordia (Universidad Nacional de Educación de Distancia), Aurelio Villa Sánchez (Universidad de Deusto - Bilbao).

CONSEJO EVALUADOR EXTERNO / EXTERNAL ASSESSOR BOARD

José Ignacio Aguaded Gómez (Universidad de Huelva), Francisco Alonso Blázquez (Universidad Autónoma de Madrid), Nivia Álvarez Aguilar (Universidad de Camagüey - Cuba), María Antonia Casanova (Ministerio de Educación, Madrid), José Luis Carbonell Fernández (Consejería de Educación. Comunidad de Madrid), Dionisio de Castro Cardoso (Universidad de Salamanca), Héctor Concha (Universidad Católica Silva Henríquez), Gemma de la Torre Bujones (C.E.S. Cardenal Cisneros - Madrid), M^a Teresa Domínguez Pérez (Universidad de Vigo), M^a de los Milagros Esteban García (Universidad Complutense de Madrid), Abraham Esteve Núñez (Universidad de Alcalá), Abraham Esteve Serrano (Universidad de Murcia), Manuel Fandos Igado (Universidad de Huelva), Arturo Galán González (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Alfonso García de la Vega (Universidad Autónoma de Madrid), M^a Luisa García Rodríguez (Universidad de Salamanca), Clemente Herrero Fábregat (Universidad Autónoma de Madrid), Leda Gonçalves de Freitas (Universidade Católica de Brasília), Pedro Jesús Jiménez Martín (Universidad Politécnica de Madrid), Concepción Herrero Matesanz (Universidad Complutense de Madrid), Dolores Izuzquiza Gasset (Universidad Autónoma de Madrid), Diego Jordano Barbudo (Universidad de Córdoba), Escolástica Macías Gómez (Universidad Complutense de Madrid), Antonio López Molina (Universidad Complutense de Madrid), Emilio Miraflores Gómez (Universidad Complutense de Madrid), Guadalupe Moro García (Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid), María F. Núñez Muñoz (Universidad de La Laguna - Tenerife), Irene Ortiz Bernad (Universidad de Alcalá), Joaquín Paredes Labra (Universidad Autónoma de Madrid), Elvira Palma (Universidad Silva Henríquez - Chile), Gloria Pérez Serrano (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Margarita R. Pino Juste (Universidad de Vigo), José Ignacio Piñuel (Universidad de Alcalá), Araceli Quiñones (Universidad Francisco José de Caldas - Colombia), Cristina Rodríguez Agudín (Agudín & Nistal Management - Madrid), Rosa M^a Rodríguez Izquierdo (Universidad Pablo Olavide - Sevilla), Xabier Sarasola (Columbia University of New York), Mario Silva Sthandier (Universidad Cardenal Silva Henríquez - Chile), Arturo Torres Bugdud (Universidad Autónoma de Nuevo León - México), Félix del Valle Gastaminza (Universidad Complutense de Madrid), Luis Fernando Vilchez (Universidad Complutense de Madrid), Adela Zahonero (Universidad de Alcalá de Henares).

La revista *Educación y Futuro* es una publicación del Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco, fundada en 1999, que pretende impulsar el aprendizaje y la enseñanza de calidad mediante la difusión de investigaciones aplicadas y experiencias educativas innovadoras. La versión impresa (ISSN: 1576-5199) tiene una periodicidad semestral (abril y octubre).

Educación y futuro se incluye en las distintas bases de datos / *Articles appearing in Educación y Futuro are abstracted and/or index in:* ISOC-CSIC, IN-RECS, Catálogo LATINDEX, IRESIE, PHI, DICE, DIALNET, WORLDCAT, COMPLUDOC, REBIUN, CIRBIC.

ÍNDICE

Presentación 9

LEONOR SIERRA MACARRÓN Y ALFONSO LÓPEZ HERNÁNDEZ

TEMA CENTRAL

Más allá del inglés: La competencia lingüística
multi-dimensional como estrategia para la enseñanza
en la universidad internacional 15

*A Step Beyond English: The Multidimensional
Linguistic Competence as a Teaching Strategy
in an International University*

EMMA DAFOUZ MILNE

La implantación de titulaciones bilingües en la Educación
Superior: El caso de la formación didáctica del profesorado
bilingüe de primaria en la Universidad de Extremadura 35

*The Implementation of Bilingual Programmes in Higher
Education: The Case of Teacher Training for Primary
School CLIL Teachers at the University of Extremadura*

GEMMA DELICADO PUERTO

VÍCTOR PAVÓN VÁZQUEZ

CLIL Teacher Training in Europe 65
Formación AICLE del profesorado en Europa

RUBÉN GARCÍA PUENTE

CLIL en la formación inicial del profesorado de Educación
Infantil y Primaria: La experiencia del CES Don Bosco 83

*CLIL in Pre-Service Teacher Training: The Experience
at CES Don Bosco*

LEONOR SIERRA MACARRÓN

ALFONSO LÓPEZ HERNÁNDEZ

MATERIALES

- Propuestas de Scaffolding en enseñanza universitaria bilingüe 117
*Scaffolding Proposals for Bilingual (English-Spanish)
Instruction in Higher Education in Spain*
ALFONSO LÓPEZ HERNÁNDEZ (COORD.)
MIRIAM PRIETO EGIDO
ARANTXA OTEIZA DE NASCIMIENTO
LUIS MORAL MORENO
ANTONIO RODRÍGUEZ LÓPEZ
VÍCTOR HUERTAS MARTÍN
SANTIAGO BAUTISTA MARTÍN

EXPERIENCIAS

- Embarcándome en el bilingüismo 169
Getting Involved in Bilingual Education
ALEXANDRA DE SANTOS TORREJÓN

ARTÍCULOS

- El profesor como agente de motivación para el estudio
de las matemáticas 185
The Teacher as a Motivational Agent in The Maths Class
MIRIAM MÉNDEZ COCA
- Claves metodológicas para la recuperación de la motivación
por los estudios en jóvenes con riesgo de exclusión social,
con abandono y fracaso escolar 209
*Methodological Keys to Regain the Motivation for Learning
in Young People at Risk of Social Exclusion and Failure*
MARÍA JOSEFA VÁZQUEZ-FERNÁNDEZ
EVARISTO BARRERA-ALGARÍN
- Inserción sociolaboral de jóvenes en riesgo de exclusión
y con fracaso escolar: Propuesta metodológica 229
*Social and Professional Integration for Young People at Risk
of Exclusion and School Failure: A Methodological Proposal*
MARÍA JOSEFA VÁZQUEZ-FERNÁNDEZ
EVARISTO BARRERA-ALGARÍN

RESEÑAS 255

ELENCO DE AUTORES 279

PRESENTACIÓN

BILINGÜISMO Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Desde hace algo más de una década, las diferentes Comunidades Autónomas vienen desarrollando programas bilingües en Educación Primaria y Secundaria, como consecuencia, en gran medida, de la necesidad de adaptarse a un contexto social influido por la globalización y las políticas lingüísticas de la Unión Europea. Asimismo, el actual mercado laboral es, cada día, más exigente y competitivo, demandando profesionales con una alta cualificación, en la que siempre se incluye el dominio de una segunda e, incluso, de una tercera lengua. Esta realidad hace imprescindible que los futuros ciudadanos de nuestro país adquieran el conocimiento de, al menos, una lengua extranjera, preferentemente la inglesa, con el que puedan equipararse al grado de competencia lingüística que tienen, desde hace tiempo, los ciudadanos de otros países europeos, capaces ya de utilizar el inglés casi al mismo nivel que su lengua materna.

Desde el momento en que comenzaron a implantarse los programas educativos bilingües en el territorio español, el número de alumnos que se forman en un entorno bilingüe aumenta cada curso académico. Además, conforme el bilingüismo se ha ido consolidando en nuestro sistema educativo, se han ido realizando estudios de diversa índole para analizar sus resultados. Por un lado, las Comunidades Autónomas han tratado de destacar todos los beneficios que la educación bilingüe ha proporcionado a los niños y adolescentes que se han formado bajo sus parámetros. Por otro, instituciones, como ciertas universidades o agrupaciones sindicales, han llevado a cabo varios proyectos de investigación con el objetivo de poner de manifiesto, no sólo los aspectos positivos de los modelos educativos bilingües, sino también sus debilidades y aquellos aspectos que deben ser modificados¹. Sin

¹ Sirvan como ejemplo los siguientes estudios: *Los Programas de Enseñanza Bilingüe de la Comunidad de Madrid: Un estudio comparado* del Consejo Escolar de la Comunidad Autónoma de Madrid (2010); *Las actitudes del alumnado hacia el aprendizaje del inglés como idioma extranjero: Estudio de una muestra en el sur de España* de D. Uribe, J. Gutiérrez y D. Madrid (2008), publicado en *Porta Linguarum*, nº 10 (pp. 85-100); *Resultados de la Encuesta al profesorado sobre el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid* de la Federación Española de Trabajadores de Enseñanza (2014).

embargo, mientras se ha prestado una considerable atención a la evolución del bilingüismo en la Educación Primaria y Secundaria, apenas existen estudios sobre la implantación de los programas bilingües en el ámbito de la educación superior. Este hecho es consecuencia de que los grados bilingües se hayan diseñado y desarrollado con posterioridad a los modelos bilingües para Educación Primaria y Secundaria, siendo estos últimos donde las Comunidades Autónomas han concentrado la mayor parte de sus intereses y esfuerzos. Si bien, las universidades españolas, tanto públicas como privadas, son, cada día, más conscientes de la importancia de contar con titulaciones bilingües en su oferta educativa. De esta manera, podrán dar respuesta a dos necesidades: en primer lugar, ofrecer a todos los alumnos formados en un contexto bilingüe, en Educación Primaria y Secundaria, poder mantener y mejorar su conocimiento de la lengua inglesa; en segundo, responder a las actuales exigencias del mercado laboral, que demanda un dominio cada vez mayor del inglés.

Entre los profesionales que deben adquirir una alta competencia lingüística están los maestros de Educación Infantil y Primaria ya que, cada curso académico, aumenta el número de centros educativos, públicos y concertados, que se convierten en bilingües. Por lo tanto, entre las titulaciones que las universidades deben ofertar en la modalidad bilingüe, deben estar los grados de maestro en Educación Infantil y Primaria. Así lo ha hecho el CES Don Bosco que, junto con otros centros universitarios, tanto públicos como privados, apuesta por formar a los futuros docentes en el marco del bilingüismo, para que puedan incorporarse, con todas las garantías, al mercado laboral.

No obstante, el recorrido de los grados bilingües en la universidad española es relativamente corto, por lo que todavía se conoce poco en relación a sus fortalezas y debilidades. De hecho, como se ha mencionado anteriormente, apenas se han llevado a cabo proyectos de investigación en este campo. Con el presente número de la Revista Educación y Futuro se pretende contribuir a mejorar, en la medida de lo posible, el conocimiento sobre el desarrollo de los grados bilingües en la universidad española, sobre todo en lo que se refiere a la formación inicial del profesorado. Con este objetivo se presentan tres secciones: la primera, compuesta por cuatro artículos de investigación; la segunda, en la que se recogen varios ejemplos de los materiales utilizados por los profesores del CES Don Bosco en las titulaciones bilingües; la

última, en la que se describe la experiencia de una antigua alumna del grado de maestro en Educación Primaria en su modalidad bilingüe. Emma Dafouz Milne, profesora de la Universidad Complutense de Madrid, es la autora del primero de los artículos, en el que analiza la necesidad de desarrollar, en el ámbito universitario, una competencia lingüística multidimensional. A continuación, contamos con el texto escrito por Gema Delicado Puerto y Víctor Pavón Vázquez, profesores de las universidades de Extremadura y Córdoba, respectivamente. Estos autores presentan un proyecto innovador, llevado a cabo en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura, con el que se pretende formar a los futuros docentes tanto desde la perspectiva lingüística como desde la metodológica. En tercer lugar, se encuentra el artículo de Rubén García Puente, maestro en la Escuela Europea de Munich, que realiza un recorrido por los diferentes programas que, sobre metodología CLIL/AICLE, existen en varios países europeos y que contribuyen, principalmente, a la formación inicial del profesorado. El cuarto artículo es el escrito por Alfonso López Hernández y Leonor Sierra Macarrón, profesores del CES Don Bosco, que señalan los principales rasgos de las titulaciones bilingües en la universidad española con el propósito de exponer, a continuación, las características, el desarrollo y los primeros resultados de la implantación de los grados bilingües de Educación Infantil y Primaria en el CES Don Bosco.

En la segunda parte de este monográfico, se recogen los materiales elaborados por algunos de los docentes del CES Don Bosco que imparten clase en la modalidad bilingüe. Estos recursos didácticos han sido diseñados para facilitar a los alumnos que adquieran las competencias lingüísticas establecidas en las programaciones de cada asignatura y para que, al mismo tiempo, aprendan los contenidos correspondientes de una manera eficaz. Para finalizar, con este número se inaugura una nueva sección en la revista, la de las *experiencias*. Para esta primera ocasión, contamos con el testimonio de Alexandra de Santos Torrejón, una antigua alumna del CES Don Bosco que, en la actualidad, ejerce como maestra de Educación Primaria en un centro educativo bilingüe. A lo largo de un ensayo, Alexandra describe cómo fue su experiencia como alumna de un grado bilingüe, considerando algunos aspectos como las actividades de formación complementaria, las estancias en el extranjero, los periodos de prácticas y el aprendizaje en el ámbito de la investigación.

Después de cinco años de duro trabajo, los grados bilingües tienen en el CES Don Bosco una presencia sólida y destacada. Los profesores que asumimos, en sus inicios, poner en marcha este proyecto y los que se han ido incorporando a él a lo largo de este lustro, somos conscientes de que quedan aspectos por mejorar, pero también nos sentimos muy orgullosos de haber apostado por la implantación del bilingüismo en nuestras titulaciones y de haber trabajado para mejorar cada curso académico. El presente monográfico es sólo una pequeña muestra de toda esta labor, a partir de la cual esperamos seguir creciendo y contribuyendo al desarrollo y consolidación del bilingüismo en el ámbito de la educación superior.

Leonor Sierra Macarrón

Profesora del CES Don Bosco

Alfonso López Hernández

Profesor del CES Don Bosco

Coordinadores del número 32 de la revista *Educación y Futuro*



TEMA CENTRAL

Títulos propios de Especialización Profesional

EXPERTO Y MÁSTER

INEAE

Intervención en
Necesidades Específicas
de Apoyo Educativo

Lunes y Miércoles
18:00 a 21:00

EXPERTO Y MÁSTER

DIVERSIDAD SOCIOEDUCATIVA

Viernes 9:00 a 14:00
y 15:30 a 20:30

Sábados 9:00 a 14:00
1 fin de semana
al mes

EXPERTO Y MÁSTER

SISTEMA PREVENTIVO

Martes y Jueves
18:00 a 21:00

EXPERTO Y MÁSTER

INNOVACIÓN EDUCATIVA

Viernes 16:00 a 20:00
Sábados 9:00 a 14:00
y 16:30 a 19:00

2 fines de semana

EXPERTO

Organización y Gestión
de Ocio Formativo en
Entornos Educativos,
Culturales y Deportivos

Lunes y Miércoles
18:00 a 21:00



CESdonbosco
Centro Universitario Salesiano



C/ María Auxiliadora, 9
28040 Madrid
+34 91 450 04 72

Más allá del inglés: La competencia lingüística multi-dimensional como estrategia para la enseñanza en la universidad internacional

A Step Beyond English: The Multidimensional Linguistic Competence as a Teaching Strategy in an International University

EMMA DAFOUZ MILNE

PROFESORA EN LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Resumen

Uno de los rasgos más característicos de la universidad actual es su gran diversidad lingüística, cultural y académica. En este nuevo espacio educativo, donde además el inglés se ha convertido en *lingua franca* de instrucción, los dos objetivos principales de este trabajo son: 1) identificar los retos lingüísticos y pedagógicos de la docencia universitaria en inglés en el contexto español y 2) reflexionar sobre la necesidad imperiosa de una formación *específica* dirigida al profesorado, que vaya más allá de lo estrictamente lingüístico. Para ello, se propone el concepto de competencia lingüística multi-dimensional.

Palabras clave: internacionalización, formación del profesorado, cultura académica, cultura disciplinar, competencia lingüística multi-dimensional, educación superior.

Abstract

One of the most distinctive features of current universities is their great linguistic, cultural and academic diversity. In this new learning environment, where English has also become the *lingua franca* of instruction, the main objectives of this paper are: 1) to identify the linguistic and pedagogical challenges of teaching through English at university level in Spanish and 2) to reflect on the urgent need for a *specific* teacher training that goes beyond a strictly linguistic focus. To that end, the concept of multidimensional linguistic competence is proposed here.

Keywords: Internationalisation, Teacher Training, Academic Culture, Disciplinary Culture, Multidimensional Linguistic Competence, Higher Education.

1. INTRODUCCIÓN: HACIA UN NUEVO ESPACIO UNIVERSITARIO

Hace poco más de 20 años, cuando comencé a dar clase en la universidad, el alumnado que llenaba las aulas era, en líneas generales, bastante uniforme. Todos o casi todos mis alumnos eran españoles, tenían una formación académica parecida y en muchos casos, incluso, residían cerca de la universidad, dato que parecía sugerir que a menudo escogían el centro en función de la cercanía o lejanía con respecto a su domicilio. Hoy esa tendencia ha cambiado radicalmente. A mis clases acuden alumnos procedentes de todas partes del mundo: Austria, Brasil, Turquía, China, Francia, Siria o Congo. Podríamos afirmar, pues, sin temor a equivocarnos, que uno de los rasgos más característicos de la universidad a comienzos del siglo XXI es su gran diversidad lingüística, cultural y académica.

Aunque las razones subyacentes detrás de esta transformación son variadas y complejas, se pueden señalar motivos relacionados con la globalización de la economía mundial, los movimientos migratorios, la ampliación de las políticas de acceso a la universidad o la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), entre otros (Doiz, Lasagabaster y Sierra, 2013; Van der Walt, 2013; Fortanet-Gómez, 2013). Centrándonos en el contexto europeo, la puesta en marcha del EEES, que culminó en el año 2010, persigue una serie objetivos: 1) la adopción de un sistema de títulos universitarios comparables en toda Europa para favorecer la formación, la capacitación profesional y la competitividad del sistema europeo de enseñanza superior frente a otros contextos; 2) la implantación de un sistema de créditos común (ECTS), como medio para promover el intercambio de estudiantes; 3) la promoción de la movilidad de alumnos, profesores y personal no docente mediante la eliminación de obstáculos burocráticos y 4) el desarrollo e impulso de la cooperación interinstitucional, interdisciplinar e internacional con el diseño de programas conjuntos (Cancino, Dam y Jaeger, 2011).

En este nuevo escenario educativo, las creencias, principios y hasta las lenguas de instrucción con los que operábamos antes ya no pueden ser las mismas. El tradicional perfil homogéneo del alumno universitario (al que me refería al principio) se ha transformado ahora en un perfil mucho más heterogéneo. Y son precisamente esa heterogeneidad y la dimensión internacional características de la universidad actual las que han convertido a la lengua

inglesa en una *lingua franca* de comunicación, comercio, investigación y también de instrucción en las aulas (Crystal, 2003; Graddol, 2006; Jenkins 2011; Smit 2010). Como muestra, el último estudio de la Academic Cooperative Association (ACA) publica que la oferta de titulaciones en inglés en Europa (tanto en grado como postgrado) ha crecido exponencialmente en un 500% en la última década y que, aunque los países del sur de Europa todavía están por detrás con respecto a la oferta del centro y norte de Europa, la distancia se va acortando gradualmente (Wächter y Maiworm, 2014). Existen diferencias institucionales, no obstante, en los motivos que llevan a implementar estos cursos:

The largest difference is in the role of ETPs [English Taught Programs] for the compensation of shortages of the institutions, i.e. for improving the income base of the institution through tuition fees gathered from foreign students and for counterbalancing a lack of enrolment of domestic students. These aspects are far more often a motive for institutions from the Baltic States, from Central East Europe and from South East Europe than for institutions from other regions. Institutions from South European countries most often stated the improvement of international competences of domestic students as the major goal. (Wächter y Maiworm, 2014, p. 18).

El informe también hace referencia al diferente perfil de las instituciones y de su plantilla docente, las características del alumnado que acude a estas aulas o al impacto de estos cursos en la internacionalización del currículum. Sea como fuere, lo que estudios de esta naturaleza reflejan es que el uso del inglés como lengua de instrucción en la universidad va mucho más allá de un mero cambio de código¹. De este modo, a través de informes, investiga-

¹ El proyecto internacional IntlUni (EU Lifelong Learning Programme 2012-2015) cuenta con la participación de 38 instituciones educativas en 27 países de la Unión Europea y tiene como objetivo prioritario identificar las características de esta nueva realidad educativa de la Educación Superior, a través de la recogida de datos, experiencias y ejemplos de buenas prácticas. Asimismo, el proyecto ha desarrollado un listado de principios orientativos y de recomendaciones para que las instituciones universitarias y autoridades educativas a nivel local, nacional y Europeo puedan afrontar el reto que supone lo que se denomina *Multilingual and Multicultural Learning Spaces*. Para una información más detallada véase <http://intluni.eu/>

ción y encuestas se trata de concienciar a la comunidad universitaria y a los responsables educativos de que la enseñanza en lengua inglesa trae consigo importantes retos socio-culturales, académicos, lingüísticos y pedagógicos que con frecuencia no han recibido ni la suficiente atención ni la planificación necesaria (véase Dafouz y Smit, 2014; Smit y Dafouz, 2012, pp. 1-12; Martín del Pozo, 2014).

En este marco de actuación, y teniendo en cuenta la línea editorial de la revista *Educación y Futuro*, los objetivos de este artículo son: 1) identificar los retos lingüísticos y pedagógicos de la docencia universitaria en lengua inglesa en el contexto español y 2) reflexionar sobre la necesidad imperiosa de una formación *específica* dirigida a este profesorado. Con este fin, la siguiente sección ofrecerá una síntesis de algunos de los estudios llevados a cabo en España sobre dichos retos para a continuación centrarse en aquellos aspectos esenciales que han de contemplarse en la formación docente de los profesores universitarios. Finalmente, el último apartado incluye algunas indicaciones para el diseño de cursos de formación docente a nivel universitario.

2. CARACTERÍSTICAS DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN INGLÉS

A pesar de la rapidez y vitalidad con la que se han extendido en España la enseñanza de contenidos en inglés (Ramos, 2013), lo cierto es que existe una notable falta de información sobre su funcionamiento real en el aula universitaria. En general, y probablemente debido a la reciente puesta en marcha del EEES de forma global (año 2010), hasta la fecha no se ha desarrollado la suficiente investigación empírica que describa y estudie las complejas implicaciones, lingüísticas, académicas y pedagógicas que se derivan de este plan Bolonia.

A nivel de primaria y secundaria, en cambio, sí existe un volumen considerable de investigaciones centradas en lo que se ha denominado el aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera o AICLE, (véase Cenoz 2009; Cots, 2013; Escobar Urmeneta, 2013; Dafouz y Guerrini, 2009; Llinares, Morton y Whittaker, 2012; Lorenzo, Casal y Moore, 2009; Juan-Garau y Salazar-Noguera, 2015). Este tipo de enseñanza-aprendizaje se

conoce principalmente con las siglas CLIL en inglés (Content and Language Integrated Learning) o AICLE en castellano, pero también se utilizan los términos Educación Bilingüe, Multilingüe o Plurilingüe, según en qué contexto o parte del país nos hallemos. Sin entrar a describir las diferencias entre términos, pues no es éste uno de los objetivos del artículo, el AICLE es un enfoque *dual* que tiene como objetivo tanto el aprendizaje de contenidos curriculares como de lengua extranjera (inglés principalmente) de manera integrada. En palabras de Coyle, Hood y Marsh (2010, p. 1):

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for learning and teaching both content *and* language. That is, in the teaching and learning process, there is a focus not only on content, and not only on language. Each is interwoven, even if the emphasis is greater on one or the other at a given time.

En la educación superior, sin embargo, el enfoque resulta muy distinto, pues el objetivo principal por el que el profesorado y las universidades se guían para la enseñanza en inglés es *la adquisición de contenidos*. El profesor universitario que da clases en lengua inglesa normalmente adopta un enfoque conceptual y se centra en los contenidos docentes, sin perseguir la mejora de la competencia en inglés de sus alumnos. Este énfasis en el nivel de conocimiento sin atención *explícita* a la lengua, se conoce en inglés como English Medium Instruction (EMI) o English Medium Teaching (EMT) y se diferencia de AICLE en que la lengua de instrucción, en principio, no recibe una consideración específica por parte del profesorado, ni forma parte de los planes de estudio (Coleman, 2006).

Así, y aunque inicialmente el acrónimo CLIL/AICLE se haya utilizado en las primeras publicaciones al referirnos a la enseñanza-aprendizaje en lengua inglesa en la educación superior (véase Dafouz y Guerrini 2009, por ejemplo), con el tiempo, los diferentes términos se han ido perfilando y asociando a determinados contextos educativos y enfoques pedagógicos. Como consecuencia, CLIL/AICLE se emplea preferentemente para referirse a la educación primaria y secundaria, mientras que EMI se reserva para la educación terciaria o superior (véase Smit y Dafouz, 2012, para una explicación de las diferencias terminológicas). En un punto intermedio entre ambos enfoques aparecen las siglas ICLHE (Integrating Content and Language in

Higher Education), acuñadas en la Universidad de Maastricht en el año 2004 (Wilkinson, 2004, 2015), y utilizadas principalmente para referirse a esos contados programas de la educación superior «that have explicit and integrated content and language learning aims» (Unterberger y Wilhelmer, 2011, p. 95).

Una vez clarificadas las diferencias terminológicas, esenciales para entender el enfoque y los objetivos de aprendizaje perseguidos en cada programa, pasemos a describir las características de EMI en el contexto español.

Como se ha señalado en la introducción, para numerosas instituciones sobre todo en el norte de Europa (países escandinavos) y centro (Holanda, Alemania) un motivo concreto para poner en marcha EMI es atraer a un alumnado internacional (a menudo no UE) que pague tasas más altas, a la vez que a un profesorado especialista que mejore el prestigio de la institución. En el caso de España, aunque la motivación económica está sin duda presente, existen también otros factores relacionados con lo que se conoce como Internacionalización en casa (Internationalization at Home). Este término, acuñado en Suecia (Nilsson, 1999) describe los contextos en los que la mayoría de profesores y alumnos tienen el inglés como lengua extranjera (L2). En estos casos, que no son pocos, el uso del inglés responde a un motivo principal: el fomento de la dimensión internacional y empleabilidad de los alumnos junto con, en numerosas ocasiones, el desarrollo profesional de los profesores implicados². Ahora bien, a pesar de lo extendido de esta práctica en las universidades españolas (véase informe del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013), nuestro país se caracteriza por un nivel bajo de lengua inglesa. Según la encuesta de 2013 de la oficina Europea de Estadística (Eurostat), en España el 51% de los españoles declara conocer otro idioma, un porcentaje que se sitúa por debajo de la media comunitaria que se fija en el 66%. Así pues y aún conscientes de la necesidad manifiesta de mostrar una mayor competencia en lengua inglesa, lo paradójico en estos contextos EMI es que el inglés es un requisito de entrada en los grados pero no de salida. Es decir, se exige para filtrar a los alumnos que acceden a este tipo de enseñanza EMI, pero no se evalúa de manera específica al finalizar los estudios.

² No se debe olvidar tampoco que a raíz de la extensa implantación de los programas AICLE en los colegios públicos de nuestro país, la universidad de alguna manera ha de prepararse para proporcionar continuidad a estos alumnos y a su aprendizaje en lengua inglesa.

La gran mayoría de los docentes trabajando en este tipo de enseñanza o bien no es consciente de esta implicación lingüística o la descarta de sus objetivos docentes, pues consideran que no les corresponde (al no ser profesores de lengua inglesa) ni disponen de tiempo para abordarla. En líneas generales, pues, el profesorado universitario mantiene la creencia de que si se produce una posible mejora de la competencia lingüística del alumnado ésta responderá a la exposición continuada al inglés y tendrá un carácter «accidental» y no planificado (Dafouz, Hüttner y Smit, en prensa).

A fin de indagar un poco más sobre otras creencias y actitudes del profesorado ante la implantación de los grados en lengua inglesa, se han llevado a cabo numerosos estudios y encuestas por todo el territorio nacional (Aguilar y Rodríguez, 2012; Dafouz, Núñez, Sancho y Foran, 2007; Doiz, Lasagabaster y Sierra 2011, 2013; Fortanet-Gómez, 2012; Pavón y Ellison, 2013). En líneas generales, en estos estudios se observa que el profesorado encuestado y/o implicado en EMI muestra una actitud favorable y constructiva hacia la experiencia, admite el esfuerzo añadido y manifiesta repetidamente la necesidad de una mayor formación, normalmente de naturaleza lingüística (i.e. mejor nivel de lengua inglesa). Asimismo, suele defender que el contenido curricular al impartirse en inglés no se modifica, ni se simplifica (aunque en este punto las afirmaciones no son universales), y que los resultados académicos de los alumnos no son diferentes a los de los grupos en lengua española (Dafouz, Camacho y Urquía, 2014; Camacho y Dafouz, en preparación). Asimismo, y como se ha señalado, los profesores tienden a obviar inicialmente los retos lingüísticos y pedagógicos, pues van más allá de sus objetivos de enseñanza. No obstante, y a medida que adquieren mayor experiencia en este tipo de enseñanza parecen comenzar a desarrollar una mayor conciencia metalingüística y reflexionar sobre el papel de la lengua (inglesa) en su proceso de enseñanza y aprendizaje. En otras palabras, los profesores con una experiencia continuada en EMI perciben e introducen, a menudo de manera intuitiva, ciertas estrategias lingüísticas para una enseñanza más eficaz. Un ejemplo muy interesante me lo proporcionó una profesora contabilidad financiera de la UCM que, al impartir esta misma materia en inglés y español, comprobó que los alumnos del grupo en español suelen confundir términos específicos del lenguaje contable (clientes, ingresos, etc.) con términos de uso más corriente, que no tienen el mismo significado disciplinar. En cambio, los alumnos del grupo en inglés utilizan de manera más precisa los vocablos al no mezclarlos con el uso genérico en castellano. Partiendo de

esta reflexión metalingüística, la docente ha incorporado medidas pedagógicas en sus materiales y clases.

Este proceso de sensibilización lingüística paulatina, desarrollado en numerosas ocasiones de manera esporádica e intuitiva, tiene un efecto pedagógico que incide positivamente en el aprendizaje del alumno y, en última instancia, en el buen funcionamiento del programa. El reto pendiente es cómo articular estas estrategias en los cursos de formación del profesorado universitario y cómo concienciar a los interesados de que para una docencia eficaz en inglés hemos de concebir la competencia lingüística como algo más que un nivel de inglés avanzado.

3. MÁS ALLÁ DE UN ENFOQUE LINGÜÍSTICO EN LA FORMACIÓN ESPECÍFICA DEL PROFESORADO

La principal creencia que necesitamos desterrar a la hora de enseñar en una lengua extranjera es la de asumir que se trata de un proceso idéntico a la enseñanza en una lengua materna pero con otro código. Como se ha repetido a lo largo de este artículo, cambiar de lengua de instrucción implica acceder a una cultura diferente, a unos contenidos y materiales distintos y a menudo a unos planteamientos pedagógicos que no siempre coinciden con los nuestros. En este punto, y centrándome en un contexto de aprendizaje como es la universidad, emplearé el término *cultura* siguiendo la distinción que Räsänen (2011) hace de los cuatro tipos de cultura que intervienen en las aulas multilingües y multiculturales. Así, la autora, basándose a su vez en los trabajos de Flowerdew y Miller (1995) en aulas internacionales, distingue entre cultura académica, cultura disciplinar, cultura local y cultura étnica. Abordaremos los dos primeros tipos pues son éstos los más vinculados al enfoque lingüístico-pedagógico seguido en este artículo. Räsänen, pues, define la cultura académica como aquella que incluye «teaching styles, beliefs, and learner identities, use of humour, roles and practices» (2011, p. 157). A pesar de lo general de esta definición, a grandes rasgos, la cultura académica engloba los patrones colectivos de normas, creencias y prácticas que operan en un contexto académico, en este caso la universidad. Por poner un ejemplo sencillo, (quizás conocidos por todos) en el entorno académico norteamericano, la cultura académica imperante permite, normalmente, que los alumnos lleven bebida y comida a las aulas y éstos coman durante las clases. En cam-

bio, este tipo de práctica no suele permitirse en nuestro contexto universitario español y por tanto, los alumnos norteamericanos han de ser informados de las diferencias interculturales y los profesores ser conscientes de que operan bajo diferentes principios culturales. Llevado al terreno lingüístico-pedagógico, la cultura académica de los países en lengua inglesa generalmente basa la dinámica de clase principalmente en una mayor interacción profesor-alumno y en la construcción negociada del contenido (Mercer, 2000; Biggs y Tang, 2007). Este tipo de dinámica docente se traduce a nivel lingüístico, por ejemplo, en un mayor número de preguntas por parte de profesor y alumno; preguntas que no sólo persiguen comprobar si se ha comprendido el contenido sino que buscan cuestionar, matizar o desarrollar lo ya expuesto (Dafouz y Sánchez, 2013; Sánchez, 2010).

En lo que respecta a la cultura disciplinar, la definición de Räsänen (2011, p. 157) la describe como «discourse conventions, conceptual frameworks and paradigms, hard vs soft sciences». En otras palabras, la cultura disciplinar se refiere a las epistemologías o teorías del conocimiento sobre las que se articulan las diferentes disciplinas. La realización de los principios de cada disciplina se concreta en sus respectivos lenguajes de especialidad (el lenguaje de la medicina, la economía, la filosofía, etc.) y en los elementos lingüísticos propios y sus productos textuales o géneros. Así por ejemplo, para un lingüista aplicado (como soy yo misma) la redacción de un artículo académico tiene una estructura, principios argumentativos, y rasgos léxico-gramaticales específicos que no son directamente extrapolables a otra disciplina (Becher, 1989; Hyland, 2011). Sin embargo, el control de estos principios retóricos propios de la cultura disciplinar, y conocidos por el profesional y el profesor de la materia, no son necesariamente *visibles* para el alumno que llega a la universidad. Es por tanto, tarea del profesor (ya sea consciente de ello o no) iniciar al estudiante en los rasgos de la cultura disciplinar para que gradualmente pase a convertirse en un miembro de esa cultura disciplinar.

Así pues, aunando el modelo de Räsänen (2011) y Flowerdew y Miller (1995), la investigación desarrollada tanto en España como en el extranjero, y mi experiencia personal como formadora de profesores a nivel universitario, en este artículo propongo incluir la cultura académica y la cultura disciplinar dentro de lo que denomino competencia lingüística multi-dimensional. En este modelo, las dos dimensiones de la cultura, junto con la competencia general en lengua inglesa, se convierten en elementos esenciales para

desarrollar una docencia de calidad en lengua inglesa. La *figura 1* presenta de manera visual este carácter multi-dimensional.

Figura 1. Competencia lingüística multi-dimensional.

Fuente: elaboración propia.



3.1. La lengua de la cultura académica

En una serie de entrevistas que mantuvimos con profesores universitarios de la Universidad Complutense de Madrid y de la Universidad Politécnica en el año 2006 y 2007 (Dafouz, Núñez, Sancho y Foran, 2007) y después con profesores de la Universidad Rey Juan Carlos (Dafouz, 2011) se preguntaba a los docentes qué aspectos les resultaban más difíciles de dominar en el aula multilingüe e internacional. La respuesta unánime fue que interactuar de manera natural con los alumnos durante la clase, improvisar e incluso bromear con ellos se convierte en una tarea bastante complicada. A la pregunta de qué diferencias destacarían a la hora de enseñar en una lengua extranjera, éstas son algunas de las respuestas más frecuentes³:

- «Para mí, la mayor diferencia a la hora de enseñar en inglés es que dejo de ser espontánea y, creo, divertida. Necesito tenerlo

3 Los testimonios aquí recogidos proceden de las entrevistas recopiladas por el grupo de investigación consolidado de la UCM denominado CLUE project (Content and Language Integrated Learning). Este grupo financiado desde el año 2006 y coordinado por Emma Dafouz, ha estudiado el impacto de la enseñanza de contenidos en lengua inglesa a nivel lingüístico y pedagógico.

todo mucho más planificado y no puedo gastar bromas a los alumnos, algo que para mí es una manera de mantenerlos atentos y enganchados».

- «Las clases en inglés me obligan a tener más control. En inglés no se tiene la misma riqueza de forma natural. No encuentras las palabras cuando las necesitas».
- «Cuando enseño en español, sólo necesito la idea principal y puedo ir completando todo lo demás... en inglés, en cambio, necesito una mayor estructura, y me cuesta incorporar a los alumnos en la clase porque entonces pierdo el hilo y me cuesta volver».
- «A veces si un alumno me pregunta algo, se lo explico, y si sigue sin entenderme, tiendo a repetirlo y me cuesta formularlo de otra manera, porque no tengo bastantes recursos».

Estos testimonios resumen la idea de que en las clases en lengua inglesa el profesorado, en general, necesita de una mayor estructuración de la clase y de sus explicaciones, junto con más recursos para interactuar con los alumnos. Por regla general, los profesores que participan en este tipo de docencia están habituados a publicar en revistas internacionales y por tanto tienen una alta competencia en las destrezas de lectura y escritura (Fortanet-Gómez, 2012). En cambio, no han necesitado hasta ahora de estrategias para la interacción oral en el aula. Por todo ello, sería muy conveniente exponerles a las características del discurso oral académico de manera que identifiquen de qué recursos puede valerse para organizar y señalar mejor sus explicaciones de manera que no *pierdan el hilo* (Dafouz y Núñez, 2010; Martín del Pozo, 2014; Dafouz, Núñez y Sancho, 2007). Asimismo, resultaría muy útil proporcionar un listado de la variedad de estrategias de interacción que pueden emplearse en el aula para interactuar con el alumno y, por ejemplo, negociar la entrega de un trabajo, justificar la necesidad de ampliar o reducir una clase, etc. (Morell, 2004; Sancho Guinda, 2013). Este tipo de formación *explícita* y *sistemática* permitiría al profesorado automatizar algunas de las expresiones que no se han visto obligados a utilizar hasta ahora y ofrecer una mayor variedad estilística para evitar, como ellos mismos manifiestan «utilizar siempre la misma expresión». Sería muy necesaria, por tanto, la re-creación de situaciones comunicativas del aula que así lo exijan para ayudar a crear un repertorio de funciones comunicativas

frecuentes en el aula en lengua inglesa. Con este fin, la Universidad Politécnica de Catalunya, ha creado una página web abierta que agrupa algunas de las funciones comunicativas más útiles y las ofrece en tres idiomas: inglés, castellano y catalán⁴. A grandes rasgos, pues, en una cultura académica más internacional, se hace necesario incentivar un aprendizaje activo, con una alta participación del alumnado, con una negociación del lenguaje y con la figura del profesor como facilitador o mediador de la información. Para ello, el profesor ha de proporcionar un *apoyo explícito* tanto verbal como no verbal (denominado andamiaje o *scaffolding*) y unas estrategias de compensación (repetición, presentación de contenidos en distintos formatos, reformulación de ideas, uso variado de preguntas, etc.) que permitan al alumno seguir la clase en lengua extranjera de manera eficaz a la vez que atender a estilos de aprendizaje diferentes.

3.2. La cultura disciplinar y el lenguaje de las disciplinas

Como se ha explicado en el *apartado 3*, la cultura disciplinar abarca los principios teóricos sobre los que asientan las diferentes disciplinas así como las diferentes realizaciones léxico-gramaticales de las mismas. Mientras que en la educación secundaria existe un volumen considerable de investigación sobre las diferentes culturas disciplinares y sus correspondientes productos textuales, ya sean orales o escritos (Dalton-Puffer, 2007; Llinares et al., 2012; Lorenzo, 2013; Vollmer et al., 2006; Vollmer et al., 2010), en la universidad, parece asumirse (erróneamente) que el alumnado ya ha adquirido estos recursos discursivos. El profesorado universitario confía en que el alumnado o bien haya desarrollado esta cultura disciplinar durante la etapa escolar previa, o bien la adquiera de manera *accidental*, gradual e implícita a través de la mera exposición y práctica en el aula. Lo cierto es que, a grandes rasgos, el escaso conocimiento tanto de la disciplina como de su lenguaje disciplinar específico es común a todo el alumnado universitario (ya sea en inglés o en español). Ahora bien, esa carencia sin duda resulta más evidente en el caso de los alumnos que cursan materias en inglés pues han de realizar el esfuerzo añadido de enfrentarse a un nuevo lenguaje en una lengua extranjera.

4 La página web se denomina Class-Talk y puede consultarse en <http://goo.gl/i996jO>

Para compensar tales dificultades, la mayoría de los grados en lengua inglesa (pero también en español) cuentan con el apoyo de cursos de inglés para fines específicos (ESP), en donde se les proporciona esta formación. Estos cursos, del todo necesarios, sin embargo, suelen ser insuficientes por dos motivos: 1) por su brevedad⁵ (no llegando a más de dos semestres en la mayoría de los centros consultados), y 2) por los materiales empleados, tradicionalmente centrados en aspectos léxico-gramaticales y no textuales o de género. Si bien en los últimos años y como consecuencia de los movimientos migratorios y del gran número de alumnos internacionales que acceden a los centros educativos de todo el mundo se han realizado esfuerzos muy interesantes desde el punto de vista del diseño pedagógico y curricular de lo que se denomina alfabetización académica (*academic literacy*), lo cierto es que todavía queda camino que andar. Como ejemplos interesantes de estos proyectos de alfabetización académica en contextos bi/multilingües cabe destacar el proyecto del Consejo de Europa denominado *Language(s) in other subjects* que adoptando un enfoque textual y transversal presenta los productos textuales o géneros (orales y escritos) propios de diferentes disciplinas en lengua inglesa en educación secundaria (matemáticas, historia, ciencias, etc.) y los recursos lingüísticos necesarios para su realización⁶. También resulta muy interesante en esta línea el trabajo de la Junta de Andalucía conocido como el Currículum Integrado de Lenguas⁷ (2011), que se propone que todas las lenguas sigan una metodología coherente e integrada, y unas pautas para el diseño y elaboración de materiales por disciplinas.

Desde el punto de vista conceptual e investigador, el trabajo de Dalton-Puffer (2013) podría resultar de gran utilidad para el contexto universitario pues intenta aunar los aspectos léxico-gramaticales propios de determinadas disciplinas (por ejemplo historia) con sus realizaciones cognitivas y académicas correspondientes.

5 Además, y para añadir una complicación más a este escenario, el crecimiento de EMI ha hecho, paradójicamente, que la oferta de cursos de ESP se redujese en algunas instituciones al asumirse equivocadamente que no era necesario más inglés, puesto que los alumnos cursaban ya materias en dicho idioma.

6 Véase <http://goo.gl/vpkVKL>

7 Véase <http://goo.gl/ZHq36>

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El objetivo principal de este trabajo ha sido identificar los retos lingüísticos y pedagógicos de la docencia universitaria en lengua inglesa en el contexto español. Partiendo de la base de que la enseñanza en una lengua extranjera es un proceso *diferente* a la enseñanza en nuestra lengua materna (L1), este artículo ha querido descartar la creencia generalizada de que la formación del profesorado universitario español en contextos EMI debe centrarse exclusivamente en elevar sus niveles de lengua inglesa. Sin ánimo de negar que ésta es sin duda una medida *indispensable*, y el punto de partida de la selección de este tipo de profesionales, esta medida por sí sola no es suficiente. En la formación de este profesorado debemos incluir lo que he denominado una *competencia lingüística multi-dimensional* que incluya también un conocimiento relacionado con la cultura académica imperante (estrategias de interacción, negociación y co-construcción del significado, etc.) y con la cultura disciplinar (el lenguaje específico de cada una de las disciplinas o materias y sus correspondientes productos textuales).

Una reflexión sobre la importancia de estas dos dimensiones y una exposición y práctica sistemática de sus realizaciones léxico-gramaticales permitirá al profesor implicarse en la enseñanza en lengua inglesa con mayor solvencia, confianza y éxito. Este proceso de reflexión y descubrimiento ha de ser necesariamente negociado con los diferentes colectivos de profesores implicados, pues dependiendo de sus áreas de conocimiento, (biología, geología, matemáticas o derecho, por ejemplo) serán unas u otras las estrategias, principios y elementos textuales los prototípicos de sus disciplinas y los que han de conocer sus alumnos⁸.

Como concluye Martín del Pozo en su trabajo lingüístico-didáctico con profesores de titulaciones bilingües (2014, p. 427):

... aunque pueda parecer que el objetivo más destacado de la intervención didáctica es la mejora de las destrezas lingüísticas, este fin

8 El proyecto del Ministerio de Economía y Competitividad INTE-R-LICA (REF. FFI2013-41235-R) tiene como uno de sus objetivos principales analizar y abordar explícitamente las características de la cultura disciplinar de varias asignaturas del grado de Administración y Dirección de Empresas (márketing, contabilidad financiera, comportamiento del consumidor, entre otras) con el fin de ayudar al profesorado en las tareas de guiar al alumno en la producción de los textos propios de la materia, tanto a nivel oral como escrito.

puede no cumplirse de manera inmediata, pues el perfeccionamiento de un idioma exige plazos más largos. El progreso en el nivel de inglés se constituiría así en un incentivo para poder influir en el comportamiento docente y pedagógico de los profesores que, como ya se ha comentado, se muestran reticentes a la formación metodológica. Así, de manera indirecta se aborda la consciencia y comprensión de la complejidad pedagógica de la enseñanza de contenidos a través de una lengua extranjera, actitudes esenciales para realizar esta tarea con eficacia.

Ciertamente, quedan muchos aspectos sin analizar en este trabajo, y que resultan esenciales a la hora de poner en práctica esta formación. Cuestiones tales como a quién le corresponde el diseño y la formación específica de este tipo de cursos (Arnó-Maciá y Manchón-Bares, 2015), qué tipo de acreditaciones deben exigirse o diseñarse para este tipo de formación (Dimová y Kling, 2015), o qué impacto tiene esta práctica EMI en el desarrollo profesional de los profesores implicados o de sus alumnos se dejan de momento abiertas para futuras investigaciones.

Como en cualquier innovación docente que se ponga en marcha, el éxito depende en gran medida del profesorado implicado, de las creencias y convicciones con las que opere, de su disposición al cambio y de su preparación; aspectos todos ellos fundamentales para el diseño de una formación docente que se precie.

Para terminar, quería concluir con la idea con la que se iniciaba este artículo: enseñar en una lengua extranjera supone un reto. Enfrentarse a diario al desafío de explicar contenidos complejos en un idioma que no es el nuestro y lograr que los alumnos procedentes de muy diversos lugares y con una formación heterogénea los comprendan y hasta los disfruten quizás parezca una auténtica heroicidad. Sin embargo, tras años de moverme en estas aguas *internacionales*, creo que el esfuerzo merece la pena y me consta que aquellos que lo han probado comprueban que la diversidad cultural y lingüística que en un principio parecía dificultar su docencia, ahora se ha convertido en una oportunidad única de enriquecimiento mutuo.

Agradecimientos: Mi agradecimiento a la profesoras Maria del Mar Camacho-Miñano y a Beatriz Antón, por sus comentarios sobre versiones anteriores de este trabajo, y a Viviane Moraes por su ayuda con los

aspectos formales. Este trabajo se enmarca dentro del Proyecto de Investigación Competitivo del Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO), Ref. FFI2013-41235-R.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, M., y Rodríguez, R. (2012). Lecturer and student perceptions on CLIL at a Spanish university. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(2), 183–97.
- Arnó-Maciá, E., y Manchón-Bares, G. (2015). The role of content and language in content and language integrated learning (CLIL) at university: Challenges and implications for ESP. *English for Specific Purposes*, 37, 63–73.
- Becher, T. (1989). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Inquiry and the Cultures of Disciplines*. Society for Research in Higher Education and Open University Press.
- Biggs, J., y Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead: Open University Press, McGraw Hill.
- Camacho, M., y Dafouz, E. (en preparación). *Exploring the impact of English-medium instruction on university students' academic achievement: The Case of Accounting*.
- Cancino, R., Dam, L., y Jaeger, K. (2011). *Policies, Principles, Practices: New Directions in Foreign Language Education in the Era of Educational Globalization*. Cambridge Scholars Publishing.
- Cenoz, J. (2009). *Towards Multilingual Education. Basque Educational Research from an International Perspective*. Multilingual Matters.
- Coleman, J. (2006). English-medium teaching in European higher education. *Language Teaching*, 39(1), 1-14.
- Cots, J. M. (2013). Introducing English-medium instruction at the University of Lleida, Spain: Intervention, beliefs, and practices. En A. Doiz, D. Lasagabaster y J. M. Sierra (Eds.), *English-medium instruction at universities* (pp. 106-128). Bristol, England: Multilingual Matters.
- Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. (2ª ed). Cambridge University Press.
- Dafouz, E. (2008). La Universidad y el reto bilingüe: ¿Está preparada la educación superior para el aprendizaje en una lengua extranjera? *AULA de Innovación Educativa*, 168, 45-49.

- Dafouz, E. (2011). English as the medium of instruction in Spanish contexts: A look at teacher discourses. En Y. Ruiz de Zarobe, J. M. Sierra y F. Gallardo del Puerto (Eds.), *Content and foreign language integrated learning* (pp. 189-209). Bern, Switzerland: Peter Lang.
- Dafouz, E. Hüttner, J., y Smit, U. (en prensa). University Teachers' Beliefs of Language and Content Integration in English-Medium Education in Multilingual University Settings. En T. Nikula, E. Dafouz, P. Moore y U. Smit (Eds.). *Conceptualizing Integration in CLIL and Multilingual Contexts*. Bristol, England: Multilingual Matters.
- Dafouz, E., Camacho, M., y Urquía, E. (2014). Surely They Can't do as Well: A Comparison of Business Students' Academic Performance in English-medium and Spanish-as-first-language-medium programmes. *Language and Education*, 28(3), 223-236.
- Dafouz, E., Núñez, B., Sancho, C., y Foran, D. (2007). Integrating CLIL at the Tertiary Level: Teachers' and Students' Reactions. En D. Wolff y D. Marsh (Eds.), *Diverse Contexts, Converging Goals. Content and Language Integrated Learning in Europe* (pp. 91-102). Frankfurt: Peter Lang.
- Dafouz, E., Núñez, B., y Sancho, C. (2007). Analysing Stance in a CLIL University Context: Non-native Speaker Use of Personal Pronouns and Modal Verbs. *International Journal of Bilingualism and Bilingual Education*, 10(5), 647-662.
- Dafouz, E., y Guerrini, M. C. (Eds.). (2009). *CLIL Across Educational Levels: Experiences from Primary, Secondary and Tertiary Contexts*. Madrid: Richmond.
- Dafouz, E., y Núñez B. (2010). Metadiscursive Devices in University Lectures: A Contrastive Analysis of L1 and L2 Performance. En C. Dalton-Puffer, T. Nikula y U. Smit (Eds.), (pp. 213-231).
- Dafouz, E., y Núñez, B. (2009). CLIL in Higher Education: Devising a New Learning Landscape. En E. Dafouz y M. Guerrini (Eds.), *CLIL Across Educational Levels: Experiences from Primary, Secondary and Tertiary Contexts* (pp.101-112). Madrid: Richmond.
- Dafouz, E., y Sánchez, D. (2013). Does Everybody Understand? Teacher Questions Across Disciplines in English-Mediated University Lectures: An Exploratory Study. *Language Value*, 5(1), 129-15.
- Dafouz, E., y Smit, U. (2014). Towards a Dynamic Conceptual Framework for English Medium Education in Multilingual University Settings. *Applied Linguistics*. doi: 10.1093/applin/amu034
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam, Philadelphia.
- Dalton-Puffer, C. (2013). A construct of Cognitive Discourse Functions for Conceptualizing Content and Language Integration in CLIL and Multilingual Education. *European Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 216-253.

- Dimová, S., y Kling, J. (2015). Lecturers' English Proficiency and University Language Policies for Quality Assurance. En R. Wilkinson y M.L. Walsh (Eds.), *Integrating Content and Language in Higher Education From Theory to Practice: Selected papers from the 2013 ICLHE Conference*. Frankfurt am Main, Berlin.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., y Sierra, J. (2013). Globalisation, Internationalisation, Multilingualism and Linguistic Strains in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 38(9), 1407-1421.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., y Sierra, J.M. (2011). Internationalisation, Multilingualism and English-Medium Instruction: the Teachers' Perspective. *World Englishes*, 30, 345-359.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., y Sierra, J.M. (Eds.). (2012). *English-Medium Instruction at Universities: Global Challenges*. Bristol: Multilingual Matters.
- Escobar Urmeneta, C. (2013). Learning to Become a CLIL Teacher: Teaching, Reflection and Professional Development. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3(16), 334-353.
- Flowerdew, J., y Miller, L. (1995) On the Notion of Culture in L2 Lectures. *TESOL Quarterly*, 29, 345-373.
- Foran, D., y Sancho, C. (2009). CLIL approaches in university Applied Science environments. En E. Dafouz y M. Guerrini (Eds.), *CLIL Across Educational Levels: Experiences from Primary, Secondary and Tertiary Contexts* (pp. 113-123). Madrid: Richmond.
- Fortanet-Gómez, I. (2012). Academics' Beliefs About Language Use and Proficiency in Spanish Multilingual Higher Education. *AILA Review*, 25, 48-63.
- Fortanet-Gómez, I. (2013). *CLIL in Higher Education: Towards a Multilingual Language Policy*. Multilingual Matters.
- Graddol, D. (2006). *English next: Why global English May Mean the end of «English as a Foreign Language»*. Londres: The British Council. Recuperado de <http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf> [Consulta: 13/04/2015].
- Hyland, K. (2011). Disciplinary Specificity: Discourse, Context, and ESP. En D. Belcher, A. M. Johns y B. Paltridge (Eds.), *New directions in English for specific purposes research* (pp. 6-24). Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Jenkins, J. (2011). Accommodating (to) ELF in the International University. *Journal of Pragmatics*, 43, 926-936.
- Juan-Garau, M., y Salazar-Noguera, J. (Eds.). (2015). Content-Based Learning in Multilingual Educational Environments. *Educational Linguistics*, 23.
- Junta de Andalucía. (2011). *El proyecto lingüístico de centro*. Sevilla: Consejería de Educación.

- Llinares, A., Morton, T., y Whittaker, R. (2012). The Language of Academic Subjects in CLIL. En *The Roles of Language in CLIL* (pp. 132–145). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lorenzo, F., S. Casal, y P. Moore. (2009). The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project. *Applied Linguistics*, 31(3), 1–25.
- Martín del Pozo, M.A. (2014) *Aproximación lingüístico-didáctica al discurso académico de la clase magistral en la formación del profesorado universitario en contextos bilingües* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds. How We Use Language to Think Together*. London: Routledge.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). *Degree Programs in English Language in the Spanish University System*.
- Morell, T. (2004). Interactive Lecture Discourse for University EFL. *English for Specific Purposes*, 23(3), 325–338.
- Nilsson, B. (1999). Internationalisation at Home: Theory and Praxis. *EAIE Forum*, 12.
- Pavón, V., y Ellison, M. (2013). Examining Teacher Roles and Competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *Linguarum Arena*, 4, 65–78.
- Ramos, A. (2013). Higher Education Bilingual Programmes in Spain. *Porta Linguarum*, 19, 101–11.
- Räsänen, A. (2011). International Classrooms, Disciplinary Cultures and Communication Conventions: A Report on a Workshop for Content and Language Teachers. *Quality Assurance Review for Higher Education*, 3(2), 155–161.
- Sánchez García, D. (2010). Classroom Interaction in University Settings: The Case of Questions in Three Disciplines (Trabajo de Fin de Máster). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de http://eprints.ucm.es/12793/1/Davinia_Sanchez.pdf [Consulta: 13/04/2015].
- Sancho Guinda, C. (2013). Teacher Targets: A Model for CLIL and ELF Teacher Education in Polytechnic Settings. *Language Value*, 5(1), 76–106.
- Smit, U. (2010). *English as a Lingua Franca in Higher Education: A Longitudinal Study of Classroom Discourse*. Mouton de Gruyter.
- Smit, U., y Dafouz, E. (2012). *Integrating Content and Language in Higher Education: Gaining Insights into English-medium Instruction at European Universities*. *AILA Review*, 25.
- Unterberger, B., y N. Wilhelmer. (2011). English-medium Education in Economics and Business Studies: Capturing the Status quo at Austrian Universities. *International Journal of Applied Linguistics*, 161, 90–110.
- Van der Walt, C. (2013). *Multilingual Higher Education: Beyond English-medium Orientations*. Multilingual Matters.

- Vollmer, H.J., L. Heine, R. Troschke, D. Coetzee, y V. Küttel. (2006). *Subject Specific Competence and Language Use of CLIL Learners: The Case of Geography in Grade 10 of Secondary Schools in Germany*. Paper presented at the ESSE 8 Conference, Londres.
- Vollmer, J. H. (2010). Items for a Description of Linguistic Competence in the Language of Schooling Necessary for Learning/Teaching Sciences (at the End of Compulsory Education): An Approach with Reference Points. *Language and School Subjects: Linguistic Dimensions of Knowledge Building in School Curricula*, 2. Recuperado de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/LangEduc/BoxD2-OtherSub_en.asp [Consulta: 13/04/2015].
- Wächter, B., y Maiworm, F. (Eds.). (2014). *English-Taught Programmes in European Higher Education: The State of Play in 2014*. Bonn: Lemmens.
- Whittaker, R., y Llinares, A. (2009). CLIL in Social Science Classrooms: Analysis of Spoken and Written Productions. En Y. Ruiz de Zarobe y R. M. Jiménez Catalán (Eds.), *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe* (pp. 215-234).
- Wilkinson, R. (Ed.). (2004). *Integrating Content and Language: Meeting the Challenge of a Multilingual Higher Education. Proceedings of the ICL Conference, October, 23-25*. Maastricht: Universitaire Pers Maastricht.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

Dafouz Milne, E. (2015). Más allá del inglés: La competencia lingüística multi-dimensional como estrategia para la enseñanza en la universidad internacional. *Educación y Futuro*, 32, 15-34.

La implantación de titulaciones bilingües en la Educación Superior: El caso de la formación didáctica del profesorado bilingüe de primaria en la Universidad de Extremadura

The Implementation of Bilingual Programmes in Higher Education: The Case of Teacher Training for Primary School CLIL Teachers at the University of Extremadura

GEMMA DELICADO PUERTO

PROFESORA EN LA UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

VÍCTOR PAVÓN VÁZQUEZ

PROFESOR EN LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

Resumen

La implantación de titulaciones bilingües requiere un análisis de las decisiones que hay que tomar y de que se estudien los ámbitos profesionales en los que este tipo de programas pueden aportar un beneficio para la propia sociedad. En este contexto, resulta evidente que la demanda existente de profesionales formados para la docencia en centros bilingües requiere una atención específica a su formación por parte de las universidades. En este artículo se presenta un proyecto innovador gestado en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura en Cáceres que trata de formar a los futuros docentes holísticamente, no solo desde una perspectiva lingüística, sino también metodológica, para lo cual se cuenta con la cooperación de profesores asesores de centros bilingües que colaborarán en las clases para enriquecer al alumnado con su experiencia.

Palabras clave: AICLE, Programas bilingües, Formación del Profesorado, Asesoramiento.

Abstract

The implementation of bilingual degrees involves an analysis of the decisions to be made and the study of the professional fields where these programs can offer a great benefit to society. Within this frame of mind, it is obvious that the recent demand for qualified professionals in bilingual schools requires a specific focus on their training that should be provided by universities. In this paper it is presented an innovative project designed by the Teacher Training College at the University of Extremadura in Cáceres, which aims to train pre-service teachers holistically, that is, not only from a linguistic perspective but also from a methodological one. To this end, teacher advisors from bilingual schools will be involved in university seminars, thus enriching students with their background.

Key words: CLIL, Bilingual Programmes, Teacher Training, Teacher Advisor.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente vivimos una situación en la universidad española en la que el desarrollo del perfil internacional de nuestras universidades y, junto a ello, el deseo de dotar al alumnado de unas competencias específicas para trabajar en un mundo laboral globalizado, están haciendo que se promuevan iniciativas encaminadas a ofertar estudios impartidos en una lengua extranjera (Dafouz y Núñez, 2009; Ramos, 2013), particularmente en inglés al tratarse de un idioma que ha adquirido el estatus de *lingua franca* en el ámbito científico-técnico y en el de la economía y la empresa (Coleman, 2006). Las universidades españolas no son ajenas al interés que despierta en la educación superior la obligatoriedad de adaptarse a las demandas profesionales de un mercado global (Dafouz, Núñez, Sancho y Foran, 2009). Por ello, en todos los países europeos y en muchos otros a nivel mundial, las universidades ofrecen programas de instrucción a través del inglés (*English-medium instruction, EMI*) o programas de integración de contenido y lengua en la educación superior (*language integrated learning in higher education, ICLHE*) (Wilkinson, 2004; Wilkinson y Zegers, 2008; Hellekjaer y Wilkinson, 2009; Doiz, Lasagabaster y Sierra, 2013; Fortanet, 2013; Smit y Dafouz, 2013; Wilkinson y Walsh, 2015) con el objetivo de proporcionar al alumnado el equipamiento lingüístico necesario que les permita adaptarse a esas necesidades globales.

La globalización de las áreas profesionales demanda una serie de competencias específicas de carácter holístico, creativo e innovador. Las universidades, por tanto, están tomando conciencia de que no solo deben dotar a su alumnado de un conocimiento profundo y acertado en cada uno de sus campos (científico, técnico, social, etc.), sino que debe proporcionarles habilidades de corte transversal, entre las que las competencias comunicativas multilingües y las de carácter intercultural pueden enriquecer sobremedida su perfil académico y profesional (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011). Estas propuestas, que de forma genérica se podría denominar *programas bilingües*, buscan desarrollar la competencia lingüística en inglés por medio del aumento de créditos impartidos en esta lengua extranjera o bien mediante la puesta en funcionamiento de titulaciones bilingües español-inglés o incluso con el diseño de titulaciones impartidas exclusivamente en esa lengua.

Podemos identificar un gran número de aspectos que guardan relación con la implantación de un modelo de educación bilingüe y que de hecho influyen

de forma determinante en que finalmente se puedan conseguir los objetivos marcados de modo efectivo, aspectos tales como la necesidad de definir cuidadosamente los objetivos del programa, la existencia de una clara política lingüística o la obligatoriedad de seleccionar las iniciativas y las estrategias adecuadas para que el programa bilingüe de sus frutos apetecidos (Pavón y Gaustad, 2013). Pero entre todos ellos hay uno que determina profundamente la calidad de este tipo de programas y es el que concierne al perfil y el papel que desempeña el profesorado participante. Pudiera darse el caso de que las dimensiones lingüística y pedagógica queden fuera de la discusión de los factores más relevantes que deben ser abordados con la consiguiente merma en la calidad del producto final. Una enseñanza efectiva es vital en la formación del alumnado en la educación superior y podría ser que el profesorado no se encuentre suficientemente preparado para impartir conocimientos de alta complejidad utilizando el inglés al igual que lo está, por ejemplo, para desarrollar su labor investigadora. Si el profesorado no consigue entender las peculiaridades y la complejidad de transmitir y trabajar con contenidos académicos utilizando una lengua extranjera y comprender que no se trata únicamente de cambiar la lengua de instrucción, se puede asegurar que los objetivos del programa se van a ver seriamente comprometidos. Así pues, por todo ello, los cambios que requiere la puesta en marcha de programas bilingües en la educación superior hacen que el desarrollo de las habilidades lingüísticas y pedagógicas del profesorado sea una de las mayores prioridades y por tanto uno de los aspectos sobre los que más hay que incidir.

Si bien es importante que el profesorado implicado en cualquier programa bilingüe, en alguno de sus diferentes ámbitos de conocimiento, tenga buena formación lingüística y metodológica, de igual modo o incluso en mayor medida lo es en determinadas áreas. Así, resulta crucial que los maestros que imparten docencia en las secciones bilingües de Primaria tengan la mejor capacitación, dado que son quienes sientan las bases de nuestro sistema educativo (Travé, 2013). Y por esta razón, las universidades tienen la responsabilidad y la obligación de ofrecer una formación de calidad a los futuros profesores de centros bilingües. Sin embargo, la generalidad de los docentes AICLE se ha formado en las Escuelas Oficiales de Idiomas y, recientemente, en los distintos Institutos de Lenguas Modernas pertenecientes a las universidades donde, a pesar del excelente aprendizaje lingüístico, no se enseña a enseñar en inglés, lo cual es un pilar fundamental

para la posterior transmisión de los contenidos a través de la lengua inglesa (Coyle, 2007; Coyle, Hood y Marsh, 2010).

Como hemos visto, cada vez son más los programas de estudio de todo tipo que ofrecen sus cursos en inglés y/o en versión bilingüe y son ya varias las facultades de Educación tanto en el ámbito privado como en el público que ofrecen grados impartidos en diferentes porcentajes en lengua inglesa. Aunque, sin embargo, en general estas instituciones tampoco brindan una formación suficientemente aquilatada en lo que concierne a la dimensión metodológica, tan necesaria para la capacitación global de un profesor AICLE (Hylliard, 2011; Pérez-Cañado, 2014). En este sentido, partiendo de la observación y toma de conciencia de las carencias del profesorado AICLE en materia formativa (Wolf, 2012; Escobar, 2013), comienzan a parecer proyectos e iniciativas encaminadas a promover un adiestramiento más adecuada en lo que se refiere a la cualificación específica que deben tener los docentes que van a desempeñar su labor en un centro bilingüe (Pena y Porto, 2008; Pavón y Ellison, 2013). El objetivo primordial de este artículo es, a partir de una reflexión general sobre las razones que deben animar la puesta en marcha de titulaciones bilingües y las decisiones que se deben tomar desde el punto de vista estructural y organizativo, mostrar cómo desde la facultad de Formación del Profesorado de Cáceres se ha diseñado una sección bilingüe donde la didáctica esté presente en todas las asignaturas del grado aportando así a los futuros maestros los instrumentos para dictar clases bilingües con éxito. Se ha de destacar que la propuesta ha sido verificada positivamente por la ANECA en julio de 2014 y entrará en vigor en septiembre de 2015 tras varios años de gestación.

Como elemento innovador, la implantación de este modelo formativo cuenta con la cooperación de profesores de centros bilingües de la región que colaboran en las clases del profesorado universitario con el fin de enriquecer al alumnado con su bagaje AICLE en la escuela y el aula real. Para poder contar con dicha colaboración es necesario resaltar el apoyo incondicional del gobierno regional, que ha animado e incentivado a su profesorado, y cuya aportación ha sido fundamental. La cimentación recae en un convenio con la Secretaría General del Gobierno de Extremadura mediante el cual se establece la participación de maestros de las secciones bilingües de la región en el grupo universitario bilingüe. A través de este compromiso la administración ofrece sus servicios a la universidad para

acabar con la enorme distancia existente entre teoría y praxis, entre el sistema educativo y los formadores de formadores. Dado que un programa de estas características no existe aún en España, se ha creado un grupo de trabajo mixto entre esta Dirección General y la Universidad de Extremadura que lleva dos años trabajando para la creación de fundamentos y procedimientos para lograr la correcta y exitosa implementación de este grado novedoso.

A lo largo de este artículo procederemos a revisar determinadas claves para la implementación de titulaciones bilingües, para a continuación presentar los fundamentos y las características de esta propuesta particular diseñada por la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura.

2. RETOS DE LA IMPLANTACIÓN DE TITULACIONES BILINGÜES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

2.1. Consideraciones preliminares

Una de las cuestiones de partida que se deberían plantear todos los agentes implicados en la implantación de titulaciones bilingües, desde las autoridades a nivel nacional o regional responsables del diseño de las políticas educativas, pasando por los órganos rectores de la universidad y terminando por el profesorado que participará activamente en estos programas, es el porqué de estas iniciativas. Por tanto resulta casi obligado que se realice una labor preliminar de autoanálisis y nos preguntemos las razones para invertir tanto esfuerzo. En muchas ocasiones se suele argüir que el proceso de internacionalización de las universidades, o menor dicho, la búsqueda para mejorar su perfil internacional, hace necesario que se ofrezcan titulaciones bilingües o se incremente el número de créditos impartidos en inglés con el objeto de atraer alumnos internacionales. Sin embargo, los que enarbolan esta razón como una de las más importantes, si no la que más relevancia tiene, no suelen reparar en que el perfil internacional de una universidad no solo se cuantifica en términos numéricos en función del número de alumnos y de profesores que viajan a otras universidades y el número de alumnos y profesores que visitan las nuestras. Este tipo de internacionalización es la que se califica como «obvia», pero existe otro tipo de internacionalización,

la denominada «invisible», en la que es la calidad de las publicaciones la que aporta fundamentalmente el elemento enriquecedor, y por otro lado encontramos la internacionalización «necesaria», basada en la creación de redes colaborativas profesionales y de investigación. Así pues, la implantación de planes bilingües aporta un elemento de carácter sumatorio al perfil internacional de las universidades, pero no constituye en sí misma la condición indispensable, ni siquiera la más importante, para que dicho rasgo se vea aumentado.

Evidentemente, existe otro tipo de motivaciones añadidas que nos pueden hacer considerar que las titulaciones bilingües ayudan a mejorar la línea global de las universidades, como pueden ser también la propia mejora de la capacidad lingüística del alumnado en una lengua extranjera, entendida ésta como un elemento adicional para enriquecerles profesionalmente; la existencia de una conciencia de los beneficios en términos de rendimiento académico y competenciales derivados de la transmisión y el trabajo con material de alta complejidad y a través de los procesos de verbalización y comprensión en una lengua distinta a la materna; o también la contribución al desarrollo profesional del profesorado interviniente. Asimismo, las regulaciones de carácter supranacional, como por ejemplo las promovidas por la política lingüística y educativa de la Unión Europea apoyan de forma explícita la puesta en marcha de iniciativas de carácter innovador en la educación superior, entre las que se aparece de manera manifiesta la enseñanza de materias académicas utilizando una lengua adicional. Pero más allá de estos razonamientos y motivaciones, parece obligado de nuevo que se realice un análisis de la contribución de los futuros egresados universitarios al mercado profesional y, en términos generales, a la propia sociedad. La empleabilidad profesional constituye un factor que debe ser tenido en cuenta previamente a la decisión sobre qué tipo de estudios han de ofertarse en modalidad bilingüe. En este sentido la formación del profesorado bilingüe se revela como un campo de gran potencial dada la demanda de profesorado cualificado a raíz de la puesta en marcha de planes bilingües en todo el estado español, ya sea en la escuela pública o en la privada

Pero antes de entrar en la valoración de las propuestas dirigidas a adecuar la formación del futuro egresado universitario en este campo tan específico, conviene revisar algunos aspectos de carácter general que, por su importancia, deben ser abordados con la necesaria atención y de forma conveniente.

Puede darse el caso de que las universidades decidan diseñar un plan global encaminado a ofertar titulaciones bilingües de forma unilateral, por así decirlo, sin contar con un análisis detallado de las necesidades y, cómo no, de los recursos disponibles. En otros casos, pueden llegar a aparecer iniciativas particulares de grupos de profesores interesados en experimentar con la docencia en otra lengua o incluso que partan de Centros en los que de forma clara se detecta que la oferta de títulos bilingües mejorará el perfil profesional de los alumnos que allí estudian. En ambos casos, estas dos iniciativas pueden llegar a convertirse en propuestas estériles si no se combinan, ya que ni una universidad puede llegar a obligar o siquiera convencer al profesorado de las bondades y los frutos de estas iniciativas, ni una titulación o centro puede llegar a mantener un programa de calidad si no se cuenta con el apoyo de la universidad. Las decisiones de arriba hacia abajo y las iniciativas de abajo hacia arriba están condenadas a entenderse y deben converger en algún punto de ese acercamiento. Resulta conveniente contar con una política lingüística global puesto que es necesario articular medidas encaminadas a reclutar de forma correcta al profesorado, a formarlos adecuadamente si fuese necesario, o a proporcionar un programa de incentivos para alumnado y profesorado, por mencionar algunos. Esta política global para toda la universidad debe asentarse en el principio de homogeneidad para todas las titulaciones y centros, y por supuesto, asegurar que se toman las decisiones correctas y se aportan los recursos adecuados para conseguir una enseñanza de calidad, y asegurar también la sostenibilidad de estos programas bilingües. Como también resulta obligado que se tomen en consideración las iniciativas particulares y que la universidad se comprometa a proporcionar los mecanismos necesarios y los recursos adecuados para que estas propuestas se constituyan en iniciativas bien pensadas y organizadas y puedan llegar a ofrecer esa formación de calidad antes aludida.

Llegados a este punto conviene detenernos en un aspecto crucial, la decisión sobre qué modelo de formación bilingüe se pretende ofrecer. Cuando hablamos de titulaciones bilingües se entiende, por definición, que en principio no nos estaríamos refiriendo a titulaciones impartidas completamente en una lengua extranjera, aunque debe decirse que tanto para las titulaciones que se ofrecen íntegramente en una lengua extranjera como para las que solamente se procura la mitad del currículo la decisión sobre el modelo escogido sigue siendo igualmente relevante. Así pues, incluso en el caso de podamos estar aludiendo a unas o a otras, sigue siendo necesario defi-

nir qué tipo de enseñanza se va a poner en práctica, es decir, ya sea el caso de la totalidad de las asignaturas del currículo o del 50% de los créditos globales de la titulación, a qué tipo de programas nos estamos refiriendo exactamente. A nivel europeo y en España también, muchos entienden que la opción lógica es la utilización de, llana y simplemente, una instrucción en inglés, lo que en esta lengua se denomina *English-medium instruction (EMI)*. Para otros, sin embargo, resulta más efectivo poner en marcha un programa de integración de lengua y contenidos con carácter específico para la educación superior, en inglés *Integration of Content and Language in Higher Education (ICLHE)* o ICLHE. Se trata en el segundo de los casos de una apuesta por trasvasar los beneficios de este tipo de enfoque, cuyos beneficios se encuentran profusamente descritos en la educación primaria y secundaria, a la enseñanza universitaria. Mientras que *EMI* suele ser la opción escogida en contextos en los que el desarrollo de la competencia lingüística en la lengua extranjera no es un objetivo primordial o ni siquiera un objetivo que deba ser considerado, *ICLHE* resulta ser una elección más frecuente cuando sí existe una intención más o menos explícita en promover la mejora en el uso de la lengua extranjera por parte del alumnado. La decisión de utilizar uno u otro enfoque, a pesar de parecer irrelevante para algunos, se convierte en una de las decisiones preliminares de mayor importancia puesto que puede llegar a determinar la efectividad y la calidad de la enseñanza ofrecida si no se ajusta a los objetivos planteados por el programa y si no tiene en cuenta las características propia del contexto en el que se aplique.

Siguiendo el recorrido por los factores de mayor relevancia para el diseño de los programas bilingües en la educación superior, nos detendremos en la consideración del papel y las funciones que pueden desempeñar los profesores especialistas en la lengua como colaboradores necesarios del profesorado especialista en las materias objeto de instrucción. Sobre todo en los modelos *ICLHE*, la cooperación y la colaboración interdepartamental resulta de una ayuda imprescindible puesto que enseñar a través de una lengua adicional supone bastante más que simplemente cambiar la lengua de instrucción, así, los conocimientos y la experiencia del profesorado de lenguas constituye un apoyo que puede resultar muy beneficioso para el profesorado especialista en la materia (Llinares, Morton y Whittaker, 2012). Por ejemplo, los conocimientos de los profesores de lengua pueden llegar a aportar una ayuda inestimable en lo que respecta al manejo de las funciones académicas

del lenguaje, los géneros discursivos o el manejo de las tipologías textuales (Lorenzo, 2008), por nombrar algunas de las áreas en las que esta colaboración se traduce, en el caso de producirse, en una mejora sustancial en la efectividad de la enseñanza. Asimismo, los profesores de lengua también aportan un elemento que va más allá de la cuestión lingüística, ya que su contribución también puede llegar a abarcar el asesoramiento y la oferta de apoyo pedagógico. Como se ha comentado anteriormente, la enseñanza a través de una lengua extranjera no se reduce a cambiar únicamente la lengua vehicular del aprendizaje sino que conlleva, o debería conllevar, un aparatado metodológico que ayude a compensar los peligros derivados de utilizar una lengua que no se domina al mismo nivel que a lengua materna. En este sentido, los profesores de lengua, y de forma más particular aquellos que cuentan con experiencia en el campo del inglés para fines específicos, cuentan con los conocimientos necesarios para asesorar y ayudar en la utilización de las estrategias y las actividades más efectivas para la transmisión y la manipulación del material académico.

Antes de finalizar este breve análisis de algunos de los temas y aspectos que requieren un grado de atención especial en los estadios iniciales de la confección de los planes bilingües, generales y particulares al mismo tiempo, conviene prestar atención a la identificación y definición de sus objetivos. No solamente la revisión del porqué de este tipo de iniciativas, sino también la reflexión de para qué ponerlas en práctica, se revela como indispensable paso previo a su implementación. Por ello es necesario contar con una identificación clara e inequívoca de los objetivos de carácter global para las titulaciones ofertadas en modalidad bilingüe, pero al mismo tiempo, y de forma más particular, de los objetivos de aprendizaje en cada una de las asignaturas que se imparten en inglés. Se trata de una cuestión de gran relevancia, ya que el profesorado debe valorar de forma cuidadosa estos objetivos, del mismo modo que más tarde lo hará asimismo con los contenidos, para adecuarlos a unas circunstancias especiales determinadas principalmente por la competencia lingüística del alumnado.

Por último, nos parece adecuado terminar este apartado de consideraciones preliminares haciendo mención de algunos de los retos a los que se enfrenta la puesta en marcha de programas bilingües, muchos de ellos de corte general, pero que pueden llegar a tener una gran influencia de forma particular en los estudios superiores. Uno de ellos, aunque no por orden de

importancia, es el relacionado con la cualificación lingüística del profesorado (Pérez-Cañado, 2013). Es de común acuerdo, tal y como queda reflejado en la literatura científica, que el nivel mínimo exigible es un nivel C1 (Lasagabaster and Ruiz de Zarobe, 2010, p. 288), de acuerdo con los criterios establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas -MCERL (Consejo de Europa, 2001). Si bien es cierto que un nivel C1 solo asegura en muchos casos que se ha conseguido una capacitación para aprobar una determinada prueba de corte lingüístico y que, de hecho, existe una instrucción de tipo metodológico que no es visible a través de esta certificación lingüística y que llega a ser más decisiva para la efectividad de la enseñanza (Airey, 2004), la identificación de un nivel lingüístico mínimo para el profesorado que quiere impartir docencia en una lengua extranjera se antoja una medida básica para apuntalar la calidad de la enseñanza. Otro de los retos lo constituye la competencia lingüística de partida del alumnado. Del mismo modo que ocurre con el profesorado, resulta conveniente pedir que los estudiantes cuenten con un nivel mínimo de conocimiento y uso de la lengua de instrucción, que de forma general suele quedar establecido en un B2 de partida, es decir, acreditable a la hora de enrolarse en estos estudios de carácter bilingüe. Otro reto más lo constituye la necesidad, en muchos casos, de clarificar conceptos y de romper con falsas creencias que pueden surgir tanto en el alumnado como en el propio profesorado, sobre todo en lo que concierne a la temida reducción en los contenidos adquiridos cuando estos se imparten a través de una lengua extranjera. Si bien es cierto que el aprendizaje de corte puramente conceptual puede verse reducido, también lo aprendido se consolida de mejor forma, no se produce un menoscabo en la consecución de objetivos de aprendizaje de carácter esencial y, al mismo tiempo, los objetivos de naturaleza competencial aumentan de forma exponencial. Por último, cabe destacar como uno de los retos más importantes, al menos en lo que concierne a la puesta en funcionamiento de programas bilingües en el estado español, la necesidad de verificar este tipo de titulaciones de forma oficial. Ya sea como una titulación nueva impartida en lengua extranjera o ya sea como una revisión del título ya existente, normalmente en forma de verificación del suplemento europeo al título, la verificación se constituye en uno de las medidas más necesarias a la hora de ofertar titulaciones bilingües en cualquiera de sus modalidades. Sin este tipo de, llamémosla así, certificación oficial de la enseñanza ofertada, la validación de los estudios

cursados queda al albur de las decisiones personales de personas o instituciones que en el ámbito privado tienen la potestad para tomarlas, pero no son reconocidos en el ámbito de lo público fuera de las propias universidades, con el consiguiente perjuicio para, por ejemplo en el caso que nos ocupa particularmente en este artículo, el futuro profesor de primaria bilingüe.

2.2. Decisiones

Al hilo de lo expuesto al inicio de este epígrafe sobre las consideraciones preliminares que hay que valorar y tener en cuenta como paso previo a la decisión de ofertar titulaciones bilingües, vamos a intentar resumir de forma sintética, aquellas decisiones que se deberían ir tomando de forma complementaria para que las universidades puedan finalmente ofrecer una formación académica de calidad en una lengua extranjera.

2.2.1. Información

Uno de los pilares básicos para intentar al menos de inicio asegurar que el proceso de implantación de titulaciones bilingües comience de una forma adecuada lo constituye la necesidad de aportar la información necesaria para que todos los estamentos implicados, desde los propios vicerrectorados involucrados hasta el alumnado, pasando por el profesorado, la pieza clave encargada de llevar a cabo la docencia, conozcan con claridad las necesidades que implican estas titulaciones y los retos a los que se enfrenta la universidad en su conjunto. Una información detallada y clara se revela como un elemento necesario, así, la información debe fluir en una múltiple dirección. En primer lugar, las autoridades educativas a nivel universitario deben tomar conciencia del porqué se emplean los recursos y el esfuerzo, cuáles son por tanto los objetivos que se persiguen, y si cabe más importante, cuáles son las dificultades que se van a tener que solventar y de forma paralela las medidas que se deben ir tomando para que se pueda ofrecer una educación bilingüe de calidad. Así, por ejemplo, los distintos vicerrectorados competentes deben comprender que se trata de una iniciativa de corte transversal que engloba a distintas áreas de actuación y campos de trabajo y que deben trabajar de forma conjunta y coordinada para ir aportando las acciones particulares necesarias desde sus distintos ámbitos. La misma importancia adquiere la existencia de coordinación de

tipo vertical entre los centros que ofertan titulaciones bilingües con la política global de la universidad, así como la necesidad de articular una coordinación efectiva en las propias facultades en los que la figura del coordinador del proyecto bilingüe se erige como un elemento central para organizar las distintas actividades del profesorado implicado, planificar la formación, detectar las áreas más problemáticas y aplicar los recursos de forma eficiente.

De igual manera, el profesorado deberá ser informado de lo que supone realmente impartir docencia en una lengua extranjera, un proceso que, como ya se ha comentado anteriormente, no descansa únicamente en el cambio de lengua como vehículo de instrucción sino que lleva aparejado un cambio sustancial en el modelo de gestión de las clases, con un aparataje pedagógico específico de utilización de los materiales, y con una redefinición del modelo de evaluación ya que la competencia lingüística y la capacidad para comprender y sobre todo verbalizar el contenido académico va a determinar la valoración global en términos de objetivos de aprendizaje de las materias. De nuevo igualmente las universidades tendrán que hacer un esfuerzo por describir y explicar de forma certera la complejidad de una enseñanza bilingüe al alumnado, quien en un primer término en general suele recelar de estas iniciativas ya que su primera preocupación es el grado de dificultad adicional que supone recibir instrucción en inglés. Por tanto, los primeros esfuerzos deben ir encaminados a poner en valor el componente enriquecedor que este tipo de enseñanza les va a aportar, a enfatizar la influencia para su desarrollo académico y sobre todo profesional y, finalmente, a hacerles comprender que por medio de un abanico coordinado de iniciativas (de las que hablaremos más adelante en el *apartado 2.2.4*) ese esfuerzo adicional puede verse mitigado.

2.2.2. Formación y apoyo al profesorado

En el ámbito de los programas bilingües en general suelen existir un gran número de ideas preconcebidas, muchas de ellas de naturaleza errónea o como mínimo que requieren alguna matización. Una de ellas es que, como se ha señalado anteriormente, la posesión de un nivel lingüístico mínimo es un requisito indispensable para aspirar a conseguir una enseñanza de calidad. Sin embargo, la acreditación de un nivel dado no asegura ciento por ciento la efectividad en la enseñanza. La acreditación de un C1, por ejemplo,

certifica que se posee un determinado grado de dominio de la lengua de acuerdo con unos estándares que se encuentran muy relacionados con unas pruebas lingüísticas concretas, pero no necesariamente que se cuente con la habilidad para el uso específico de la lengua en ámbitos académicos y para la transmisión de conocimiento. Existe un tipo de cualificación de carácter menos tangible o cuantificable que resulta de hecho más necesaria en el aula y que no es visible mediante este tipo de mediciones puramente lingüísticas. De esta forma, nos podemos encontrar en muchos casos que un profesor con un nivel lingüístico inferior puede ser tan efectivo o más que otro profesor con esta acreditación y a la inversa, que un profesor con una acreditación lingüística superior no consiga los resultados que en teoría se podrían esperar.

Por todo ello, las universidades deben encontrar la forma de seleccionar al profesorado más capacitado, profesorado que aúne las competencias lingüística y la pedagógica para llevar a cabo una enseñanza de acuerdo con unos estándares de calidad básicos (Mohan y Slater, 2005). Y, en los casos en los que se pretenda poner en marcha un programa de capacitación a corto, medio o largo plazo, diseñar un programa de formación que abarque esta doble formación, lingüística y metodológica. En ambos casos, el objetivo debe ser formar la profesorado para ayudarles a rentabilizar los conocimientos del idioma para el trabajo con material académico en una lengua extranjera (Lorenzo, 2008), traspasando la visión simplista de que únicamente equipando al profesorado con un nivel instrumental alto en la lengua de instrucción se podrán alcanzar de forma automática resultados de aprendizaje también altos. Debemos asimismo ser más imaginativos e ir más allá de los beneficios de este modelo formativo dual e idear medidas de apoyo encaminadas a fortalecer las capacidades lingüísticas y pedagógicas, poniendo en práctica iniciativas de apoyo tales como la utilización de asesoramiento personalizado de carácter pedagógico a través de un programa de observación mediante el cual se proporciona al profesorado en forma de sugerencias claves para la mejora de su actividad docente.

Este tipo de asesoramiento de carácter individual iría encaminado de forma específica a ayudarles a definir los objetivos lingüísticos y de comunicación, determinar un uso académico del lenguaje según objetivos, contenidos y actividades, a trabajar con las distintas habilidades lingüísticas de forma integrada y equilibrada, a planificar las necesidades lingüísticas de acuerdo

con las características de las asignaturas, a trabajar con el vocabulario y con el discurso académico necesario de acuerdo con los contenidos que se estén tratando (Lorenzo, 2002), en particular en lo que concierne a los géneros textuales (expositivo, narrativo, instruccional, argumentativo, etc.) (Cendoya y Di Bin, 2010), a gestionar los agrupamientos en la clase, a dotarles de las herramientas para hacer que los alumnos utilicen la lengua lo más posible, a aumentar el input de materiales auténticos, a explorar una forma distinta de evaluación que se adecúe a la enseñanza que se realiza, a promover el uso de las nuevas tecnologías, y en suma a utilizar estrategias metodológicas requeridas específicamente para la utilización de una lengua extranjera como vehículo de instrucción: anclaje a conocimientos previos; tareas pre-lección; contextualizar y conectar al inicio de las clases; maximizar la redundancia; uso de glosarios y de mapas mentales; predominancia de los materiales visuales; fomento de las estrategias de descubrimiento del nuevo material; potenciar el trabajo cooperativo (Pastor, 2011), en grupos (Dörnyei, 1997) y por proyectos (Bonnet, 2012); trabajar los aspectos de la pronunciación que más impacto tienen en la comprensión (velocidad de habla, corrección para los conceptos clave, enfatizar la información relevante, recursos para atraer la atención-pitch) (Valcke, Pavón, 2015); enseñanza por tareas (Escobar y Sanchez, 2009; Poisel, 2012); énfasis en las técnicas para el andamiaje de la lengua para promover un uso correcto de la lengua (modelamiento, conexión, contextualización, reutilización y adaptación) y en las de andamiaje el contenido como medio para facilitar su comprensión (refraseamiento, redundancia, ejemplificación, explicación circular, comparación, uso de sinónimos y antónimos, etc.) (Van de Pol, Volman y Beishuizen, 2010).

Como medidas complementarias para apoyar al profesorado también se podría valorar el proporcionar apoyo puramente lingüístico por parte de profesionales con una cualificación profesional alta. El objetivo sería ayudarles en la elaboración de materiales, o en una instancia un tanto más modesta asesorarles en el uso de la lengua con fines académicos. Por otro lado, las universidades también podrían iniciar o fortalecer, según fuese el caso, una estructura de cooperación y colaboración con otros profesores, proporcionando ayuda para el establecimiento de redes de colaboración con profesorado que se encuentre inmerso en la docencia en lengua extranjera en la propia universidad y en universidades cercanas. Además, de por supuesto, animar y apoyar la creación de redes colaborativas con profesorado extranjero, no solo por

los beneficios derivados del contacto académico e investigador, sino también por las oportunidades que se abren para la colaboración en forma de visitas, realización de videoconferencias, etc.

2.2.3. Apoyo lingüístico para el alumnado

Así como uno de los retos más perentorios con los que se enfrentan la universidades a la hora de planificar la futura implantación de titulaciones bilingües es valorar la existencia o no de un profesorado cualificado de forma integral y de proporcionar, si las circunstancias así lo requieren, una formación acorde con la empresa, también lo es ofrecer apoyo al alumnado matriculado en este tipo de programas. Al igual que ocurría con el profesorado, la forma más efectiva de reducir los peligros que una insuficiente competencia lingüística puede tener para el proceso de enseñanza y aprendizaje sería pedir al alumnado una competencia lingüística mínima para matricularse en estas titulaciones. De esta forma, las universidades se aseguran que no se va a producir un menoscabo en la comprensión y en el tratamiento del material académico en las clases, sin embargo la dificultad estriba en determinar cuál debe ser nivel mínimo exigible. En teoría el nivel debería ser parejo al que exhibe el profesorado, aunque es bastante frecuente que se exija al alumnado un B2 para matricularse en titulaciones impartidas en una lengua extranjera.

Independientemente de que se pida un nivel mínimo de entrada, parece conveniente que se regulen un determinado tipo de acciones encaminadas a fortalecer la competencia lingüística del alumnado, más si cabe en los casos en los que ésta no sea un C1 o superior. Así pues, se podría pensar en la idoneidad de poner en funcionamiento medidas para intentar compensar un supuesto déficit lingüístico por parte del alumnado. Una de ellas podría ser de la ofrecer apoyo lingüístico en forma de asesoramiento personalizado por parte de alumnado con un nivel certificado de C1 procedente de las titulaciones relacionadas con las filologías o con la traducción e interpretación, con el objetivo de asesorarlos durante algunos horas a la semana en el uso de la lengua de corte académico y ayudarlos en la búsqueda de información de carácter específico. Otra medida también podría consistir en ofertar por parte de los centros de lenguas de las universidades cursos de idiomas específicamente dirigidos a los alumnos que se encuentran cursando las titulaciones en formato bilingüe, con la particularidad de que estos cursos

enfocados al desarrollo lingüístico se encontrasen conectados con las materias que se impartirían en esas titulaciones, ofreciendo un tratamiento lingüístico específicamente relacionado con los contenidos tratados en las asignaturas.

3. PLANTEAMIENTO DE LA PROPUESTA FORMATIVA

Como se ha mencionado en la introducción, en los últimos tiempos son numerosas las cuestiones que se plantean ante la enseñanza AICLE en España, tan extendida y fruto de las diferentes políticas lingüísticas de las comunidades autónomas. Quizá el mayor desasosiego reside en los problemas para la formación del profesorado y la subsecuente merma de los instrumentos de enseñanza. Si nos preguntamos dónde, cómo y cuándo se forma por lo general el profesorado, encontramos que los lugares de formación reglados habituales son: escuelas de idiomas, institutos de lenguas y centros de profesores. En los tres la formación se reduce a la competencia lingüística excepto en los centros de formación del profesorado (CPRs, CEPs... dependiendo de la comunidad autónoma en la que nos encontremos). En estos últimos es más común la impartición de cursos de metodología, fundamentalmente de carácter metodológico en comunidades con Andalucía (Salaberri, 2010) y en menor medida que los lingüísticos en el territorio MEC y en otras comunidades como Extremadura. Esta formación más de corte lingüístico se encuentra avalada por diferentes programas como los PALE o los PIALE, (Programas de Apoyo a las Enseñanzas de Lenguas Extranjeras), que comenzaron en 2007, y que incluyen clases de lenguas y, en menor escala, clases sobre metodología AICLE¹. A su vez, al responder a la pregunta ¿cuándo se forman los docentes?, encontramos que la formación se produce *a posteriori*, una vez los maestros han empezado a formar parte del sistema educativo.

¹ El Programa de Apoyo a la Enseñanza y al Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (PALE) nace al amparo del artículo 9 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y que establece que el Estado promoverá programas de cooperación territorial con el fin de conseguir los objetivos de carácter general y reforzar las competencias básicas.

Teniendo en cuenta que la formación de la competencia lingüística y metodológica debería ofrecerse *a priori* en las aulas de formación del profesorado, en la Universidad de Extremadura se ha generado un proyecto que pretende brindar una solución global para ambos campos desde un punto de vista práctico y aplicable. Para ello se procurarán medidas concretas para problemas determinados como la acción tutorial, la organización del centro bilingüe, el diseño del currículo bilingüe, etc. Sobre estas cuestiones y la enseñanza específica de temas, se discutirá en las secciones siguientes.

3.1 Pertinencia del proyecto

La escasez de profesorado bilingüe es una realidad en comunidades que han potenciado políticas lingüísticas sin haber previsto quizá la formación del profesorado a largo plazo. Este es un hecho sin precedentes del que se viene haciendo eco la prensa nacional desde el año 2012². En uno de los artículos publicados en *El País* se destacaba que «existe un profundo y serio problema de base: la mayoría de los docentes de Primaria y Secundaria no tienen el nivel de inglés suficiente para impartir en esta lengua sus asignaturas. La desproporción es evidente y se dilatará a medida que aumenten los colegios e institutos bilingües. En Madrid hay 345; en Andalucía, más de 800». Sin embargo, la ausencia de previsión ha producido que el problema se haya hecho cada vez mayor como ha sucedido en la Comunidad Extremeña donde según la Ley de Educación de Extremadura que entró en vigor en septiembre de 2011, todo colegio de nueva creación tendrá que ser bilingüe. Por ello, la pregunta que plantea la sociedad es si «¿tenemos profesores con la formación suficiente para hacer frente a este desafío?».

Habida cuenta de que es ésta una traba del sistema, en la Universidad de Extremadura se ha pensado que la salida solo puede presentarse aunando a todos los implicados en el sistema creando de este modo se crea una conexión ineludible desde la etapa infantil a la enseñanza terciaria, que, en

² Véase «Sin profesores para tanto bilingüe» (*El País*, 22 de enero, 2012). También, «No hay bastantes docentes preparados para afrontar la enseñanza bilingüe» (*Hoy: Periódico de Extremadura*, 5 de marzo, 2012).

demasiadas ocasiones, se ve interrumpida por la ausencia de comunicación entre los agentes del sistema. En este sentido, lo que hace particular a este proyecto es principalmente la buena sintonía con la administración regional con la que se ha elaborado la propuesta conjunta a tres bandas (Gobiernos, universidad, profesorado Primaria) de una sección bilingüe que formará a los futuros docentes en la Facultad de Formación para luego revertir sus conocimientos en el sistema educativo dotando a los colegios de profesionales competentes.

Además de fomentar la competencia lingüística y didáctica, la pertinencia para instituir el proyecto en una región con cuatro facultades de formación del profesorado y con una media de mil egresados al año, habita en que esta formación extra supone un valor añadido para la futura empleabilidad del profesorado. Dicho acceso al empleo se materializa tanto dentro como fuera de la región, ya sea en colegios bilingües y colegios de carácter internacional tan extendidos debido a la gran movilidad geográfica fruto de la crisis económica. Por supuesto, esta potencial salida laboral más la correspondiente constatación de que se trata de una formación más práctica y objetiva generará una mayor motivación en el alumnado. A la vez, la estimulación también se producirá en el profesorado universitario, como ya se ha comprobado en otras facultades, dado que el alumnado de las sesiones bilingües es un grupo motivado y excelente.

En resumen, las razones que han propiciado la implementación de este programa son:

- Formación del profesorado desde la base.
- Formación específica y práctica sobre las asignaturas a impartir en Primaria.
- Solventar una gran carencia de profesorado bilingüe.
- Solución aportada por el poder político y el sector educativo y científico.
- Empleabilidad en una carrera y una práctica profesional sobrecargada.
- Motivación del futuro profesorado.

4. METODOLOGÍA

Con la máxima de que es importante una buena planificación estratégica para la correcta viabilidad de un proyecto, se ha trabajado durante tres años en cuatro fases diferenciadas: a) preparación para la implementación de una sección bilingüe; b) implementación; c) sostenibilidad; y d) transferibilidad.

4.1. Fase A: preparación

Como se ha mencionado anteriormente, en la *fase A* se ha creado un grupo de trabajo oficial avalado por el gobierno regional en el que participan los tres sectores implicados. Este grupo se encarga de señalar los objetivos del proyecto cuidando la correcta cooperación entre profesorado universitario y profesorado implicado en secciones bilingües de Primaria que intervendrá como asesores en las diferentes clases del Grado en Educación Primaria en Cáceres. El grupo está moderado por un coordinador de cada uno de las partes involucradas, recayendo en los asesores de política lingüística del Gobierno la tarea de moderar y, sobre todo, materializar y dar forma legal a las conclusiones resultantes de los grupos de trabajo. Igualmente se ha creado una comisión en la institución que vela por analizar las necesidades del profesorado y del actual alumnado.

La metodología usada para llevar a cabo este plan en su primera fase se basa en procesos de consulta a organismos y colectivos tanto internos como externos que han trazado el camino a seguir. Las operaciones de consulta internas empleadas han constado de encuestas de viabilidad realizadas al profesorado y al alumnado potencial de las que posteriormente se ha deducido la pertinencia del proyecto piloto. Del mismo modo, los procedimientos de consulta externo se fundamentan en entrevistas con la Secretaría de Educación³ e informes de expertos en bilingüismo a nivel internacional, entre ellos investigadores de la Universidad de Granada, Universidad de

³ De la Secretaría hay que destacar la labor de José Antonio Gutiérrez Flores y Jesús Pascual. Además, como coordinador del profesorado de los colegios de Primaria, ha sido esencial la labor de Carlos Macías Samperio, profesor del colegio Castra Caecilia de Cáceres.

Huelva y de la Universidad de Córdoba⁴, conclusiones de la Conferencia de Decanos de Educación y Normativa del Tratado de Lisboa 2001.

Las conclusiones de ambos procedimientos han determinado que, para evitar problemas de comprensión y prevenir la posible frustración de alumnado y profesorado, se deben reunir una serie de características:

- a) El perfil del alumnado implicado debe ostentar: un buen nivel de inglés hablado y escrito. Por ello, se ha hecho un llamamiento a través de la web del centro y del programa de profesores difusores del SIA (Servicio de Atención al Estudiante) a alumnos procedentes de secciones bilingües de la región y a aquellos que, aunque no cursen estudios en alguna de ellas, posean un B2 o superior o tenga un perfil internacional.
- b) El profesorado involucrado debe tener un nivel C1 o superior y estar dispuesto a participar en los cursos de formación metodológica ofrecidos a través de diferentes proyectos.

Por esto último, en la *fase A* se han puesto en marcha una serie de talleres de formación para el profesorado universitario avalados por proyectos de innovación docente e internacionalización de las enseñanzas. En estos talleres, abiertos tanto al PDI acreditado como al que está en fase de acreditación y a aquellos que no pretenden acreditarse, pero desearían participar en la sección bilingüe, se han analizado las principales necesidades prácticas del grado. Asimismo se han realizado emparejamientos entre profesorado universitario y profesorado de Primaria para definir, estructurar y desarrollar la colaboración en los seminarios del tercer ciclo.

En definitiva, una vez analizados los datos de consulta, los objetivos planteados para esta primera fase son los siguientes:

- Admisión de alumnado con perfil determinado.
- Implicación del profesorado universitario con nivel B2 y superior.

⁴ De la Universidad de Granada se han mantenido reuniones con Javier Villoria y José Luis Arco. De Huelva, con Fernando Rubio y de Córdoba, con Víctor Pavón, asesor del proyecto en Cáceres.

- Implicación del profesorado universitario sin nivel acreditado, pero dispuesto a colaborar admitiendo a profesorado asesor de Primaria en sus asignaturas.
- Implicación de alumnos que ayudarán a detectar carencias concretas en el grado.
- Implicación del profesorado de colegios bilingües de la región.
- Implicación de personal de administración y servicios que ayudarán en diferentes labores como: encuestas, correo masivo, información, matriculación, etc.

4.2. Fase B: implementación

En la *fase B* y, una vez establecidos los objetivos, se pretende implementar estas enseñanzas siguiendo un esquema estructurado de trabajo colaborativo Gobierno-Sistema-Universidad. En dicho esquema intervendrían los siguientes agentes:

- Administración educativa regional.
- Junta de Facultad de Formación del Profesorado.
- Departamento de Filología inglesa.
- Instituto de Lenguas Modernas, UEX.
- Vicerrectorado de Relaciones Internacionales.
- Vicerrectorado de Docencia e investigación.

Teniendo en cuenta que con la implantación del EEES, los años lectivos se dividen en dos semestres, la colaboración del profesorado asesor de Primaria en las clases universitarias se establecerá mediante un patrón de trabajo que consistirá en la participación de una hora a la semana durante las quince semanas en las que se divide cada uno.

El profesorado de Primaria podrá participar tanto en las clases que se imparten en inglés por un profesor universitario capacitado con un C1 como en las clases en las que el profesor no posee la titulación, pero está motivado y entiende las ventajas de la enseñanza CLIL a nivel lingüístico y metodológico.

Los seminarios, clases en las que los alumnos se dividen en grupos más reducidos, serán el marco de ejecución de estas actuaciones.

Debido a que la colaboración entre el sector primario y el terciario en el aula no es común y puede representar ciertos temores, se han creado una serie de estrategias para la correcta colaboración, las cuales se irán mejorando atendiendo al esquema ensayo-error. Las actividades que se usarán se fundamentarán principalmente en resolución de problemas, estudios de casos, trabajo por tareas y reflexión en cada una de las asignaturas del grado. Para que la colaboración pueda ser planificada por ambas partes (profesorado universitario y Primaria) se han diseñado un abanico de herramientas que pretenden sacar el máximo partido a esta experiencia novedosa.

La primera o Paso 1 pretende abarcar los recursos, los materiales y la bibliografía sobre la materia que se usa en los colegios de Primaria. El Paso 2 busca arrojar luz sobre el diseño curricular y el *lesson planning* en las clases de CLIL. El Paso 3 se dirige hacia los estudios de casos relevantes. El Paso 4 consistiría en la participación del alumnado en clases reales y el Paso 5 en la evaluación y reflexión sobre la experiencia.

Al haberse concebido los primeros cursos de los grados del EEES con un cariz más teórico, la participación de los profesores asesores tanto en el primer como en el segundo curso estará basada en su experiencia CLIL en general, dejando los casos concretos para los cursos superiores donde las asignaturas se hacen cada vez más específicas y especializadas.

4.3. Fase C: sostenibilidad

En la *fase C* se trabaja para que este proyecto se salvaguarde en el tiempo. Por ello, es necesario contar con un plan de formación y captación de futuros profesionales implicados, dado que a medida que avanza el grado es mayor el número de profesores que se necesitan. En este sentido, el Vicerrectorado de Docencia ha diseñado un plan formativo para que el profesorado universitario pueda acreditar el nivel B2 y C1 lanzado a través de su Servicio de Orientación Docente e impartido por los profesionales del Instituto de Lenguas Modernas de la universidad.

Por otro lado, es significativa también la atracción de profesorado de colegios de Primaria, ya que será inexcusable una mayor participación. Por ello, se ha

pensado ofrecer cursos formativos a través de los centros de profesores de la región en los que se proyectarán los siguientes objetivos:

- Diseño de un plan de trabajo.
- Formación en metodología AICLE para los docentes integrados en el proyecto.
- Elaboración de secuencias didácticas para ser impartidas en lengua extranjera en el Grado de Maestro de Primaria.
- Elaboración de material didáctico específico para la impartición del Grado Bilingüe.

Mediante estos talleres, se podrá efectuar una óptima selección de los participantes que mejor representen, o tengan conocimiento del fenómeno que van a llevar a cabo. Además, de la captación y formación de docentes es fundamental que exista un incentivo para que se mantenga la motivación. En este sentido, se han realizado una serie de entrevistas para determinar cómo debe medirse esta implicación tanto al profesorado de Primaria como al Universitario:

- a) Al profesorado de Primaria aparte de incluirlo en el grupo de trabajo se le computarán puntos en diferentes materias para su carrera profesional. Igualmente, se está estudiando la posibilidad de sufragar la colaboración.
- b) Al profesorado universitario se le computará un 33% de los créditos por cada asignatura impartida en inglés. Al mismo tiempo, formará parte del Grupo de Trabajo Mixto y de todos aquellos proyectos que se lleven a cabo por el mismo. Conjuntamente, podrá beneficiarse de los programas de formación ofrecidos tanto por la universidad como por el Gobierno regional.

4.4. Fase D: transferabilidad

La transferibilidad que da cuenta de la posibilidad de transmitir los resultados de un estudio a otros contextos y poblaciones es lo que se ha llevado a cabo en la *fase D*. Aunque para Castillo y Vázquez (2003) reproducir el fenómeno social es difícil porque pueden modificarse las condiciones

bajo las cuales se recolectaron los datos, sin embargo, hay maneras de repensar la reproductividad para extrapolar su significado a otros contextos. Pero para ello es muy importante crear indicadores de evaluación que permitan asegurar la calidad de los resultados del proyecto. Dichos indicadores partirán de las directrices aportadas por (Marsh, Pavón y Frigols, 2013), quienes recientemente han compilado una serie de 26 *levers* o herramientas para orientar hacia una implementación de calidad de programas bilingües en Educación Superior. Estas medidas propulsoras de buenas prácticas que circunscriben recomendaciones para la planificación lingüística, la preparación de los implicados, la gestión de los programas bilingües y el aprendizaje participativo, serán las aplicadas en este proyecto. Para proteger estas iniciativas se prevé la captación de fondos que sostengan el proyecto.

5. RESULTADOS

Los datos extraídos de esta colaboración entre los distintos sectores profesionales ha resultado en una estrategia comprensiva estructurada en varias fases que pretende abordar las enseñanzas AICLE desde todos los sectores educativos desde infantil a las enseñanzas superiores. Todo ello con el objetivo último de coordinar al sistema y superar la barrera que existe entre los estudios universitarios y la profesionalización de los mismos.

5.1. Cronograma de implementación

Después de tres años de trabajo, los estudios de Grado en Educación Primaria verificados por ANECA entrarán en vigor en septiembre de 2015. Como ya se ha dicho, siguiendo pautas marcadas por la Consejería se llevarán a cabo acciones de información y captación de alumnado. Al mismo tiempo se establecerá un sistema de acceso de estudiantes que deseen matricularse en la sección bilingüe.

La información se proporcionará a través de la página web del Servicio de Acceso y Gestión de Estudios de Grado de la UEx (<http://www.unex.es/alumnado>) y personal y telefónicamente en el Servicio de Información y Atención Administrativa.

Del mismo modo, la sección bilingüe contará con una web propia en inglés con información específica del grupo que estará alojada en la web del centro.

5.2. Coordinación entre los diferentes agentes

- Convenio con la secretaría general del Gobierno de Extremadura mediante el cual se establece la colaboración de profesorado de las secciones bilingüe de la región en el grupo bilingüe.
- Convenios con colegios/institutos bilingües de la comunidad autónoma para la realización de prácticas.
- Subcomisión de planificación de grupo bilingüe en la que trabajarán dos coordinadores, uno de área lingüística y otro de área no lingüística.

5.3. Apoyo lingüístico y metodológico

- Convenios de intercambio y movilidad de alumnado y profesorado mediante el programa SICUE con universidades españolas.
- Convenios internacionales y movilidad de alumnado y profesorado mediante el programa ERASMUS, BANCAJA, etc. con universidades extranjeras.
- Apoyo lingüístico al alumnado y profesorado por parte de alumnos de prácticas externas de los últimos cursos de filología inglesa y lectores proporcionados por la Secretaría General.
- Apoyo académico general.
- Actividades de tutela, apoyo, adaptación y progreso del alumnado implicado.

5.4. Actuaciones complementarias

- Cursos de orientación en las primeras semanas de curso.
- Jornadas sobre bilingüismo.
- PATT (Plan de Acción Tutorial).
- Reuniones periódicas con el profesorado.
- La Casa internacional de la Facultad de Formación del Profesorado, un espacio dinámico, donde el alumno encontrará con información

relacionada con su sección del Grado, el mundo anglo-sajón, contacto con estudiantes extranjeros y toda una serie de iniciativas.

6. CONCLUSIONES

La creación progresiva de secciones bilingües en los centros educativos de Extremadura está demandando una urgente capacitación del profesorado, tanto en competencia idiomática, como metodológica. Al mismo tiempo, teniendo en cuenta que desde el año 2013 todo colegio de nueva creación en Extremadura ha de ser bilingüe, y dado que no existe suficiente profesorado formado para los mismos, es esencial que la Universidad de Extremadura lance este proyecto para ofrecer una formación al alumnado de la facultad de Formación del profesorado a nivel global. Para satisfacer esta necesidad desde la raíz, desde la UEX se ha planteado la posibilidad de formar a los futuros maestros de Primaria aplicando el aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera desde el inicio de los estudios de Grado.

Para ofrecer la más sólida de las formaciones a nivel lingüístico como didáctico, se cuenta con los profesores de Primaria, verdaderos expertos y artífices de la enseñanza CLIL en los colegios de la región para que con su bagaje puedan enriquecer los estudios de grado contribuyendo con una visión auténtica de la enseñanza y aprendizaje CLIL. Esta colaboración pionera no hubiera sido posible sin la inestimable colaboración del gobierno regional y su personal técnico.

En definitiva, la correcta comunicación entre todos los sectores educativos y la administración educativa son la clave para solventar una merma en el sistema y ofrecer unos estudios completos que supongan una opción de futuro tanto a los futuros alumnos de la región extremeña como del resto de España.

7. PROSPECTIVA

Teniendo en cuanto el resultado pionero y además motivador de este programa se busca hoy estudiar los potenciales inconvenientes encontrados una vez implantado el grado para así establecer un plan de sostenibilidad. Al mismo tiempo, y a largo plazo, se espera conseguir un plan de transferibilidad pudiendo transmitir la experiencia a otras instituciones y contextos a nivel nacional e internacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Airey, J. (2004). Can you teach it in English? Aspects of the language choice debate in Swedish higher education. En R. Wilkinson (Ed.), *Integrating content and language. Meeting the challenge of a multilingual higher education* (pp. 97-108). Maastricht: Maastricht University.
- Bonnet, A. (2012). Towards an evidence base for CLIL: How to Integrate Qualitative and Quantitative as Well as Process, Product and Participant Perspectives in CLIL Research. *International CLIL Research Journal*, 1(4), 66-78.
- Castillo, E., y Vázquez, M.L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34, 164-167.
- Cendoya, A., Di Bin, M. (2010). A CLIL Experience Based on the Use of Tasks and Different Genre Types. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 3(1), 11-17.
- Coleman, J. (2006). English-medium Teaching in European Higher Education. *Language Teaching*, 39, 1-14.
- Consejo de Europa. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge University Press.
- Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543-562.
- Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Dafouz, E., Núñez, B., Sancho, C., y Foran, D. (2007). Integrating CLIL at the Tertiary Level: Teachers' and Students' Reactions. En D. Wolff. y D. Marsh (Eds.), *Diverse Contexts Converging Goals: Content and Language Integrated Learning in Europe 4*, (pp. 91-102).
- Dafouz, E., y Núñez, B. (2009). CLIL in higher education: devising a new learning landscape. En E. Dafouz y M. Guerrini (Eds.), *CLIL Across Educational Levels: Experiences from Primary, Secondary and Tertiary Contexts* (pp. 101-112). Madrid: Santillana.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., y Sierra, J.M. (Eds.). (2013). *English-Medium Instruction at Universities: Global Changes*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (1997). Psychological Processes in Cooperative Language Learning: Group Dynamics and Motivation. *The Modern Language Journal*, 81(4), 482-493.
- Escobar, C. (2013). Learning to Become a CLIL Teacher: Teaching, Reflection and Professional Development. *International Journal of Bilingual education and Bilingualism*, 16(3), 334-353.
- Escobar, C., y Sánchez, A. (2009). Language Learning Through Tasks in a Content and Language Integrated Learning (CLIL) Science Classroom. *Porta Linguarum*, 11, 65-83.

- Fortanet-Gómez, I. (Ed.). (2013). *CLIL in Higher Education: Towards a Multilingual Language Policy*. Bristol: Multilingual Matters.
- Hellekjaer, G.O., y Wilkinson, R. (2009). CLIL in Higher Education, Bulletin 7. *EuroCLIL*. Recuperado de: <http://www.euroclil.net/index.php?inhoud=inhoud/bulletins/bulletin7/8.htm> [Consulta: 13/04/2015].
- Hylliard, S. (2011). First Steps in CLIL: Training the Teachers. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 4(2), 1-12.
- Lasagabaster, D., y Ruiz de Zarobe, Y. (Eds.). (2010). *CLIL in Spain. Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Linares, A., Morton, T., y Whittaker, R. (2012). *The Roles of Languages in CLIL*. Cambridge University Press.
- Lorenzo, F. (2002). Stages in Content-based Instruction Course Development in English Teaching at Tertiary Level. En A. Bueno, G. Tejada y G. Luque (Eds.), *Las Lenguas en un Mundo Global* (pp. 179-191). XX Congreso Nacional de AESLA, Universidad de Jaén.
- Lorenzo, F. (2008). Instructional Discourse in Bilingual Settings: An Empirical Study of Linguistic Adjustments in Content and Language Integrated Learning. *Language Learning Journal*, 36(1), 21-33.
- Lorenzo, F., Trujillo, F., y Vez, J.M. (2011). *Educación bilingüe: Integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid: Síntesis.
- Marsh, D., Pavón, V., Frigols, M.J. (2013). *The Higher Education Languages Landscape: Ensuring Quality in English Language Degree Programmes*. Valencian International University.
- Mohan, B., y Slater, T. (2005). A Functional Perspective on the Critical Theory/Practice Relation in Teaching Language and Science. *Linguistics and Education*, 16, 151-173.
- Pastor, M.R. (2011). CLIL and cooperative learning. *Encuentro*, 20, 109-118.
- Pavón, V., y Ellison, M. (2013). Examining Teacher Roles and Competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *Linguarum Arena*, 4, 65-78.
- Pavón, V., Gaustad, M. (2013). Designing Bilingual Programmes for Higher Education in Spain: Organizational, Curricular and Methodological Decisions. *International CLIL Research Journal*, 1(5), 82-94.
- Pena, C., y Porto, M.D. (2008). Teacher Beliefs in a CLIL Education Project. *Porta Linguarum*, 10, 151-161.
- Pérez-Cañado, M.L. (2014). Teacher Training Needs for Bilingual Education: In-service Teacher Perceptions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, advance access, 1-30. DOI: 10.1080/13670050.2014.980778.
- Poisel, E. (2012). Competence Development Through Task-based Learning. En D. Marsh y O. Meyer (Eds.), *Quality Interfaces: Examining Evidence & Exploring Solutions in CLIL*. Eichstätt Academic Press, 251-263.

- Ramos, A.M. (2013). Higher Education Bilingual Programmes in Spain. *Porta Linguarum*, 19, 101-111.
- Salaberri, M.S. (2010). Teacher Training Programmes for CLIL in Andalusia. En D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training* (pp. 140-159). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Smit, U., Dafouz, E. (eds.) (2013). *Integrating Content and Language in Higher Education: AILA Review*, 25. Amsterdam: John Benjamins.
- Travé, G. (2013). Un estudio sobre las representaciones del profesorado de Educación Primaria acerca de la enseñanza bilingüe. *Revista de Educación*, 361, 379-402.
- Valcke, J., y Pavón, V. (2015). Transmitting complex academic information effectively: a comparative study on the use of pronunciation strategies for highlighting information in university lectures. En R. Wilkinson y M.L. Walsh (Eds.), *Integrating Content and Language in Higher Education: From Theory to Practice* (pp. 323-341). Frankfurt-am-Main: Peter Lang.
- Van de Pol, J., Volman, M., y Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: a decade of research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271-296.
- Wilkinson, R. (Ed.). (2004). *Integrating Content and Language: Meeting the Challenge of a Multilingual Higher Education*. Maastricht: Maastricht University.
- Wilkinson, R., y Zegers, V. (Eds.). (2008). *Realizing Content and Language Integration in Higher Education*. Maastricht University Language Centre.
- Wilkinson, R., y Walsh, M.L. (2015). *Integrating Content and Language in Higher Education: From Theory to Practice*. Peter Lang: Maastricht.
- Wolff, D. (2012). The European Framework for CLIL Teacher Education. *Synergies*, 8, 105-116.

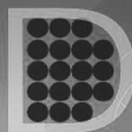
CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

Delicado Puerto, G., y Pavón Vázquez, V. (2015). La implantación de titulaciones bilingües en la Educación Superior: El caso de la formación didáctica del profesorado bilingüe de primaria en la Universidad de Extremadura. *Educación y Futuro*, 32, 35-63.

Síguenos en...

Educación y Futuro

Revista de investigación aplicada y experiencias educativas



educación y
futuro digital



EDUCACIÓN Y FUTURO

<http://www.cesdonbosco.com/revista>



FACEBOOK

Revista Educación y Futuro



TWITTER

@RevistaEyF



CLIL Teacher Training in Europe

Formación AICLE del profesorado en Europa

RUBÉN GARCÍA PUENTE

MÁSTER EN LINGÜÍSTICA INGLESA. MAESTRO EN LA ESCUELA EUROPEA DE MÚNICH

Abstract

The CLIL (Content and Language Integrated Learning) approach, more than a trend, is consolidating its position within the European educational systems. However, its development offers a great diversity as well as various implementation levels throughout the different state members. This unequal development brings a set of consequences, which range from the students' competence results to the organisation of the teacher training system. This paper provides an overview of the CLIL approach's situation in different European countries and of the CLIL teacher training programmes, especially those focusing on pre-service.

Keywords: CLIL, Teacher Training, Bilingualism, Multilingualism, European Educational Systems.

Resumen

El enfoque CLIL (Content and Language Integrated Learning) está pasando de ser una tendencia a consolidarse dentro de los sistemas educativos europeos. Su desarrollo ofrece una gran diversidad y grado de aplicación en los distintos estados de la Unión. Este distinto desarrollo tiene una serie de consecuencias que van desde los resultados en los niveles de competencia de los alumnos a la articulación del sistema de formación del profesorado. En este artículo se muestra una visión global de la situación del enfoque en varios países europeos y los programas de formación al profesorado CLIL, especialmente en su formación inicial.

Palabras clave: CLIL, formación del profesorado, bilingüismo, multilingüismo, sistemas educativos europeos.

1. INTRODUCTION

Over the last decades language policies have been present in the European agenda¹, promoting the value and competence of multilingual skills. Thus, European governments and authorities have been encouraged to carry out programs and projects focused on the development of bilingual and multilingual competences.

These policies have spread to different countries and at different levels throughout Europe. From pre-schooling to higher education and postgraduate degrees, the variety of bilingual education programmes now available is impressive. The possibilities range from projects which use a target language to teach a given topic to long term programmes where most of the subjects are taught in that language.

Nevertheless, most of these programmes share one common feature, which is the CLIL approach. The acronym CLIL (Content and Language Integrated Learning), EMILE (Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère) in French, AICOLE/AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua) in Spanish or Bili (Bilingualer Unterricht) in German, is described as an umbrella term for educational practices where non-language subjects, such as physical education or history, are taught through the medium of an additional language (Pérez-Vidal, 2009).

From a theoretical point of view, within a CLIL approach, any language might be the vehicle language or language of instruction; Marsh, Järvinen & Haataja (2007, p. 70) mentioned some examples, nonetheless English has become so far the most used language in CLIL programmes. Evidently this does not occur in the case of countries where English is considered L1, as for example Ireland (see Davitt, 1998) or England where as Hunt, Neofitou, & Redford (2009) point out: «Whilst there are some pockets of good practice in CLIL in England, this approach is still considered to be innovative practice and is not widespread».

¹ See Martyniuk (2011) for a detailed description of these policies.

1.1. CLIL in higher education: Postgraduate, undergraduate level and teacher training

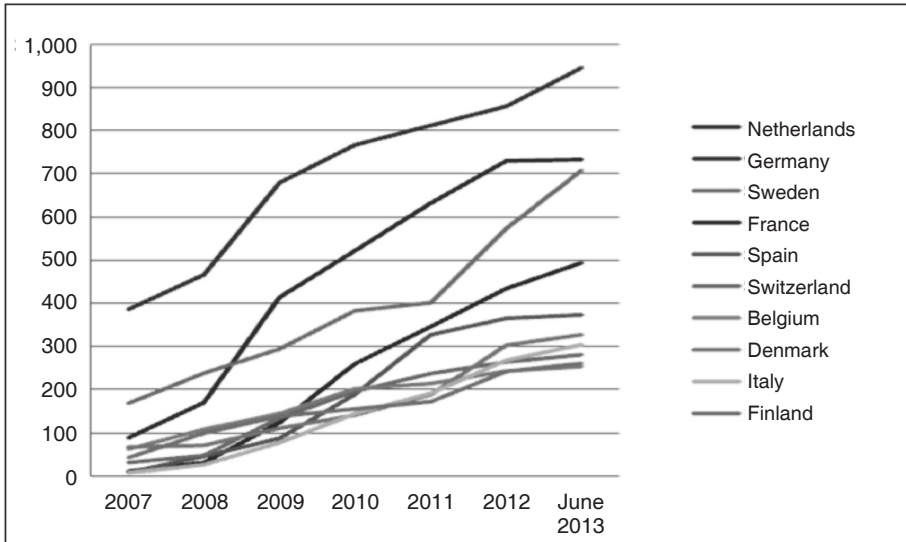
As mentioned above, CLIL programmes have grown in number at a different pace in different countries. Experiences and projects have been objects of research (see Dafouz & Guerrini, 2009; Doiz, Lasagabaster & Sierra, 2013), being CLIL a field which is in constant evolution and an ever-changing phenomenon.

Focusing on higher education, CLIL has experienced an outstanding increase as many publications reveal (Fortanet-Gómez, 2013; Llinares, Morton & Whittaker, 2012; or Smit & Dafouz, 2012a; among others). At this point, it is relevant to mention that some of these publications use the term EMI (English as a Medium of Instruction) as a synonym for CLIL (see Smit & Dafouz, 2012b, pp. 4-5 for further understanding of the terminology).

Reasons for this expansion are varied and related to the globalization process in our society nowadays (Dafouz & Núñez, 2009). Coleman (2006) identifies seven points which justify the increase in the numbers of courses taught in English in higher education: CLIL, internationalization, student exchanges, teaching and research materials, staff mobility, graduate employability and the market in international students. Most of these seven features are firmly related to the Bologna process, its objectives and the ideal of a multilingual Europe.

According to Dafouz & Núñez (2009), in some countries such as in Spain, English taught degrees offer an extra value of differentiation from other universities and could be perceived as a means to make universities appealing and be considered a marketing strategy.

This tendency is confirmed throughout Europe, since over the last decade more undergraduate and postgraduate degrees are taught in English. The following figure shows the total number of master's degrees and their evolution during the last years depending on the host country.

Figure 1. English-Taught Master's Programmes.Source: Institute of International Education².

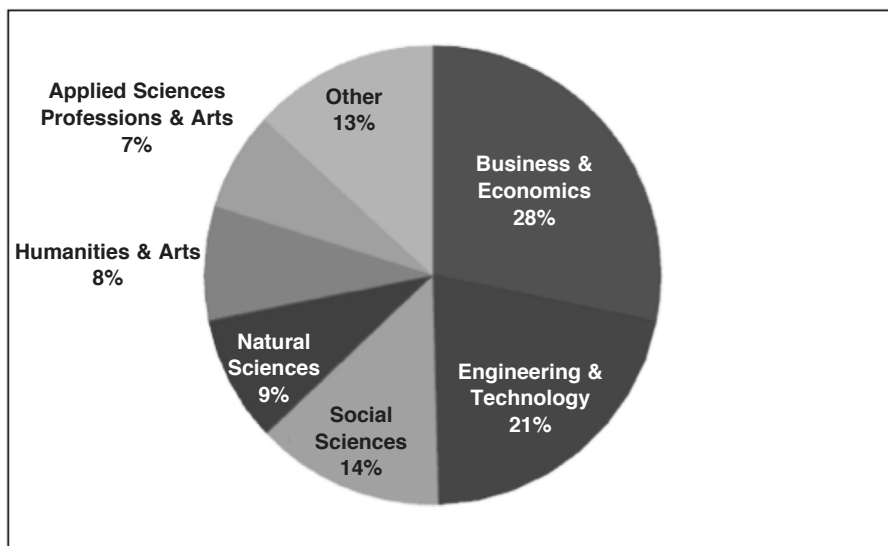
This figure shows the increase in English-taught master's programmes in top host countries from 2007 to 2013. Netherlands and Germany are still on top offering English-taught master's programmes, however in Sweden and Denmark the number of master's degrees offered from 2011 to 2013 has increased by almost 75%.

As regards the courses offered, Dafouz and Núñez (2009, p. 102) state that the most common areas of bilingual programmes in Spain are usually Business Administration and Economics, although there are examples of universities «offering programmes in English, such as Global Economics and Law, Medicine, Engineering and, more recently, the Humanities».

The situation described in Spain corresponds with the one depicted by Breen-White and Faeth (2013) of Europe. Thus, the main disciplines offered are business and economics followed by engineering and technology. According to these authors, these areas are widespread and this situation is constant since 2011.

² See <http://www.iie.org/mobility> [Last accessed: 08/03/2015].

Figure 2. Disciplines of English-Taught Master's Programmes.
Source: Institute of International Education³.



According to these studies, teacher training is not representative within the whole of CLIL programmes as other degrees have received much more attention. Following Dafouz and Núñez (2009, p. 102), the offer of courses by universities seem to be «based mainly on a supply and demand criterion».

The lack of an institutional survey of CLIL in reference to teaching training, as there is for other levels such as primary and secondary with the Eurydice report (2006), makes it difficult to track the ongoing practices at universities and teacher training centres.

Thus, the purpose in this article is to describe the main CLIL teacher training practices throughout Europe, taking into account mainly undergraduate training, since as mentioned before there is a limited offer of postgraduate courses. Nevertheless, some postgraduate instances will be considered due to its unique or specific character. Furthermore, a brief look at challenges and theoretical foundation of CLIL teacher training will be presented in order to have a better understanding of the situation and needs in countries where relevant CLIL practices are taking place.

³ See <http://www.iie.org/mobility> [Last accessed: 08/03/2015].

2. THEORETICAL FOUNDATION AND SITUATION IN DIFFERENT COUNTRIES

Relevant publications and efforts have been devoted to provide teacher training with a theoretical basis within the CLIL approach (see Mehisto, Marsh & Frigols, 2008; Hunt, Neofitou & Redford, 2009; Dafouz, Llinares & Morton, 2010). These efforts are reasonable when considering that teacher training and the teacher role is considered one of the key issues within CLIL for a successful teaching-learning process. Moreover the OECD stated that: «teacher quality is a critical factor in determining student learning» and that «the recruitment and retention of good quality teachers is key to the improvement of school systems» (OECD, 2002, p. 8).

Dafouz et al. (2010) reported on a EU project which aimed to develop a CLIL teacher education framework. The framework which is directed at secondary teachers is based on social-cultural theories of learning which emphasize the interaction taking place in the real and material world.

Figure 3. Areas of CLIL teacher education

Source: Dafouz et al. (2010).

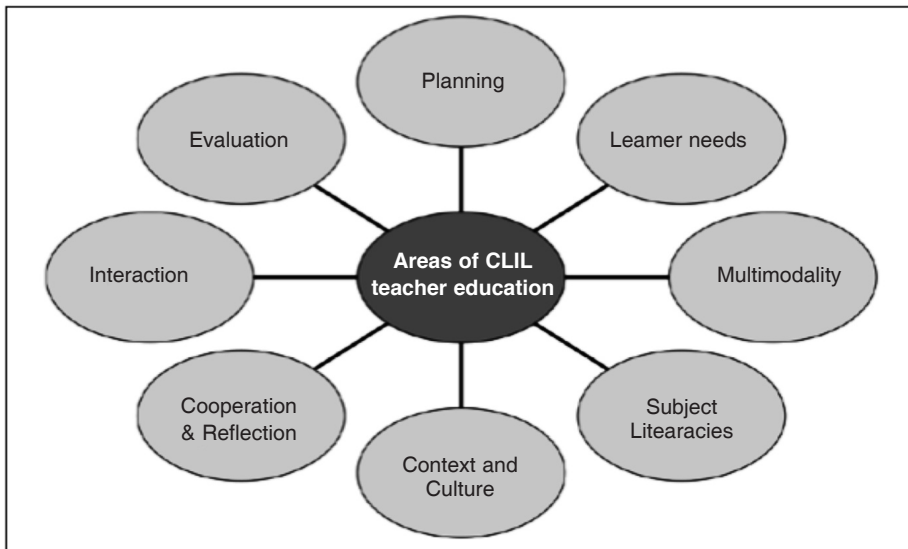


Figure 3 shows the eight areas which should be essential to be taken into account in CLIL teacher training, thus authorities and educational stakeholders should consider this framework when designing teacher training.

Nevertheless it seems that, as Dafouz and Núñez (2009) point out, the private sector offers more flexibility when designing new programmes and courses, since CLIL teachers consider that there is a lack of training as Brüning and Purrmann (2014) state:

There has been and still is an immense deficit in teacher education, teacher training, and in-service teacher training. For a long time, teacher of CLIL had to muddle through on their own and tried what worked best for their students. In other words, they were not trained to teach CLIL lessons at all.

In the Spanish context a similar situation took place when the first CLIL projects started to run in Andalusia and Madrid in 2004. Nevertheless the local authorities made «an exceptional effort to expand and improve the training received by teachers involved in the project» (Miranda & García, 2009). Years later, in-service teachers in primary and secondary had the chance to join teacher training courses on CLIL and improve their foreign language competencies (Olivares Leyva & Pena Díaz, 2013).

As projects keep developing, let us see how teacher degrees and undergraduate training have adopted CLIL training within their planning in different countries.

2.1. CLIL and teacher training in different countries

In order to understand properly the circumstances of every country, a brief summary about the CLIL situation in the context will be provided.

2.1.1. Austria

Foreign language teaching dates back to the 1960s in this country and the amount of exposition hours to a foreign language has been increasing since the early 1980s (Abuja, 2007). This tendency was supported by federal policies which promoted the use of foreign languages in secondary school.

During the 1990s some CLIL projects started to take place (see Abuja, 2007) and since then the number of programmes and initiatives has been steadily increasing until the situation nowadays. At the moment CLIL is integrated in primary school, starting in the first year and providing short periods of time, to finish the primary school with a major exposure to the foreign language. CLIL provision in secondary school varies depending on the personnel available and authorities have encouraged teachers through in-service teacher training to take part in CLIL initiatives. Moreover, in cities such as

Vienna a bilingual network of schools⁴ has been created where native speakers are employed and support the teaching-learning process.

Regarding teacher training, graduates at the teacher training college become qualified teachers in Austria. Secondary teachers usually hold a degree in two subjects and in many cases one of them is a second language which enables the teacher to teach the content subject in the language in which he/she is qualified.

Teacher training colleges offer CLIL courses within the framework of more general subjects. This provision could vary depending on the region and the college, from some lessons to semesters. So far there is no nation-wide coordinated action. As *table 1* shows, CLIL is part of a more general course called *New Perspectives in Foreign Language Teaching*:

Table 1. CLIL training within more general courses.

Fuente: Pädagogische Hochschule Oberösterreich⁵.

NMS 5-2b E New Perspectives In Foreign Language Teaching (NPFLT)	
Credits:	
3	
Studiengang:	Modulverantwortlicher/r:
Sekundarstufe I - Neue Mittelschulen	N.N
Studienjahr/Semester:	Dauer und Häufigkeit des Angebots:
3./5.	ein Semester
Kategorie (Pflicht-, Wahlpflicht- oder Wahlmodul):	Niveaustufe (Studienabschnitt):
Pflichtmodul; studienfachbereichsspezifisches Modul; studien-gangsspezifisches Modul	
Voraussetzungen für die Teilnahme:	
Verbindung zu anderen Modulen bzw. Studienfachbereichen::	
keine	
Bildungsziele:	
<ul style="list-style-type: none"> • Studierende sollen befähigt werden. CLIL in ihren Zweitfächern, sowie im handlungsorientierten Spracherwerb mittels eines Auslandsaufenthaltes erfolgreich umzusetzen 	
Bildungsinhalte:	
Inhaltlich gliedert sich dieses Modul in folgende Bereiche: <ul style="list-style-type: none"> • Principles and challenges in CLIL and its practical application • Language teaching and learning in the UK 	

⁴ See <http://www.stadtschulrat.at/bilingualitaet/catid18/> for further information.

⁵ See http://www.ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Ausbildung_APS/2013_09_25_NMS-Curriculum_PH-OÖ.pdf [Last accessed: 08/03/2015].

2.1.2. Finland

As a multilingual state Finland has been using Finnish and Swedish as languages of instruction in schools for a long time, and it has been one of the first countries to adopt CLIL as language policy. During the 1990s the government established that a foreign language could be used as a language of instruction. Following Marsh, Nikula, Takala, Rohiola and Koivisto (1998), CLIL has evolved in Finland in a broad sense, making use of the foreign language in a quite varied range of practices, from short term projects, even units, to long term programmes. The selection of teachers was not a preconceived process, having language teachers teaching content subjects or subject teachers using the foreign language.

The CLIL provision varies depending on the survey. Thus, Wewer (2013) points out a decrease from 11.7% in 1996 to 5.7 in 2005, however the author mentions that these studies were carried out at school level and nowadays municipalities consider that the demand has grown.

Apart from the number of schools providing CLIL programmes, one of the obstacles to understanding to what extent CLIL is present in the Finnish educational system is the autonomy and freedom which every school has to design their own programme. Following Wewer (2013), «the diversity of CLIL in Finland is vast». To illustrate this affirmation the author mentions an example in which two schools in close municipalities might implement CLIL in a completely different manner. The author concludes that these situations lead to inequality of student outcomes and inconsistent CLIL models. Furthermore there is a lack of linguistic CLIL objectives and CLIL curriculum creates serious difficulties for teachers when planning and designing their teaching. This situation might change in the future since it is planned that a reformulated National Core Curriculum will be passed and implemented in 2016.

With regard to CLIL teacher training, classroom teachers obtain a master's degree in education and subject teachers also obtain a master's degree including two language subjects as taught in school (Marsh et al., 1998). Nevertheless Wewer (2013) observes that «class teachers and subject teachers normally do not possess language teacher's qualifications» and despite the fact that Finnish teachers as mentioned above, are highly educated, qualified CLIL teachers are difficult to recruit, becoming language secondary in practice.

In Finland CLIL teacher training concerns both language teachers and content subject teachers, with the peculiarity, in comparison with the rest of the countries studied in this article, that a greater emphasis is given to the subject rather than the language teachers (Marsh et al., 1998).

Although the provision of CLIL itself is not very large, since it is constrained to a few credits⁶, depending on the university and the studies, English is the language of instruction in many courses, especially those devoted to writing the master's thesis.

2.1.3. Germany

First bilingual experiences in the country might date back to 1960s with the German-French programmes. However it is not until the 1990s that CLIL specific projects were implemented on a large scale and some years later research drew positive results on these experiences (Bredenbröker, 2000). These results have been linked to discussion of the German educational system (Breidbach, 2012), since CLIL programmes have usually been present in *Gymnasium* and these schools are considered as elitists in the sense that only the more intellectually capable attend them and students are mainly part of the upper-middle classes.

Following Breidbach (2012), as a consequence of this situation, two features are inherent in CLIL in Germany. On the one hand, local governments and stakeholders have considered CLIL as part of their agenda in order to make it accessible to a large number of students. Thus, there are initiatives such as the one taking place in North Rhine-Westphalia, *CLIL for all*. The second feature characteristic of CLIL in Germany is what Breidbach (2012) calls a *split-consciousness* phenomenon, since there are basically two groups of CLIL students. A first group of students who receive content subject instruction in English or French within «CLIL stream at ordinary schools» and a second group which comprises students who have German as a second language and receive instruction mainly in German in mainstream schools. This second group is larger in number, however the author considers that it is not very structured as CLIL provision.

⁶ The following websites describe the CLIL provision in the Finnish teaching colleges: <http://www oulu.fi/education/> and <http://www utu.fi/en/units/edu/Pages/home.aspx> [Last accessed: 08/03/2015].

All in all there are approximately more than 700 hundred schools running CLIL programmes (Werner, 2009) with a quite varied profile. The percentage and the amount of these schools differ from one region to other, being difficult to assert to what extent these programmes are reaching a large population.

In this context, CLIL teacher training has been consolidated for some years now in pre-service training (Brünning & Purrmann, 2014). As in the case of Austria, students study two subjects and frequently combine a content subject with a language subject. Nevertheless, this combination which could be seen as very beneficial, according to Brünning and Purrmann (2014) is not that ideal since the two subjects *rarely cooperate*.

CLIL modules are part of the language department in universities, and following these authors, this could hinder the content subject potential. However, these authors consider the second phase of the teacher training to be quite interesting where students may integrate theory and practice in real CLIL teaching. Finally, students may also specialize in CLIL following postgraduate programmes such as the Braunschweig Master of Education⁷.

2.1.4. Italy

The geographical distribution in Italy seems to play a vital role in education which, according to Sibiano and Agasisti (2013), is not a recent phenomenon. The authors note the dualism and contrast between the southern and the northern regions in reference to not only student outcomes but to socio-cultural and economic aspects. Thus, remarkable differences were found in their study related to student performances despite the uniformity of inputs across the country. By uniformity of inputs, Sibiano and Agasisti refer to the homogeneity of measures and actions taken by the Ministry of Education, University and Research (MIUR) in order to regulate the Italian education system. Thus, although the country is divided into 18 regions, the education system is very centralized for most matters.

⁷ See the following website for further information on the master's degree: <https://www.tu-braunschweig.de/Medien-DB/anglistik/infoblatt-ma-bili.pdf> [Last accessed: 08/03/2015].

Nevertheless, schools count on a given autonomy due to regulation which dates from the late 1990's and allows centres to implement and experiment with «novel, cutting-edge educational programmes and teaching methodologies», as Agoli (2013) points out. Under these circumstances the first CLIL experiences took place and schools started running CLIL modules autonomously. These attempts flourished across the country as a result of informal training and personal decisions and initiatives made by teachers and head teachers who have had access to information about CLIL projects and programmes (Infante, Benvenuto & Lastrucci, 2008). The difficulty of mapping these projects is evident due to its own nature and spontaneity. There could be short modules, just random lessons taught in a vehicle language or more structured projects. Nevertheless, Infante, Benvenuto and Lastrucci (2008) mention the GOLD network in order to map these projects. This network can be visited under <http://gold.indire.it/gold2/> and offers example of good educational practices.

Therefore there was an increasing interest in CLIL, from schools and publishers (Agoli, 2013) which evolved into what Di Martino and Di Sabato (2012) considered the «Italian CLIL revolution». The MIUR passed a law in 2010 which made the teaching of at least one subject in a vehicle language compulsory in secondary. This regulation affects the current CLIL scenario in different ways. Firstly, it makes CLIL compulsory in secondary education and leaves open the possibility for vocational schools and below secondary schools to implement these programmes. Secondly, as Di Martino and Di Sabato (2012) remark: «The teachers affected by the reform are mostly those who are already part of the school system on a permanent basis». Thus, following Di Martino and Di Sabato, teachers who have been studying subjects in English at university should be considered (this has been done for some years now) and also foreign language teachers who have a sound knowledge of content subject should be also taken into account.

Primary school teacher training at university in Italy lasts a minimum of 5 years and English as a foreign language is taught in every academic year, however CLIL instances are occasional and offered in separate courses, as in *Università de Pavia*. As regards secondary teachers, it is mandatory to earn a university degree in a specific field and then get the specialized degree to become teacher. In this sense there is a wide spectrum of degrees taught in English and even the website, run by MIUR helps in order to find courses taught in a vehicle language.

2.1.5. Spain

As in the previous countries, the actual CLIL scenario in Spain is the consequence of a complex set of variables. For example the geographical and political situation plays an important role since there are a total of 17 autonomous regions which could be divided into two groups:

- Monolingual communities: Spanish is the official language and CLIL programmes, where implemented, are usually carried out in English, notwithstanding some bilingual experiences in French and German. This is the case in Madrid and Andalusia among others.
- Bilingual communities: a co-official language apart from Spanish. Basque, Catalan, Galician and Valencian is mandatory in the respective regions plus one or two foreign languages, which can be included in CLIL programmes or ordinary foreign language teaching.

In some of the second group of communities a particular kind of CLIL provision was launched during the 1980s, prior to the European Union strategy. These experiences and their results suggested the need for bilingual programmes (Pérez-Vidal, 2009). Furthermore, during the 1990s some CLIL projects were put into force, such as the MEC/British Council Project⁸ and years later a group of autonomous regions implemented their own bilingual programmes, as for example *Comunidad Autónoma de Madrid* (CAM) in 2004, reaching secondary school in 2010⁹.

Lasagabaster and Ruiz de Zarobe (2010) consider that CLIL is consolidating within the autonomous education systems. Nevertheless some of these programmes have been running for more than a decade and keep on increasing in number. Most of the regions, whether bilingual or monolingual, are offering CLIL provision, and in the case of bilingual regions there has been a natural process of moving from regional to foreign languages in order to use more than one language in the classrooms. Therefore CLIL has

⁸ Visit <http://www.mec-bc-bilingualproject.com/default.aspx> for further information on the project [Last accessed: 08/03/2015].

⁹ A detailed description of the project is provided at <http://comunidadbilingue.educa2.madrid.org> [Last accessed: 08/03/2015].

been used to promote multilingualism and language diversity especially in these autonomous regions.

Although programmes are developed in different ways depending on the regions, most local authorities have regulated their projects¹⁰. Thus there are some regulations in every region which offer a setting for education stakeholders avoiding the situation which was described in Finland.

In order to implement these projects, one of the main challenges was teacher profiles. Primary and secondary teachers in Spain have got different profiles and that was taken into account by local authorities when designing teacher training programmes (Llinares & Dafouz, 2010). CLIL primary teachers usually have a dual profile (language and content), however secondary teachers are content experts with a certified knowledge of the language of instruction. Thus, in-service teacher training programmes were designed and still are one of the main commitments of local authorities in order to promote CLIL programmes (see Olivares & Pena, 2013 for further information).

These large-scale programmes are also having repercussions in pre-service teacher training nationwide. On the one hand primary school teacher degrees are offered partly in a foreign language¹¹; this includes references to CLIL methodology and some universities offer specific related courses. As regards secondary school teachers, after the language or subject content degree, it is compulsory to hold a master's degree in teacher training. This degree is offered in several modalities, one of them being a foreign language, and in some universities such as UAM¹², references to CLIL and bilingualism are made but not as a whole course.

Since as mentioned above, CLIL is consolidating, an increase and consolidation of these programs in Spanish universities is to be expected. Furthermore, some of these universities offering degrees in bilingual groups are already promoting these groups for the following academic year.

¹⁰ See for example Orders 5958/2010 and 2154/2010 in *Comunidad de Madrid*.

¹¹ Some examples are described at: <http://www.cesdonbosco.com/estudios/bilingual.asp> and <http://grados.ugr.es/primaria/pages/presentacion> [Last accessed: 08/03/2015].

¹² For further information see: www.uam.es [Last accessed: 08/03/2015].

Apart from these undergraduate initiatives there are interesting postgraduate possibilities directed at both primary and secondary teachers. English taught master's degrees focusing strictly on CLIL and bilingualism are offered to both pre-service and in-service trainees. Some example of universities offering these master's degrees are *Universidad Nebrija* or *Universidad CEU*.

3. CONCLUSIONS

In the examples provided, it is clear that the tendency of CLIL programmes offered is increasing in different fields. CLIL is widespread in Europe and, apart from the countries which have been discussed in this article, there are plenty of examples from countries which are implementing bilingual programmes based on a CLIL approach into action.

Considering that a large number of programmes are starting in primary or even pre-primary, there will be in the next few years, a generation of students who will attend CLIL programmes as a common practice. In the same way, as this article has shown, the offer of qualified teachers will also grow in order to cover the demand created.

Due to the diversity of CLIL programmes in Europe, it seems necessary that further research and expertise take place with the objectives of identifying good practices, measuring results, improving materials and resources, continuing to developing professional networks and providing CLIL with a proper foundation in order to design teacher training programmes. This article has provided an overview of bilingual education in four countries, however, it would be interesting to take a step further and analyze in depth the situation in these countries and other states in Europe.

As we have seen, there are examples of programmes where foreign language teachers teach the subject content and also the opposite. Teacher training courses that consider CLIL from a wide range of standpoints should be taken into account, in order to identify the most effective practices. Thus, CLIL teacher training develops as a field of study with many challenges ahead where research and critical evaluation of results will play an important role.

BIBLIOGRAPHY

- Abuja, G. (2007). Austria. In A. Maljers et al. *Windows on CLIL: Content and language integrated learning in the European spotlight* (pp.15-23).The Hague [u.a.]: European Platform for Dutch Education.
- Agoli, R. (2013). A penetrating Content and Language Integrated Learning (CLIL) praxis in Italian mainstream education: Stemming novelties and visions. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 4(1), 138-157.
- Bredenbröcker, W. (2002). Förderung fremdsprachlicher Kompetenz durch bilingualen Sachfachunterricht: Empirische Untersuchungen. In G. Bach & S. Niemeier (Eds.), *Bilingualer Sachfachunterricht* (pp. 187-237). Frankfurt/M. [u.a.]: Peter Lang.
- Breidbach, S., & Viebrock, B. (2012). CLIL in Germany: Results from recent research in a contested field of education. *International CLIL Research Journal*, 4(1), 5–16.
- Brenn-White, M., & Faethe, E. (2013). *English-Taught Master's Programs in Europe: A 2013 Update*, New York: Institute of International Education. Retrieved from <http://www.iie.org/Research-and-Publications/Publications-and-Reports/IIE-Bookstore/English-Language-Masters-Briefing-Paper-2013-Update> [Last accessed: 08/03/2015].
- Brüning, C., & Purrmann, M. (2014). CLIL pedagogy in Europe: CLIL teacher education in Germany. In J. Martínez Agudo (Ed.), *English as a foreign language teacher education: Current perspectives and challenges* (pp. 315-364). Amsterdam: USLC 27.
- Coleman, James A. (2006). English-medium teaching in European Higher Education. *Language Teaching*, 39(1), 1–14.
- Dafouz, E., & Guerrini, M. (Eds.). (2009). *CLIL across Educational Levels: Experiences from Primary, Secondary and Tertiary Contexts*. Madrid, London: Richmond, Santillana.
- Dafouz, E., & Núñez, B. (2009). CLIL in Tertiary Education: Devising a new Learning Landscape. In E. Dafouz & M. Guerrini (Eds), *CLIL across Educational Levels: Experiences from Primary, Secondary and Tertiary Contexts* (pp. 101-112). Madrid, London: Richmond, Santillana.
- Dafouz, E., Llinares, A., & Morton, T. (2010). CLIL across contexts: A scaffolding framework for CLIL teacher education. *Viewz* (Vienna English Working Papers), 19(3), 12-20.
- Devitt, S. (1998). *Language teacher training and bilingual education in Ireland*. University of Dublin. Retrieved from http://www.celelc.org/projects/Past_Projects/TNP_Languages/TNP1_resources/SP6NatRepIE.pdf [Last accessed: 08/03/2015].
- Di Martino, E., & Di Sabato, B. (2012). CLIL implementation in Italian schools: Can long-serving teachers be retrained effectively? The Italian protagonists' voice. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 5(2), 73-105.

- Doiz, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J.M. (2013). *English-Medium Instruction at Universities: Global Challenges*. Bristol: Multilingual Matters.
- Fortanet-Gómez, I. (2013). *CLIL in Higher Education. Towards a Multilingual Language Policy*. Bristol: Multilingual Matters.
- Hunt, M., Neofitou, A., & Redford, J. (2009). Developing CLIL training for modern language teacher trainees. In D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M.J. Frigol, Martin & S. Hughes (Eds.), *CLIL practice: Perspectives from the field*. University of Jyväskylä.
- Infante D., Benvenuto, G., & Lastrucci, E. (2008). Integrating Content and Language at Primary School Level: Ongoing Experimental Research. *The International CLIL Research Journal*, 1(1), 75-85. Retrieved from <http://www.icrj.eu/index.php?vol=11&page=745> [Last accessed: 08/03/2015].
- Lasagabaster, D., & Ruiz de Zarobe, Y. (Eds.). (2010). *CLIL in Spain. Implementation, results and teacher training*. Newcastle. Cambridge Scholars Publishing.
- Llinares, A., & Dafouz, E. (2010). Content and Language Integrated Programs in the Madrid Region: Overview and research findings. In D. Lasagabaster & Y. Ruíz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training* (pp. 95-113). Newcastle: Cambridge Scholars.
- Llinares, A., Morton, T., & Whittaker, R. (2012). *The Roles of Language in CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marsh, D., Järvinen, H.M., & Haataja, K. (2007). Perspectives from Finland. In A. Maljers, *Windows on CLIL: Content and language integrated learning in the European spotlight* (pp. 63-83). The Hague [u.a.]: European Platform for Dutch Education.
- Marsh, D., Nikula, T., Takala, S., Rohiola, U., & Koivisto, T. (1998). *Language teacher training and bilingual education in Finland. European Language Council national report*.
- Martyniuk, W. (2011). In support of plurilingual people living in multilingual societies: Policies and frameworks of European language education. *Cashiers De L'ILOB*, 2, 1-17.
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan Education.
- Miranda, C., & García, R. (2009). Access to English in a rural area. In E. Dafouz, E. & M. Guerrini (Eds.). *CLIL across educational levels* (pp. 27-44). Madrid: Santillana.
- OECD. (2002). Teacher Demand and Supply: Improving Teaching Quality and Addressing Teacher Shortages. *OECD Education Working Papers*, 1. Retrieved from <http://www.oecd.org> [Last accessed: 08/03/2015].
- Olivares Leyva, M., & Pena Díaz, C. (2013). How Do We Teach Our CLIL Teachers?: A Case Study from Alcalá University. *Porta Linguarum*, 19, 87-99. Retrieved from

http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero19/6%20Monica%20Olivares.pdf [Last accessed: 08/03/2015].

- Pérez-Vidal, C. (2009). The integration of content and language in the classroom: A European approach to education (the second time round). In E. Dafouz & M. Guerrini (Eds.), *CLIL across Educational Levels* (pp. 3-16). Madrid: Richmond.
- Sibiano, P., & Agasisti, T. (2011). Efficiency of public spending in education: A challenge among Italian regions. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 6, 503–516.
- Smit, U., & Dafouz, E. (2012b). Integrating content and language in higher education: An introduction to English-medium policies, conceptual issues and research practices across Europe. *AILA Review*, 25, 1-12.
- Smit, U., & Dafouz, E. (Eds.). (2012a). Integrating Content and Language in Higher Education. Gaining Insights into English-Medium Instruction at European Universities. *Special Issue of AILA Review*, 25.
- Werner, B. (2009). Entwicklungen und aktuelle Zahlen bilingualen Unterrichts in Deutschland und Berlin. In D. Caspari, A.W. Hallet & W. ZydatiB (Eds.), *Bilingualer Unterricht macht Schule* (pp. 9-28). Peter Lang, Frankfurt am Main.
- Wewer, T. (2013). English language assessment in bilingual CLIL instruction at the primary level in Finland: Search for updated and valid assessment methods. *Jahrgang*, 18(2), 6–85.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

García Puente, R. (2015). CLIL Teacher Training in Europe. *Educación y Futuro*, 32, 65-82.

CLIL en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria: La experiencia del CES Don Bosco

CLIL in Pre-Service Teacher Training: The Experience at CES Don Bosco

LEONOR SIERRA MACARRÓN

LICENCIADA EN HUMANIDADES. PROFESORA EN EL CES DON BOSCO

ALFONSO LÓPEZ HERNÁNDEZ

DOCTOR EN FILOSOFÍA. PROFESOR EN EL CES DON BOSCO

Resumen

El presente artículo analiza el diseño e implantación de una modalidad bilingüe (inglés) de los Grados de Maestro de Educación Infantil y Educación Primaria, en un contexto marcado por la creciente importancia del perfil de maestro bilingüe en la escuela, así como de la enseñanza bilingüe en la universidad española. Se expone, en primer lugar, cuáles son los factores que han favorecido la creación y el desarrollo de los grados bilingües en el panorama universitario español, prestando especial atención a las diferentes políticas lingüísticas promovidas desde la Unión Europea y a la implantación, por parte de las diferentes Comunidades Autónomas, de los programas bilingües en la Educación Primaria y Secundaria. A continuación, se presentan las características de las titulaciones universitarias bilingües que, en la actualidad, existen en nuestro país. Por último, se describe detalladamente el programa bilingüe ofrecido por el CES Don Bosco y se presenta una primera evaluación del mismo, utilizando encuestas de satisfacción de alumnos y otros instrumentos de análisis.

Palabras clave: bilingüismo, plurilingüismo, educación bilingüe, educación superior, Integration of Content and Language in Higher Education, ICLHE, Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera, AICLE, Educación Infantil, Educación Primaria, formación inicial del profesorado.

Abstract

This paper deals with the design and implementation process of a bilingual (English-Spanish) graduate teacher training programme at CES Don Bosco, an independent college affiliated with Universidad Complutense de Madrid. The first part of the essay contextualises the current popularity of university degrees in which English is used as Medium of Instruction (EMI), in the light of both EU policies and the rise of CLIL programmes in Primary and Secondary schools. We then provide an overview of the main features of bilingual degrees offered in Spain, with a special focus on teacher training degrees. The second part of the paper provides an assessment of CES Don Bosco's bilingual teacher training programme, based on a satisfaction survey completed by the students as well as on other methods of analysis.

Keywords: Bilingualism, Multilingualism, Bilingual Education, Higher Education, Integration of Content and Language in Higher Education, ICLHE, Content and Language Integrated Learning, CLIL, Pre-Primary Education, Primary Education, Pre-service Teacher Training.

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad contemporánea se encuentra enormemente influida por el fenómeno de la globalización, que impone nuevas formas de comunicación cada vez más precisas e inmediatas, para cuyo dominio se ha vuelto imprescindible el conocimiento de determinadas lenguas, sobre todo del inglés, que se ha convertido en una herramienta indispensable para la socialización y el acceso a un mercado laboral cada vez más competitivo. La Unión Europea se caracteriza por ser una entidad supranacional, multicultural y plurilingüe y, como tal, desde sus orígenes, es consciente de esta situación y viene promoviendo la enseñanza de lenguas desde sus instituciones, principalmente desde el Consejo de Europa y la Comisión Europea. Así, en 1953 se creó, en Luxemburgo, la primera Escuela Internacional, existiendo, en la actualidad, un total de 18 de estos centros repartidos por varios estados, entre los que se encuentra España. Su planteamiento de organización curricular resulta singular, ya que no se corresponde con ninguno de los modelos de educación bilingüe existentes en nuestro país; consiste en una mezcla de los principios más significativos de los programas de inmersión y en el mantenimiento de la lengua materna y la identidad cultural del alumno mediante la atención a su lengua de origen en la Educación Infantil y los primeros momentos de la Educación Primaria. El estudio de una segunda lengua se acompaña del aprendizaje de contenidos curriculares no lingüísticos en esa segunda lengua y, posteriormente, se reproduce este modelo con una tercera lengua a lo largo de la Educación Secundaria. Uno de los objetivos fundamentales de este modelo educativo es el desarrollo de un perfil plurilingüe en el alumnado, al tiempo que se pretende prepararlo para vivir en sociedades heterogéneas lingüística y culturalmente (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011). Así, las Escuelas Europeas han tenido en cuenta, desde su creación, la creciente competitividad en la sociedad de nuestro tiempo y, en consecuencia, la necesidad de formar a sus alumnos para poder hacer frente, con éxito, a esta realidad. Por otro lado, el Consejo de Europa se muestra como una institución muy activa en favor del mantenimiento de la diversidad cultural y lingüística de Europa y del análisis de sus consecuencias en el ámbito educativo, prestando especial atención a la formación de los más jóvenes para vivir una ciudadanía multilingüe y multicultural. Este organismo europeo ha emprendido varias acciones vinculadas al aprendizaje de lenguas y al desarrollo de programas educativos bilingües y plurilingües, entre las que destacan las siguientes: *The Modern Languages*

*Project*¹; *Language Policies for a Multilingual and Multicultural Europe*²; *White Book Teaching and Learning: Towards the Learning Society*³, el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL)⁴; declaración de 2001 como Año Europeo de las Lenguas⁵; política inclusiva del Global English y la diversidad lingüística⁶. Si bien, el proyecto estrella de la Unión Europea en materia lingüística ha sido la creación del Marco Común Europeo de Referencia para las

- 1 Los objetivos principales de este proyecto son: promover el multilingüismo a gran escala ayudando a los Estados miembros en la tarea de animar a todos los europeos en su adquisición de un cierto grado de habilidad comunicativa en varias lenguas y a continuar sus aprendizajes lingüísticos a lo largo de la vida; diversificar la oferta de lenguas marcando objetivos apropiados para la situación de cada una de ellas; mejorar la formación del profesorado de lenguas y promover metodologías centradas en el alumno y de corte comunicativo (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011).
- 2 El proyecto *Language Policies for a Multilingual and Multicultural Europe* recoge varios aspectos complementarios a los objetivos recogidos en *The Modern Languages Project*, como son: ayudar a las autoridades nacionales a promover el multilingüismo y el multiculturalismo y a aumentar el grado de conciencia pública en relación al papel que juegan las lenguas en la construcción de la identidad europea; desarrollar ideas, enfoques y estrategias para promover la diversificación lingüística y aumentar la calidad de la educación lingüística; introducir el aprendizaje de lenguas extranjeras desde una edad temprana en las escuelas buscando concienciar a cada alumno de la diversidad lingüística y cultural de Europa; aumentar el desarrollo y la aplicación de instrumentos de común referencia para Europa en relación a la planificación y la evaluación de los aprendizajes de lenguas, con un reconocimiento mutuo de las calificaciones otorgadas y una coordinación de las políticas educativas; elaborar instrumentos y coordinar redes para el diseño e implementación de cursos modulares; intensificar el desarrollo de la dimensión intercultural en la educación lingüística (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011).
- 3 En este documento se hace hincapié en los siguientes aspectos de la educación lingüística: cada ciudadano de la UE debería ser capaz de usar tres lenguas comunitarias (una vez finalizada la educación secundaria); el aprendizaje comunitario de lenguas debería iniciarse tan pronto como sea posible; es preciso aumentar los niveles de calidad en los aprendizajes lingüísticos e interculturales y promover una ecología lingüística equilibrada; el aumento de la competencia en lenguas favorece la movilidad y asegura mejores posibilidades para la obtención de un puesto de trabajo en la UE (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011).
- 4 El Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) ha sido uno de los grandes proyectos europeos para el mundo educativo, sobre todo en el ámbito de los instrumentos de planificación de las lenguas y la interculturalidad, orientados a la autonomía y al aprendizaje a lo largo de la vida. Desde los datos que se tienen sobre su experimentación en casi todos los países europeos, se puede señalar que el PEL está desempeñando un papel muy relevante en este gran reto de colaboración mutua a escala europea para la consecución de una comunicación plurilingüe e intercultural en sus sistemas educativos (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011).
- 5 Con la declaración de 2001 como Año Europeo de las Lenguas se pretendía avivar la conciencia de los europeos sobre el desarrollo de competencias de sólo en el inglés. Esto supone un riesgo para la apreciación de nuestra diversidad y la plena participación de los europeos en el diálogo intercultural (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011).
- 6 Con esta medida se toma el inglés como lengua base, teniendo lugar la inclusión, en el mundo educativo, de esta forma franca de comunicación como respuesta mundial a la globalización propia del siglo XXI (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011).

Lenguas (MCERL) con el que se busca la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de idiomas dentro del contexto europeo y, de esta forma, vencer las barreras producidas por los distintos sistemas educativos europeos. En primer lugar, el MCERL proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. En segundo, describe qué deben aprender los estudiantes con el fin de utilizar una lengua para comunicarse. En tercero, define los niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje. Por último, proporciona a los administradores educativos, a los diseñadores de cursos, a los profesores, a los formadores de profesores, a las entidades examinadoras, etc., los medios adecuados para que reflexionen sobre su propia práctica, con el fin de coordinar sus esfuerzos y asegurar que éstos satisfagan las necesidades de sus alumnos (Consejo de Europa, 2002).

De esta manera, tanto la globalización como la pertenencia a la Unión Europea provocaron que las diferentes instituciones educativas españolas comenzaran a descubrir la importancia de enseñar y aprender, de forma útil y efectiva, una segunda lengua, siendo el inglés la que ha adquirido un mayor protagonismo. En 1993 el Ministerio de Educación y Ciencia y el *British Council* firmaron el primer convenio de colaboración que tenía como objetivo establecer un programa bilingüe, a través del cual fuera posible impartir el currículo integrado hispano-británico. Este acuerdo puede considerarse como el punto de partida para el futuro diseño y progresivo desarrollo de los planteamientos educativos bilingües y plurilingües de las diferentes Comunidades Autónomas, que iniciaron esta compleja tarea en 2004. En 2013 tuvo lugar la renovación del citado convenio entre el MEC y el *British Council*, de tal manera que, en la actualidad, en 84 Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria y 43 Institutos de Enseñanza Secundaria, localizados en 10 Comunidades Autónomas, además de Ceuta y Melilla, se trabaja con el currículo integrado hispano-británico (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013, párr. 2). Una vez que se ha incorporado la Educación Infantil al proyecto, su objetivo principal es el de proporcionar, desde una etapa muy temprana, un modelo enriquecido de educación bilingüe a través de la integración curricular de dos lenguas y dos culturas. Asimismo, se pretende que los alumnos formados en este programa sean capaces de desenvolverse en distintas culturas y estén preparados para hacer frente a las demandas del siglo XXI, en una Europa cada vez más competitiva y multilingüe (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y *British Council*, 2013).

De forma paralela, las diferentes Comunidades Autónomas han ido desarrollando sus programas educativos bilingües o plurilingües en los niveles de Educación Primaria y Secundaria, aumentando, cada curso escolar, el número de centros públicos y concertados que se adaptan al bilingüismo o plurilingüismo⁷. Este es el caso, por ejemplo, de la Comunidad Autónoma de Madrid (CAM), en la que puso en marcha el Programa de Colegios Bilingües en el curso 2004-2005. Este proyecto, que se implantó inicialmente en 26 colegios públicos, alcanzó, en el curso 2009-2010, a 250 centros, 44 de ellos concertados. En el curso 2010-2011, 36 nuevos colegios públicos se incorporaron al programa y 32 Institutos Bilingües abrieron sus puertas a los primeros alumnos que terminaron su Educación Primaria según el modelo de enseñanza bilingüe definido por el citado programa (Consejo Escolar de la Comunidad Autónoma de Madrid, 2010). Al iniciarse el curso 2014-2015, 17 colegios públicos y 6 institutos se han incorporado al programa y el número de centros públicos bilingües alcanza la cifra de 432, con 335 colegios públicos y 97 institutos. Esto significa que el 43% de los colegios públicos madrileños y el 32% de institutos de la región son bilingües (Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid, 2015, párr. 2). Por lo tanto, con la convivencia de los dos tipos de programas, el del currículo integrado hispano-británico y el desarrollado por cada Comunidad Autónoma, se incrementa, cada año, el número de alumnos que reciben su formación obligatoria en dos o más lenguas. En definitiva, aumenta también la cifra de futuros estudiantes universitarios que han sido educados en entornos bilingües o plurilingües.

En este contexto socio-educativo, enormemente mediatizado por la globalización, en el que el inglés se ha convertido en una lengua de referencia y en un instrumento indispensable para un elevado número de profesionales, se hace necesario que los universitarios de hoy y los del futuro reciban una formación lingüística de calidad, que les convierta en trabajadores competitivos y en ciudadanos que respetan y valoran la diversidad de culturas y lenguas. Además, parece lógico que, siendo creciente el número de alumnos que se

⁷ Las Comunidades Autónomas de Asturias, Cataluña, el País Vasco, Galicia, las Islas Baleares, Navarra y Valencia han diseñado e implantado programas educativos plurilingües, ya que cuentan con dos lenguas oficiales, el castellano y la lengua materna correspondiente, a las que han sumado una tercera lengua, que, en mayoría de los casos, es el inglés.

forman en Educación Primaria y Secundaria bajo los principios de un programa educativo bilingüe o plurilingüe, se les ofrezca la posibilidad de continuar con el aprendizaje y la consolidación de una segunda lengua e incluso de una tercera en el ámbito de la educación superior. Por último, la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior ha traído consigo la equiparación de todas las titulaciones universitarias de la Unión Europea, así como una mejora e incremento en la movilidad de profesores y estudiantes por todos los estados miembros; todo ello constituye otro argumento más a favor del aprendizaje de, al menos, una segunda lengua, siendo la inglesa la de mayor peso entre la comunidad internacional. Las universidades españolas parece que, en esta ocasión, no quieren quedarse atrás en la formación de los ciudadanos europeos y apuestan, cada vez, con más fuerza por la implantación y el desarrollo de titulaciones de grado y posgrado bilingües o plurilingües. Este es el caso del CES Don Bosco, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid, que, desde el curso 2010-2011 viene desarrollando un programa bilingüe en los Grados de Maestro en Educación Infantil y Primaria, con los que pretende adaptarse a las necesidades formativas de los futuros docentes, que tendrán que ejercer su profesión en centros educativos mayoritariamente bilingües o plurilingües. En el presente trabajo se exponen, en primer lugar, los rasgos esenciales de la educación bilingüe en la universidad española, con el objetivo de contextualizar la descripción y el análisis que, posteriormente, se realiza sobre la puesta en marcha y la evolución de los grados bilingües en el CES Don Bosco.

2. EDUCACIÓN BILINGÜE (INGLÉS) EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

En el territorio español existen 77 universidades, de las cuales dos tercios son de titularidad pública y el resto pertenecen al sector privado. Además, entre estas últimas encontramos 7 que pertenecen a instituciones religiosas. Resulta significativo que de la cifra global, en el año 2013, 33 centros universitarios⁸

⁸ Universidad Antonio Nebrija, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Abad Oliva CEU, Universidad Cardenal Herrera Oria CEU, Universidad Carlos III de Madrid, Universidad Complutense de Madrid, Universidad Francisco de Vitoria, IE Universidad Internacional, Universidad Internacional de la Rioja, Universidad Rey Juan Carlos,

ya contaran en su oferta educativa con diferentes grados bilingües (Ramos, 2013). Este hecho pone de manifiesto la importancia que la educación bilingüe ha ido adquiriendo en nuestro país en lo que llevamos del siglo XXI. De hecho, la progresiva implantación de programas bilingües en el ámbito de la educación superior constituye la respuesta lógica a una realidad social y educativa que no podía ser ignorada durante mucho tiempo. Por un lado, como ya se ha mencionado anteriormente, la sociedad actual está inmersa en un acelerado proceso de globalización, que ha convertido en algo urgente el aprendizaje de la lengua inglesa como vehículo para hacer posible la comunicación a nivel mundial. Por otro, este fenómeno ha contribuido al incremento del grado de competitividad en el mercado laboral y, en consecuencia, los estudiantes universitarios son, cada día, más conscientes de esta realidad, desarrollando un mayor interés por el aprendizaje del inglés y una actitud más positiva hacia esta lengua extranjera (Delfín, 2007; Granados, 2013).

Esta mejora respecto a la percepción del aprendizaje de una segunda lengua, en particular la inglesa, contribuye a que su adquisición sea más efectiva y a que un número creciente de alumnos universitarios mejoren su nivel de competencia lingüística, sobre todo en la recta final de sus estudios, cuando ven más próxima su incorporación al mercado laboral (Granados, 2013). Si bien, este cambio de mentalidad todavía convive con una actitud no tan positiva hacia el aprendizaje del inglés. A pesar de los diversos movimientos de renovación pedagógica que se han llevado a cabo en el sistema educativo español, en la enseñanza de idiomas se ha mantenido, de forma más intensa que en otras áreas de conocimiento, una metodología excesivamente tradicional, centrada en un aprendizaje memorístico y en aspectos estrictamente gramaticales, dejando a un lado los planteamientos construc-

Universidad de Mondragón, Universidad Pablo Olavide, Universidad Politécnica de Cartagena, Universidad Pompeu Fabra, Universidad Pública de Navarra, Universidad Ramón LLull, Universidad San Pablo CEU, Universidad Politécnica de Madrid, Universidad Europea de Madrid, Universidad de La Coruña, Universidad de Alcalá, Universidad de Almería, Universidad de las Islas Baleares, Universidad de Cádiz, Universidad de Cantabria, Universidad de Córdoba, Universidad de Granada, Universidad de Huelva, Universidad de Murcia, Universidad de Navarra, Universidad de Oviedo, Universidad del País Vasco, Universidad de Valencia y Universidad de Valladolid.

tivistas y renovadores, dirigidos al conocimiento real y al uso activo de una segunda lengua.

Esta circunstancia ha generado, entre los alumnos de Educación Primaria y Secundaria, muchas dificultades a la hora de adquirir la lengua inglesa y, por lo tanto, muchos prejuicios hacia ella. Entre las consecuencias de esta realidad encontramos que en España sólo un 3% de la población maneja la lengua inglesa con total fluidez (Comisión Europea, 2006) o que un 36% declara que puede participar en una conversación en inglés, muy por debajo de la media europea que se encuentra en el 50% (Comission of European Languages, 2005). Así, tanto las Comunidades Autónomas, en los centros de Educación Primaria y Secundaria, como las universidades han comenzado a mostrarse receptivas a los múltiples estudios que demuestran la importancia del factor afectivo en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua y han comenzado a poner en práctica metodologías realmente innovadoras, en las que dicha variable se considera como esencial para la adquisición efectiva de una lengua extranjera (Uribe, Gutiérrez y Madrid, 2008).

Entre las 33 universidades que cuentan con titulaciones bilingües, encontramos 22 públicas y 11 privadas. Estas cifras coinciden, en lo que a proporción se refiere, con las expuestas anteriormente sobre el número total de universidades españolas. En el ámbito de lo público merece una especial atención la Universidad Carlos III de Madrid, ya que fue una de las pioneras en crear y desarrollar titulaciones bilingües. En la actualidad, ofrece 2 grados impartidos íntegramente en inglés (Ingeniería Aeroespacial e Ingeniería Aeronáutica) y otros 14 en los que el 50% de la enseñanza es inglés y el otro 50% en castellano (Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Industrial, Ingeniería Informática, Ingeniería Mecánica, Ingeniería de Sistemas Audiovisuales, Ingeniería de Comunicación de Sistemas, Ingeniería de Tecnología Industrial, Ingeniería Telemática, Empresariales, Comunicación Audiovisual, Económicas, Contabilidad y Finanzas y Periodismo) (Ramos, 2013). De esta manera, la Universidad Carlos III de Madrid se ha convertido en el centro público con más titulaciones bilingües. En el ámbito de lo privado merecen una mención especial las siguientes instituciones: la Universidad Antonio de Nebrija, la Universidad San Pablo CEU, la Universidad Europea de Madrid y la Universidad Instituto de Empresa. Las tres primeras destacan por contar, entre su oferta educa-

tiva, con más de 10 grados bilingües. En el caso de la cuarta debe ponerse de manifiesto su fantástica proyección internacional así como su posición como una de las escuelas de negocios más prestigiosas del mundo.

En general, las titulaciones ofertadas por estas 33 universidades en las modalidades bilingüe o plurilingüe pueden clasificarse en cuatro grandes áreas de conocimiento: sanidad, ingeniería, negocios y finanzas y comunicación. Sin embargo, son escasos los grados bilingües o plurilingües en el ámbito de las Humanidades, siendo presentados, casi en exclusiva, por la Universidad de Navarra y la Universidad Antonio Nebrija, en donde resulta posible estudiar los grados de Humanidades, Filosofía, Bellas Artes y Arte Dramático en el marco de un programa bilingüe (Ramos, 2013). De esta manera, queda claro que el objetivo prioritario de las universidades es el de satisfacer la demanda del competitivo mercado laboral y no tanto el de formar al individuo desde una perspectiva integral y holística. Asimismo, la tendencia predominante en todas las universidades es la de ofertar grados bajo aquella modalidad en la que el 50% de los créditos son impartidos en la lengua materna de los estudiantes y el otro 50% en inglés (Ramos, 2013).

Por último, resulta muy significativo que sólo tres universidades (Universidad Antonio de Nebrija, Universidad Complutense de Madrid y Universidad de Alcalá) tengan grados bilingües de magisterio. A estas tres universidades hay que sumarle un centro adscrito a la Universidad de Alcalá (Centro Universitario Cardenal Cisneros), además del CES Don Bosco, adscrito a la UCM, que también han diseñado y desarrollado programas bilingües para los grados de maestro en Educación Infantil y Primaria. Si consideramos que el número de centros de Educación Infantil y Primaria bilingües, tanto públicos como concertados, se incrementa cada curso escolar y que, en consecuencia, también crece la demanda de maestros habilitados para trabajar en estos centros, la oferta universitaria actual parece, cuando menos, insuficiente. Es cierto que los futuros maestros de Educación Infantil y Primaria pueden obtener su título de grado impartido íntegramente en su lengua materna y, posteriormente, alcanzar el nivel C1 del MCER, que les permitiría ejercer como docentes en un centro educativo bilingüe. Si bien, resulta más lógico y efectivo, que un sector de los futuros maestros reciba, desde el inicio de sus estudios superiores, una formación acorde a las características del contexto educativo actual, que les permita adquirir, de forma adecuada, todos los conocimientos teóricos, prácticos y

metodológicos propios de un sistema de enseñanza bilingüe o plurilingüe. En definitiva, ante el rápido desarrollo de los programas educativos bilingües y plurilingües en Educación Infantil y Primaria, se hace imprescindible que las universidades españolas amplíen su oferta en los grados de maestro en Educación Infantil y Primaria en sus modalidades bilingüe y plurilingüe. Este hecho supone, sin duda, todo un reto en lo que a la formación del profesorado universitario se refiere, que debe estar sobradamente capacitado lingüística y metodológicamente para, a su vez, formar a los futuros maestros de Educación Infantil y Primaria.

3. FORMACIÓN CLIL COMO RESPUESTA A LAS NECESIDADES DE LOS ALUMNOS DE FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORADO EN LA COMUNIDAD DE MADRID

En el convenio firmado por el MEC y el British Council en 1993 aparece recogido que la formación del profesorado depende, en gran medida, del organismo británico. Este estableció dos sólidos y exigentes programas de formación del profesorado, el *Certificate for Overseas Teachers of English* (COTE)⁹ y el *Diploma for Overseas Teachers of English* (DOTE). En ambos casos los alumnos debían cursar varias asignaturas vinculadas a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en las que se trataban, entre otros, aspectos tan significativos como el uso de las nuevas tecnologías, el tratamiento del error, el trabajo centrado en el alumno, el desarrollo del enfoque comunicativo o la importancia de la investigación en el aula. Además, un porcentaje de su calificación final se obtenía a partir de seis observaciones (dirigidas por un tutor y realizadas durante el ejercicio de la docencia en su lugar de trabajo) y tres co-observaciones (cada profesor era observado por un compañero de curso). Estos dos procedimientos de evaluación garantizan un aprendizaje más constructivo y eficaz y, en consecuencia, una capacitación más adecuada para impartir cualquier contenido y, especialmente una lengua extranjera.

⁹ En la actualidad el curso COTE ha adoptado el siguiente nombre: *In-service Certificate in English Language Teaching* (ICELT).

Frente a este riguroso proceso de formación, encontramos otro no tan minucioso y selectivo, aquel que plantearon las Comunidades Autónomas cuando estas comenzaron a desarrollar sus programas educativos bilingües en Educación Primaria. En aquel momento la habilitación lingüística de los maestros se convirtió en una medida urgente ante la necesidad de poder dotar a los futuros centros bilingües con profesionales que pudieran impartir, en inglés, los contenidos de las diferentes áreas de conocimiento, con la excepción de Lengua y Matemáticas. Así, los docentes de los centros públicos que acreditaran un nivel B2 (MCERL) podían acceder a un programa de capacitación que constaba de dos fases: la primera suponía una estancia de cuatro semanas en un país de habla inglesa, con su correspondiente formación lingüística, cultural y metodológica; la segunda consistía en realizar un curso sobre *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), de 30 horas de duración, impartido por la CAM. Posteriormente, daban clase durante un año para, a continuación, obtener la habilitación lingüística (Consejo Escolar de la Comunidad Autónoma de Madrid, 2010).

Parece lógico que estos futuros maestros del modelo bilingüe recibieran este tipo de instrucción ya que, al no ser especialistas en Lengua Extranjera, no la habían adquirido durante su formación inicial como estudiantes de magisterio. No obstante, también es necesario considerar que la transmisión de contenidos en una segunda lengua implica un enorme trabajo, una minuciosa planificación y un sólido conocimiento de esta lengua. En consecuencia, se podría plantear que esta formación pudo ser insuficiente, repercutiendo, a su vez, en el proceso de aprendizaje de los alumnos de Educación Primaria (Federación Española de Trabajadores de Enseñanza, 2014). En los últimos años la CAM se ha mostrado más exigente en lo que a la concesión de la habilitación lingüística se refiere, sobre todo con los centros concertados, y ha establecido una prueba que deben superar, mostrando un nivel C1, aquellos maestros que quieran ejercer en centros educativos bilingües. Asimismo, aquellos docentes que acrediten, mediante un título reconocido (Cambridge University, Trinity College, Escuela Oficial de Idiomas, etc.) estar ya en posesión de ese nivel C1, reciben automáticamente la habilitación lingüística.

Ante esta situación, los centros universitarios que están desarrollando los grados de Educación Infantil y Primaria en su modalidad bilingüe son, cada día, más conscientes de la importancia de formar a sus estudiantes para que,

cuando terminen sus estudios, ya hayan adquirido el nivel C1 e incluso ya estén en posesión de un título oficial del mismo. Algunos de estos centros, como el CES Don Bosco, se han incorporado al programa BEDA, en el que colabora intensamente Cambridge University, con el objetivo de motivar a sus alumnos para que participen en sus actividades de formación complementaria; a través de ellas, tienen la oportunidad de mejorar su competencia lingüística en lengua inglesa, mejorar sus conocimientos sobre metodologías innovadoras e incluso realizar alguno de los exámenes oficiales de Cambridge University que les permita, más adelante, acceder a la habilitación lingüística.

Conseguir que un número creciente de estudiantes alcancen el nivel C1 al final de sus estudios supone todo un reto para estos centros universitarios, ya que, en muchos de estos centros, el nivel de acceso a los grados bilingües está establecido en un B1, por lo que el grado de mejora en competencia lingüística deseable en los cuatro años de estudios es muy alto y, como se verá a continuación, difícilmente alcanzable para muchos estudiantes. Cabe esperar que, conforme se incremente el volumen de alumnos formados en el contexto de los programas bilingües en Educación Primaria y Secundaria, aumente también el número de estudiantes universitarios que estén en posesión de niveles superiores al B1 o, al menos, de B1 plenamente consolidado.

Por el momento, en los grados bilingües de Maestro en Educación Infantil y Primaria resulta imprescindible fomentar y planificar minuciosamente la formación lingüística de los estudiantes para que éstos alcancen los requisitos establecidos en el nivel C1. Para ello, el primer aspecto que se debe cuidar es la formación del profesorado universitario, tanto desde el punto de vista lingüístico como desde el metodológico; si los formadores de los futuros maestros de los colegios bilingües no están debidamente capacitados, estos últimos no podrán enseñar, con garantías, los contenidos propios de la Educación Primaria utilizando el inglés como lengua vehicular. De hecho, la calidad en la formación del profesorado es uno de los indicadores que permite establecer si un programa bilingüe se está desarrollando con éxito o no (Granados, 2013). Lo ideal sería que los profesores que imparten clase en los grados bilingües tuvieran acreditado un nivel C2, ya que se pretende que sus alumnos alcancen un C1. Por otro lado, se encuentran trabajando en un nivel educativo por encima del de la Educación Secundaria, en el que se

exige a los docentes también un C1. Como veremos a continuación, la selección y contratación de profesorado para los programas bilingües no depende únicamente de este criterio, así que, muy a menudo, los profesores que imparten asignaturas bilingües no tienen la competencia lingüística ideal para hacerlo.

Por otro lado, puesto que deben transmitir contenidos no lingüísticos a través del inglés, deberían recibir una formación metodológica específica, que se ajuste a las necesidades concretas de la educación superior; tendrían que conocer profundamente, en sus dimensiones teórica y práctica, la enseñanza bilingüe, ya sea en su versión de EMI, preferiblemente, en la de ICHLE. (Pavón, 2013). Sólo de esta forma es posible garantizar que los estudiantes de los grados bilingües de magisterio puedan, a su vez, aprender correctamente en qué consiste el CLIL/AICLE y cómo deben utilizarlo en un aula el día de mañana. De esta manera, junto con la formación en el ámbito estrictamente lingüístico, que suele estar cubierta, al menos parcialmente, con las materias de lengua inglesa, resulta imprescindible que los futuros maestros de Educación Infantil y Primaria reciban la correspondiente instrucción metodológica en CLIL, a través de asignaturas específicas sobre este campo y mediante ejemplos prácticos en todas las asignaturas de las didácticas específicas impartidas en inglés. El aprendizaje de esta metodología durante el periodo de formación inicial de los docentes se ha convertido en una necesidad, ya que la facilitada por las Comunidades Autónomas es manifiestamente escasa (Federación Española de Trabajadores de Enseñanza, 2014)¹⁰. Una vez analizados los principales retos de la formación inicial de profesorado bilingüe, pasamos a analizar un caso real de diseño e implementación de un programa de Magisterio bilingüe, en este caso la modalidad bilingüe de los estudios de Grado de Maestro de Ed. Infantil y Grado de Maestro de Ed. Primaria. Lo que sigue debe leerse, por tanto, como un modesto estudio de caso que ejemplifica, por un lado, muchos de los beneficios de implantar un programa CLIL en

¹⁰ En relación a la capacitación metodológica del profesorado universitario, hay que mencionar, como un sólido punto de partida, el programa establecido en la Escuela Universitaria Cardenal Cisneros, que incluye más de 200 horas de formación sobre CLIL, distribuidas en un total de 7 cursos y desarrolladas en el periodo comprendido entre octubre de 2009 y enero de 2012 (Johnson, 2012).

educación superior como, por otro, algunas de las principales dificultades de este proceso.

4. EL PROGRAMA BILINGÜE DEL CES DON BOSCO: CARACTERÍSTICAS BÁSICAS

4.1. Organización de la docencia

La modalidad bilingüe de los grados de Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria constituye una apuesta ambiciosa por ofrecer una educación bilingüe de calidad dentro de los límites que impone el plan de estudios establecido por la Universidad Complutense de Madrid. Aprovechando la implantación de los nuevos planes de estudios de Grado, que sustituían a las Diplomaturas y aumentaban la duración de los estudios de tres a cuatro años, se diseñó, dentro de los mismos grados, una opción de enseñanza bilingüe que inicialmente se planteó los siguientes objetivos:

- Impartir al menos un 50% de las enseñanzas en lengua inglesa.
- Impartir asignaturas en dicha lengua desde el primer curso.
- Procurar la progresividad de la enseñanza en inglés, aumentando la carga de asignaturas bilingües a partir de segundo curso.
- Asegurar la variedad de contenidos impartidos en la lengua extranjera, de tal forma que los alumnos pudieran desarrollar su competencia lingüística en aquellas áreas que luego trabajarían en Educación Primaria y –en menor medida– Infantil, tales como la Educación Física, las disciplinas que integran la asignatura de Conocimiento del Medio, la Didáctica de la Expresión Musical, etc.
- La realización de prácticas regladas en centros adscritos a algún programa de bilingüismo o potenciación del inglés.
- La realización del Trabajo de Fin de Grado (TFG) en inglés, como ocasión para la consolidación de las destrezas de inglés académico desarrolladas durante los cuatro años de grado.

El resultado de esta planificación estuvo condicionado por criterios de disponibilidad de profesorado pero, después de una serie de ajustes realizados en el segundo año de implantación del programa –debidos, principalmente, a la aprobación de la Mención en lengua inglesa por parte de la Universidad Complutense– la carga de docencia bilingüe ha quedado de la siguiente manera:

- Los alumnos de la modalidad bilingüe del Grado de Maestro de Ed. Primaria cursan el 60% de sus créditos en inglés. Descontando los créditos de las asignaturas de prácticas, esta cifra se queda en un 52%¹¹.
- Los alumnos de la modalidad bilingüe del Grado de Maestro en Ed. Infantil cursan el 51% de sus créditos en inglés. Descontando los créditos de las asignaturas de prácticas, el porcentaje de créditos cursados en inglés se queda en 40%¹².

La menor carga de docencia en lengua inglesa en el Grado de Ed. Infantil obedece a dos razones principales. Por un lado, el grado tiene una menor carga lectiva de asignaturas del módulo didáctico-disciplinar, que es donde resulta más sencillo y conveniente implantar las enseñanzas bilingües. Por otro, el plan de estudios de la Universidad Complutense no contempla las menciones en Ed. Infantil, por lo que la carga de asignaturas dedicadas a la didáctica de la lengua extranjera es, lógicamente, menor que en el Grado de Primaria.

En cuanto a las prácticas docentes, que se realizan en segundo, tercero y cuarto curso, los alumnos de la modalidad bilingüe deben llevarlas a cabo o bien en algún centro con programa de bilingüismo o potenciación del inglés, o bien en el extranjero, aprovechando la oferta de la Oficina Internacional. Como se analiza en la parte final de este artículo, una parte significativa de

¹¹ Se puede consultar las asignaturas que se imparten en lengua inglesa en el Grado de Ed. Primaria en la página web del CES Don Bosco, en <http://www.cesdonbosco.com/estudios/documentos/ed.primaria.bilingue.pdf>

¹² Se puede consultar las asignaturas que se imparten en lengua inglesa en el Grado de Ed. Infantil en la página web del CES Don Bosco, en <http://www.cesdonbosco.com/estudios/documentos/ed.infantilbilingue.pdf>

los alumnos de la modalidad bilingüe se decanta por realizar prácticas internacionales en algún momento de sus estudios.

Por último, después de una serie de consultas con los profesores del área de inglés y la coordinación de bilingüismo, se estableció exigir a los profesores que impartieran clase en la modalidad bilingüe un nivel de competencia en lengua inglesa análogo al exigido por las convocatorias de habilitación para la enseñanza bilingüe de la Comunidad Autónoma de Madrid, a saber, un nivel certificado de C1 (MCERL). Como se ha señalado anteriormente, este no es el nivel mínimo ideal, pero si el que a día de hoy mejor conjuga los criterios académicos con el realismo que impone la gestión de los recursos humanos de los centros universitarios¹³.

4.2. Integración de objetivos lingüísticos en la enseñanza de contenidos

Para que un programa de educación bilingüe vaya más allá de utilizar el inglés como lengua vehicular (EMI), y sea propiamente un programa CLIL o de ICLHE, se precisa de una cuidadosa planificación e integración de objetivos propiamente lingüísticos en la enseñanza de materias no lingüísticas (Pavón y Gaustad, 2013, pp. 89-90).

En el curso 2011-12 –segundo año de implantación del programa– el equipo de profesores de la modalidad bilingüe elaboró un mapa de competencias lingüísticas que se proponía incluir las principales competencias de inglés académico presentes en el Marco Común Europeo de Referencia (MCERL) (Consejo de Europa, 2002) en la programación de las asignaturas de la modalidad bilingüe. Dicho mapa tiene las siguientes características:

- Abarca las principales destrezas comunicativas y académicas
- Ofrece descriptores alineados con los niveles del MCER, de tal forma que una misma competencia se puede trabajar a diferentes niveles en cursos y asignaturas diferentes. Por ejemplo:

¹³ Además, es el nivel mínimo recomendado por varios autores especializados en programas EMI o CLIL, (p.e. Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010).

Figura 1. CA 3.2.2. – Report & Essays.

Fuente: Listado de competencias lingüísticas y académicas en lengua inglesa de la modalidad bilingüe de los estudios de Grado de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria (CES Don Bosco, 2012).

C1	<p>Can write clear, well-structured expositions of complex subjects, underlining the relevant salient issues.</p> <p>Can expand and support points of view at some length with subsidiary points, reasons and relevant examples.</p>
B2	<p>Can write an essay or report that develops an argument systematically with appropriate highlighting of significant points and relevant supporting detail.</p> <p>Can evaluate different ideas or solutions to a problem.</p>
	<p>Can write an essay or report which develops an argument, giving reasons in support of or against a particular point of view and explaining the advantages and disadvantages of various options.</p> <p>Can synthesise information and arguments from a number of sources.</p>
B1	<p>Can write short, simple essays on topics of interest.</p> <p>Can summarise, report and give his/her opinion about accumulated factual information on familiar routine and non-routine matters within his field with some confidence.</p>
	<p>Can write very brief, reports to a standard conventionalised format, which pass on routine factual information and state reasons for actions.</p>

En el ejemplo anterior, una misma competencia se puede trabajar en un nivel de B1 o B2 en una asignatura de segundo, y en un nivel de B2 alto o C1 en el Trabajo de Fin de Grado, en cuarto:

- Parte de objetivos más modestos (nivel B1) en asignaturas de primer y segundo curso, y trata de consolidar el nivel B2 y adentrarse en el C1 en cursos subsiguientes.

En este sentido, una decisión importante que se tomó previa a la implantación del programa fue el requisito de acreditar un nivel de competencia lingüística de B1 MCRE para poder cursar la modalidad. Los solicitantes pueden o bien presentar un certificado de nivel externo (Cambridge University,

Trinity College, etc.)¹⁴ o bien presentarse a una prueba de nivel en el CES Don Bosco. En relación a ésta última, durante los dos primeros años de implantación se utilizó la combinación de una prueba online (Oxford Placement Test) más entrevistas orales. A partir del curso 2012-2013, se optó por el Cambridge Placement Test y se reservó la entrevista oral únicamente para aquellos casos en los que la prueba online ofrecía resultados dudosos.

Como se ha señalado anteriormente, este nivel de acceso se queda un tanto justo, sobre todo en vista del objetivo de certificar el nivel C1 a lo largo de los cuatro años de estudios universitarios, pero es, en todo caso, un importante avance si lo comparamos, sobre todo, con el caso del acceso a la antigua especialidad de lengua inglesa de la Diplomatura de Magisterio, en la que no se exigía ninguna competencia mínima en lengua inglesa para acceder a ella.

4.3. Oferta de formación complementaria

Un pilar fundamental de la modalidad bilingüe es la formación complementaria para los alumnos, centrada en áreas de interés para el perfil profesional del futuro maestro pero que ni siempre son fáciles de desarrollar en el marco del plan de estudios. Así, y en consonancia con el análisis del apartado 3 de este trabajo, desde la implantación de la modalidad bilingüe se ha ofrecido formación complementaria en cuatro ámbitos principales: mejora de la competencia lingüística en lengua inglesa, mejora de la capacitación metodológica en didáctica del inglés y CLIL, experiencias en el extranjero y otras experiencias didácticas.

4.3.1. Capacitación lingüística en lengua inglesa

Paradójicamente, y a pesar de la creciente importancia del inglés en los centros educativos donde se deben insertar los futuros egresados, los planes de estudios de la Universidad Complutense apenas contemplan 6 créditos ECTS de lengua inglesa para los estudiantes del Grado de Primaria, y ninguno para el de Infantil. Como se desprende del listado de asignaturas obligatorias y optativas de ambos grados, la apuesta de la UCM parece haber sido la de for-

¹⁴ La lista de certificados de competencia lingüística en lengua inglesa son aquellos que reconoce el Centro de Idiomas (CSIM) de la Universidad Complutense, disponibles en <http://www.ucm.es/csim/acreditacion-para-gradados-bilingues-masteres-oficiales-ucm>

mar en metodología de la enseñanza de la lengua extranjera, pero no en la lengua extranjera en sí.

Para paliar esta debilidad formativa, se ha apostado por ofrecer una serie de acciones formativas de carácter complementario a los estudios de grado. En un primer momento se programó e impartió un Diploma en lengua inglesa (título propio del CES Don Bosco), en el que los alumnos podían seguir clases de refuerzo del inglés a diferentes niveles y, desde el curso 2014-15, es el English Lab o escuela de idiomas del centro el que ofrece una serie de cursos de diferente duración y carga horaria la mayoría de ellos orientados específicamente a la preparación de los exámenes de Cambridge English¹⁵.

En este sentido, cabe destacar, por su importancia, el ingreso del CES Don Bosco en el programa BEDA Cum Laude, versión para centros universitarios del muy extendido programa de potenciación del inglés y el bilingüismo creado y gestionado por Escuelas Católicas de Madrid. Como consecuencia, el CES comenzó a celebrar exámenes de Cambridge English en sus instalaciones, y desde 2013-14 se ha convertido en support centre o centro de apoyo del centro examinador ES291 (Escuelas Católicas de Madrid). De esta forma, los alumnos y antiguos alumnos del CES Don Bosco tienen la oportunidad de presentarse a dichos exámenes, en su propio centro, y a precios reducidos.

4.3.2. Capacitación metodológica

Además de la formación metodológica que se ofrece en el marco de determinadas asignaturas obligatorias y optativas, desde la creación de la modalidad bilingüe se vienen ofreciendo una serie de acciones formativas de carácter complementario y que tienen como finalidad profundizar, de forma práctica, en las habilidades docentes más demandadas en contextos de enseñanza del inglés o CLIL.

Entre lo más destacado de esta oferta se encuentra, por un lado, una serie de cursos de introducción a los principales programas bilingües y la docencia CLIL, que, desde 2013, ha quedado integrado en un curso de introducción al programa BEDA, impartido por los responsables del propio programa, y que consta de 9 horas teóricas y una visita a un colegio bilingüe adscrito al mismo.

¹⁵ La oferta completa del CES Don Bosco English Lab puede consultarse en la siguiente dirección: http://www.cesdonbosco.com/estudios/english_lab.asp

Por otro lado, desde octubre de 2014 se ofrecen workshops o talleres de actualización metodológica de dos horas de duración, y a razón de uno al mes, impartidos por profesores de Macmillan Training Services, empresa que habitualmente imparte acciones de formación de profesorado en el área de la didáctica de la lengua inglesa y el bilingüismo a profesores en centros BEDA. Entre los temas abordados por los talleres de este año, se encuentran al aprendizaje cooperativo, el uso de la educación plástica en las clases de Science, el trabajo por proyectos en Ed. Infantil o el uso de métodos de Phonics en el aula.

4.3.3. Experiencias internacionales

El CES Don Bosco promueve la movilidad internacional de sus alumnos de Grado a través de la oferta tanto de prácticas internacionales en 2º, 3º y 4º curso como de intercambios Erasmus en 3º o 4º curso. Aunque no se trata de una opción exclusiva para los grupos bilingües, el hecho de que para la mayoría de los destinos se exija o valore la competencia lingüística en lengua inglesa hace que los alumnos de estos grupos tengan cierta ventaja en sus solicitudes y que, en general, estén más predispuestos hacia este tipo de experiencias que los de los grupos no bilingües. En el apartado 4 de este trabajo presentamos algunos datos que dan fe de la alta tasa de participación de los alumnos de la modalidad bilingüe en experiencias educativas en el extranjero.

4.3.4. Otras experiencias didácticas

Por experiencias profesionales nos referimos a aquellas en las que el alumno de grado puede llevar a cabo intervenciones educativas, ya sea en colegios de educación Infantil y Primaria, o en la propia universidad. Suelen estar relacionadas con la dinamización de determinados eventos y, como tal, son un excelente complemento a las prácticas regladas.

A lo largo de los últimos años, los alumnos de la modalidad bilingüe han participado en la organización y el desarrollo de las siguientes actividades:

- Feria Internacional y Fiesta de St Patrick's, en el propio CES Don Bosco, organizados por la Oficina Internacional.
- Talleres con motivo del Día de Europa en el Colegio María Auxiliadora.
- Producción y representación de obras de teatro en los colegios María Auxiliadora y San José.

- Actividades de promoción de la lectura en el Colegio Santísimo Sacramento.

Algunas de estas actividades se han insertado en la programación de asignaturas concretas de la modalidad bilingüe, lo cual fomenta que un mayor número de estudiantes se beneficien de ellas.

4.4. Formación de profesorado

Como apuntábamos anteriormente formación específica del profesorado que imparte las asignaturas CLIL es, sin lugar a dudas, una de las claves para asegurar el éxito de un programa de educación bilingüe. Como señalan V. Pavón y M. Gaustad (2013), la implementación exitosa de un programa bilingüe depende, entre otros factores, de la habilidad para adaptarlo a los recursos existentes, especialmente el profesorado del centro. En este sentido, cobra especial relevancia el diseño de un plan formativo para dichos profesores en dos áreas principales: refuerzo de la lengua inglesa y formación metodológica. La primera debe estar orientada, sobre todo, a equipar a los profesores con las destrezas necesarias para que puedan transmitir los contenidos de sus asignaturas y poder apoyar el aprendizaje de sus alumnos. En cuanto a la segunda, si se opta por un modelo CLIL, buscará dotar al profesor de estrategias y recursos para facilitar el aprendizaje activo y participativo del alumno en el aula (Pavón y Gaustad, 2013).

En el CES Don Bosco, la formación lingüística y la metodológica del profesorado de la modalidad bilingüe ha seguido caminos desiguales. La primera ha consistido en una serie de cursos, impartidos por profesores nativos de habla inglesa, a pequeños grupos de profesores, a razón de una hora semanal durante uno de los dos semestres. En estas sesiones se ha buscado, sobre todo, mejorar las destrezas comunicativas en inglés general y académico de los alumnos, haciendo especial hincapié en la comunicación oral.

En relación a la formación en metodología de la enseñanza bilingüe, en el año de implantación del programa se ofertó un seminario de introducción a CLIL de ocho horas de duración. A dicho seminario asistieron tanto los profesores del área de Inglés, como aquellos interesados en participar en el programa bilingüe. Sin embargo, más adelante no se apostó más por este tipo de formación. A partir del curso 2012-13, con el ingreso del centro en el programa BEDA Cum Laude, los profesores de inglés y bilingüismo tuvieron acceso a

la oferta formativa del programa BEDA¹⁶ –normalmente impartida por Macmillan Training Services– que, si bien es de una calidad muy alta, está dirigida principalmente a educadores de las etapas de Ed. Primaria y Secundaria, y no a los de tercer ciclo.

Este déficit formativo no es únicamente achacable a las decisiones del centro, sino que responde, de forma más general, a una ausencia de oferta formativa específica en un campo relativamente nuevo que solo ahora comienza a corregirse gracias a la oferta de cursos de EMI / ICLHE por parte de diferentes instituciones¹⁷. Así, la formación en CLIL /AICLE, aunque interesante para docentes de un programa que debe formar a profesores bilingües –especialmente los de Educación Primaria– no cubre del todo las necesidades de los profesores de asignaturas bilingües a nivel universitario.

5. EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA: ANÁLISIS DE FORTALEZAS Y DEBILIDADES

Una vez reseñadas las principales características de la modalidad bilingüe de los grados de Maestro que ofrece el CES Don Bosco, pasamos ahora a evaluar sus principales fortalezas y debilidades. Aunque dicho análisis se centra en esta realidad concreta, entendemos que las lecciones obtenidas pueden ser aplicables a otros centros o facultades interesados en implantar este tipo de programas.

5.1. Instrumento de análisis

Para realizar una primera evaluación de la enseñanza bilingüe ofrecida, hemos acudido a las siguientes fuentes de datos:

- Encuesta de satisfacción diseñada específicamente para alumnos de la modalidad bilingüe (ver anexo). Esta encuesta ha sido respondida por, aproximadamente, el 60% de los egresados de las dos primeras promociones.

¹⁶ Dicha oferta formativa se puede consultar aquí: <http://www.ecmadrid.org/es/formacion>

¹⁷ Un ejemplo es el curso Academic Teaching Excellence (ATE) diseñado por el British Council y la Universidad de Oxford. Ver <http://spain.britishcouncil.org/spain/cursos-profesores-universidad-ingles>

- Una segunda encuesta, que mide, entre otras cosas, cuantos egresados de la modalidad bilingüe terminan sus estudios con un título oficial de inglés, y a qué nivel. En este caso, debido a la complejidad de datos recogidos por la encuesta, nos ceñiremos a los resultados relacionados con el grado de certificación del nivel lingüístico de los egresados, dejando los demás para una ulterior investigación.
- Datos sobre movilidad internacional de los estudiantes, obtenidos de la Oficina Internacional del Centro.
- Opiniones del profesorado de bilingüismo, expresadas en reuniones ordinarias y extraordinarias, según constan en las actas de reunión.

5.2. Resultados y discusión

5.2.1. La valoración de los alumnos

En relación a la satisfacción global de los estudiantes con la modalidad bilingüe, un 73% de alumnos entrevistados afirma sentirse satisfecho con la formación recibida en la modalidad bilingüe. Por titulaciones, el resultado es mejor en el caso del Grado de Primaria (83%) que en el de Infantil (63%).

Seguramente, esta diferencia se explique, en parte, por la divergencia en la percepción de los alumnos de cada grado sobre el porcentaje de asignaturas impartidas en lengua inglesa sobre el total de la titulación. Así, la práctica totalidad (87%) de los alumnos de Ed. Infantil entrevistados considera que la carga de asignaturas bilingües es insuficiente, mientras que en el caso de los alumnos del grado de Primaria, la cifra baja a dos tercios del total. Como vimos con anterioridad, este dato es lógico si se tiene en cuenta la diferencia de créditos impartidos en lengua inglesa en cada grado.

En la misma línea, la respuesta a otras preguntas denota, igualmente, un marcado interés de los alumnos de la modalidad bilingüe por las asignaturas propiamente bilingües. Así, una abrumadora mayoría de alumnos de ambos grados valoran positivamente el haber realizado el trabajo de fin de grado (TFG) en lengua inglesa –tanto la redacción escrita, como la defensa oral– y consideran que todas las memorias y defensas orales de la asignatura

Practicum deberían realizarse íntegramente en inglés¹⁸. Es destacable la afirmación de una de las alumnas entrevistadas, que señalaba que si bien «es cierto que me he sentido agobiada con el TFG y la memoria en inglés, pero es un factor positivo para mejorar el idioma». Por último, en opinión de la mayoría de egresados, el nivel de competencia lingüística exigido al entrar en la modalidad (B1 MCRE) es suficiente como punto de partida para poder seguir las clases impartidas en inglés.

Otro aspecto importante de la encuesta es la percepción del alumnado sobre la competencia del profesorado de la modalidad. Aquí, los alumnos de ambos grados consideran que la metodología del profesorado es la adecuada, tanto para facilitar la adquisición de contenidos como para el desarrollo de la competencia en lengua inglesa, y valoran positivamente la elección de recursos y materiales didácticos. Sin embargo, preguntados si el nivel de inglés del profesorado es el adecuado, si bien los alumnos de Infantil aprueban al claustro (68%), entre los de Primaria la insatisfacción en este punto es mucho mayor (solo el 47% estima que la competencia lingüística es la suficiente). Por supuesto, el grado de generalidad exigido por la pregunta nos obliga a tratar los resultados con cautela. De hecho, varios entrevistados –de ambos grados– matizaron, en el apartado de observaciones, que su insatisfacción con la competencia lingüística del profesorado tenía que ver con *algunos* profesores.

En todo caso, sí resulta de interés que la percepción cambie según el grado. A modo de posible explicación, se podría apuntar el hecho de que, en el grado de Ed. Infantil, muchas de las asignaturas impartidas en lengua inglesa están relacionadas con el área de lengua y literatura y son, por lo tanto, impartidas por profesores licenciados en filología inglesa. En el grado de Ed. Primaria, por el contrario, los alumnos cursan muchas didácticas específicas en inglés, que son impartidas por especialistas en dichas áreas, y no en la lengua inglesa en sí. Sea como fuere, se trata de un resultado que debe ser analizado y tenido en cuenta de cara a la oferta de formación del profesorado, así como futuras contrataciones de profesorado bilingüe.

Por último, los alumnos valoran positivamente la formación complementaria impartida, aunque, en este caso, son los alumnos del Grado de Primaria quie-

¹⁸ La realidad actual es que, a excepción de algunas secciones de la memoria del primer período de prácticas, todas las memorias y defensas orales se realizan en lengua inglesa.

nes la valoran menos (56%), mientras que un 74% de respuestas de alumnos de Infantil, que considera que sí ha contribuido a mejorar su formación lingüística y/o metodológica en lengua inglesa. En este caso, no hay una explicación lógica de esta diferencia, y deberemos esperar a tener datos de más promociones de alumnos para obtener resultados más representativos.

5.2.2. *Certificación de competencia lingüística en lengua inglesa*

Un indicador muy importante para medir uno de los principales objetivos de la oferta de una modalidad bilingüe es número de egresados que terminan sus estudios con una certificación externa de inglés. En el caso del CES Don Bosco, la mayoría de los alumnos de los grupos de la modalidad bilingüe se presentan a los exámenes de Cambridge English, sobre todo al *First Certificate* y al *Advanced*, que son, por sus niveles respectivos, los que sirven para habilitar al maestro para, según el caso, impartir la asignatura de lengua inglesa en Ed. Primaria o Infantil, o bien impartir asignaturas CLIL en Primaria en colegios bilingües de la Comunidad Autónoma de Madrid.

Pues bien, de la primera promoción de egresados de la modalidad bilingüe, certificaron su competencia lingüística en estos niveles (B2 o C1 MCRE) aproximadamente un tercio de alumnos del grado de Infantil, y casi un 60% del grado de Primaria¹⁹. En el primer caso, 5 alumnas terminaron sus estudios con el nivel C1 certificado, por 6 en el caso de los titulados del grado de Primaria. Es interesante destacar que, en todos los casos, los egresados que obtuvieron ésta última certificación, y acudieron al mercado laboral, están todos trabajando en un puesto acorde con su formación.

Estos datos han sido analizados por varios estamentos del centro, llegándose a la conclusión de que el porcentaje de alumnos certificados de esta primera promoción es, a todas luces, insuficiente, teniendo en cuenta la coyuntura actual del mercado laboral para este perfil profesional. Tanto es así, que se han dado varios casos en los que la Bolsa de Trabajo del centro se ha visto incapaz de de

¹⁹ Estos datos contienen un cierto margen de error, ya que se han obtenido combinando los resultados de la segunda encuesta citada –que no fue contestada por la totalidad de los estudiantes– con los registros de notas de examen de aquellos alumnos que se presentaron a través del CES. No constan, por tanto, aquellos alumnos que pudieran presentarse a los exámenes a través de otros centros y no lo indicaran en la encuesta o, caso más probable, no llegaran a contestarla.

ofertas de trabajo como maestro. De nuevo, en los próximos años podremos comprobar si las propuestas encaminadas a reconducir esta situación, unida con un más que probable aumento del nivel de inglés con el que los alumnos ingresan en los estudios de grado, afectan a este indicador de forma significativa.

5.2.3. La movilidad internacional de los estudiantes de la modalidad bilingüe

Los registros de la Oficina Internacional del centro nos han permitido recopilar datos muy valiosos sobre la tasa de movilidad internacional de los alumnos de la modalidad bilingüe²⁰. La principal conclusión que se extrae es que la tasa de movilidad internacional entre los alumnos de bilingüismo –es decir que proporción de alumnos participa al menos una vez en un programa reglado de movilidad– es muy alta: 52% en el grado de Infantil y 54% en el grado de Primaria. Además, en los cuatro grupos de los que tenemos datos, se comprueba una alta tasa de repetición de la movilidad, es decir, el caso de alumnos que disfrutaran de una experiencia internacional en segundo o tercer curso, y repiten al menos una vez en los años siguientes²¹.

Se trata de datos muy positivos si se tiene en cuenta que hablamos siempre de experiencias con un alto grado de inmersión en la lengua inglesa –incluso cuando se trata de países no anglo-sajones– de al menos un mes de duración y que no están becadadas (prácticas) o el importe de la beca solo cubre una pequeña parte del coste de la movilidad (Erasmus). Aquí, al contrario que en el caso de la certificación, sí parece que los alumnos están lo suficientemente concienciados de la importancia de la movilidad internacional como refuerzo de su competencia en lengua inglesa y fuente de valor añadido para sus perfiles profesionales.

Por la complejidad de evaluar el grado de influencia de las experiencias internacionales en la competencia lingüística, dejamos un análisis más completo de este resultado para una investigación posterior.

²⁰ Aquí, y como hemos señalado con anterioridad, nos referimos únicamente a experiencias internacionales a través de la universidad, y como parte de la enseñanza reglada: principalmente, prácticas internacionales y movilidad Erasmus.

²¹ Concretamente, 66% y 33% en los grupos de Primaria y 55% y 40% para los de Infantil. Aquí resulta difícil extraer demasiadas conclusiones, ya que el grado de repetición tiene mucho que ver con que los alumnos decidan o no disfrutar de su primera experiencia internacional en segundo y/o tercero, en lugar de cuarto.

5.3. Resumen de las principales fortalezas y debilidades

A modo de resumen, enumeramos a continuación las principales fortalezas y debilidades de la modalidad bilingüe impartida en el CES Don Bosco desde el curso 2010-2011.

Como principales fortalezas:

- Un alto porcentaje de asignaturas impartidas en lengua inglesa en todos los cursos de los grados, y que incluyen una parte muy significativa del practicum y del trabajo de fin de grado.
- Valoración muy alta de la enseñanza en lengua inglesa por parte de los alumnos del programa.
- La participación en el programa BEDA Cum Laude, de Escuelas Católicas de Madrid, que ha supuesto un apoyo en la oferta de formación del profesorado, en la formación complementaria del alumnado, y en la oferta de realización de exámenes de nivel externos.
- La creación de English Lab, que ha servido para canalizar la oferta de formación lingüística en lengua inglesa para alumnos del centro, y que, a través de su colaboración con Macmillan Training Services, ofrece un programa de capacitación metodológica análoga la que reciben los maestros en ejercicio del programa BEDA.
- Una importante sinergia con la oferta de la Oficina Internacional, que potencia la formación de los alumnos con estancias en el extranjero.

En el debe del programa:

- Ausencia de un plan sistemático de formación de profesorado, especialmente en el ámbito metodológico, que potencien que el profesorado desarrolle, de forma coordinada, estrategias de EMI o ICLHE, para mejorar su docencia y, según la asignatura impartida, ofrecer a los alumnos modelos de enseñanza CLIL/AICLE. Este déficit formativo es más significativo entre los profesores no especialistas en lengua inglesa, que a menudo tienen más dificultades para integrar objetivos lingüísticos en su docencia o, incluso, para comprender bien la exigencia de los diferentes niveles del MCERL.
- En relación al punto anterior, una dificultad manifiesta para asegurar que las competencias lingüísticas asociadas a cada asignatura se lleven

a cabo plenamente o, de forma más general, que los objetivos de progresividad en la exigencia lingüística de asignaturas de diferentes cursos sea plenamente operativa.

- Ausencia o ineficacia de mecanismos efectivos para asegurar que un mayor número de alumnos se presente a exámenes de inglés externos –Cambridge, principalmente– y sea capaz de certificar un nivel de B2 o C1 MCRE, aumentando así sus opciones de ser contratados para un puesto acorde con su titulación.

6. CONCLUSIÓN

La adaptación de nuestro sistema educativo al carácter que ha adquirido el idioma inglés como *lingua franca* europea y mundial parece algo definitivo. En términos concretos, no parece que se vaya a dar marcha atrás a la implantación de programas de bilingüismo en enseñanza obligatoria en numerosas comunidades autónomas, sino que, más bien, se tenderá a ampliar la implantación de dichos programas y, sobre todo, a profundizar en su calidad a la luz de investigaciones que evalúen su efectividad y posibles costes económicos y sociales.

Como es lógico, una de las áreas que más profundización requiere es la adecuada formación del profesorado encargado de guiar el aprendizaje de los alumnos de estos programas: una formación continua que contribuya a mejorar la capacitación de los profesores actuales, pero también una formación inicial que, además de satisfacer las exigencias académicas derivadas de su estatus universitario, sea capaz de modelar sus enseñanzas a partir de lo que demanda el perfil profesional del profesorado bilingüe. Para alcanzar este objetivo, el uso del inglés como lengua vehicular en los propios grados de maestro parece una apuesta razonable para las universidades y atractiva para los estudiantes aunque, como hemos visto, no está exenta de importantes retos que deben ser afrontados.

Cuando el CES Don Bosco se embarcó en el proyecto de planificar e implementar una enseñanza bilingüe en la formación inicial de profesorado a nivel universitario, lo hizo con plena conciencia de que se trataba de un proyecto pionero y que, como tal, sería importante aprender sobre la marcha –lo que en didáctica también se conoce como *learning by doing*– para poder ir perfeccionando la oferta hasta adecuarla lo mejor posible a las necesidades de los

egresados y futuros maestros. Esperamos que este artículo sirva como parte de este proceso de evaluación y mejora y que, a su vez, pueda aportar ideas para la implantación de enseñanzas bilingües en otros centros, tanto en formación de profesorado como en otras titulaciones universitarias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD, Anaya. Recuperado de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> [Consulta: 13/03/2015].
- Consejo Escolar de la Comunidad Autónoma de Madrid. (2010). Los Programas de Enseñanza Bilingüe en la Comunidad de Madrid: Un estudio comparado. Recuperado de <http://www.madrid.org> [Consulta: 06/03/2015].
- Cabezuelo Gutierrez, P., y Fernández Fernández, R. (2014). A case study on teacher training needs in the Madrid bilingual project. *Latin American Journal Of Content & Language Integrated Learning*, 7(2), 50-70. doi:10.5294/4220
- Cabezuelo, P., y Fernández, R. (2014). A case study on teacher training needs in the Madrid bilingual project. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 7(2), 50-70.
- Comisión Europea. (2006). Especial Eurobarómetro: Los europeos y sus idiomas. Recuperado de http://www.ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf [Consulta 19/03/2015]
- Commission of the European Languages. (2005). *A new framework strategy for multilingualism*. Recuperado de http://www.ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596_en.pdf [Consulta 19/03/2015].
- Delfín, B. (2007). *Actitud de los estudiantes universitarios hacia el aprendizaje del inglés*. REDHECS.
- Federación Española de Trabajadores de Enseñanza. (2014). *Resultados de la Encuesta al profesorado sobre el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid*. Recuperado de http://www.fetemadrid.es/informes/2014-09-30_encuestaBilinguismo.pdf [Consulta 19/03/2015].
- García, M. M., y Jiménez, A. (2014). Estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera y niveles de competencia en los estudiantes universitarios de magisterio. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 363-378.
- Gerena, L., y Ramírez-Verdugo, M. D. (2014). Analyzing Bilingual Teaching and Learning in Madrid, Spain: A Fullbright Scholar Collaborative Research Project. *Gist: Educational and Learning Research Journal*, 8, 118-136.
- Granados, C. (2013). Challenges of Bilingualism in Higher Education, 7, 245-258.
- Hewitt, E., y Stephenson, J. (2011). Seguimiento en el ámbito universitario de los

- alumnos provenientes del sistema bilingüe secundario. *Dedica: Revista de Educacao e Humanidades*, 1, 407-424.
- Johnson, M. (2012). Bilingual Degree Teachers Beliefs: A Case Study in a Tertiary Setting. *Pulso*, 35, 49-74.
- Lasagabaster, D., y Ruiz de Zarobe, Y. (Eds.). (2010). *CLIL in Spain. Implementation: Results and Teacher Training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Lorenzo, F., Trujillo, F., y Vez, J. M. (2011). *Educación bilingüe: Integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid: Síntesis.
- Pavón, V., y Gaustad, M. (2013). Designing bilingual programmes for Higher Education in Spain: Organisational, curricular and methodological decisions. *International CLIL Research Journal*, 1(5), 82-94.
- Pineda, M. C. (1997). El futuro de los maestros especialistas en inglés. *Revista Electrónica Interuniversitaria del Formación del Profesorado*, 1.
- Ramos, A. M. (2013). Higher Education Bilingual Programmes in Spain. *Porta Linguarum*, 19, 101-111.
- Uribe, D., Gutiérrez, J., y Madrid, D. (2008). Las actitudes del alumnado hacia el aprendizaje del inglés como idioma extranjero: Estudio de una muestra en el sur de España. *Porta Linguarum*, 10, 85-100.

ANEXO: CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN

Buenos días,

Desde el Área de Bilingüismo del CES Don Bosco se le invita a participar en el estudio «Evolución del nivel de competencia lingüística en lengua extranjera (inglés) de alumnos universitarios de Magisterio en el marco de una titulación bilingüe». El objetivo principal de la presente investigación es detectar las posibles fortalezas y debilidades de modalidad bilingüe del CES Don Bosco de cara a su futura mejora.

Por favor, responda al siguiente cuestionario, señalando con un círculo la opción elegida y teniendo en cuenta el siguiente baremo:

- 1: Muy en desacuerdo
- 2: En desacuerdo
- 3: De acuerdo

	MUY EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
1. El porcentaje de asignaturas que se imparten en lengua inglesa es suficientemente alto.	1	2	3	4
2. La elección de asignaturas impartidas en lengua inglesa ha sido correcta.	1	2	3	4
3. Considero que el B1, nivel mínimo exigido para acceder a la modalidad bilingüe, es suficiente para seguir las clases impartidas en lengua inglesa.	1	2	3	4
4. La formación complementaria ofertada (cursos, mesas redondas, etc.) ha contribuido a la mejorar mi competencia lingüística y capacitación metodológica.	1	2	3	4
5. Considero que la redacción de la memoria de prácticas debe ser íntegramente en inglés.	1	2	3	4
6. Considero que la defensa oral del prácticum debe ser íntegramente en inglés.	1	2	3	4
7. Considero que el TFG de la modalidad bilingüe debe ser redactado íntegramente en inglés.	1	2	3	4
8. En general, estoy satisfech@ con la formación recibida en la modalidad bilingüe.	1	2	3	4

En relación a las asignaturas impartidas en lengua inglesa, considero que en la mayoría de ellas:

	MUY EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
9. La metodología utilizada en las clases facilita la adquisición de los contenidos no lingüísticos.	1	2	3	4
10. La metodología utilizada en las clases facilita la adquisición de la lengua inglesa.	1	2	3	4
11. Considero que la competencia lingüística en lengua inglesa de los profesores es suficiente.	1	2	3	4
12. El profesor proporciona materiales adecuados para el seguimiento de la asignatura.	1	2	3	4

Muchas gracias por su colaboración.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

Sierra Macarrón, L., y López Hernández, A. (2015). CLIL en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria: La experiencia del CES Don Bosco. *Educación y Futuro*, 32, 83-114.



MATERIALES

Colabora
grupo
edebé



edebé

la **educación** hoy
el **valor** de mañana

Propuestas de Scaffolding en enseñanza universitaria bilingüe

Scaffolding Proposals for Bilingual (English-Spanish) Instruction in Higher Education in Spain

ALFONSO LÓPEZ HERNÁNDEZ (COORD.)

MIRIAM PRIETO EGIDO

ARANTXA OTEIZA DE NASCIMENTO

LUIS MORAL MORENO

ANTONIO RODRÍGUEZ LÓPEZ

VÍCTOR HUERTAS MARTÍN

SANTIAGO BAUTISTA MARTÍN

EQUIPO DE PROFESORES DE LA MODALIDAD BILINGÜE DEL CES DON BOSCO

Resumen

En esta sección de materiales, se presentan una serie de propuestas didácticas encaminadas a apoyar el aprendizaje de alumnos universitarios en contextos de enseñanza bilingüe (inglés-español). Todas estas propuestas han sido realizadas por profesores del CES Don Bosco durante el desarrollo de asignaturas impartidas en lengua inglesa, en el marco de una modalidad bilingüe de los Grados de Maestro de Ed. Infantil y Ed. Primaria. Se espera que estas propuestas puedan servir de apoyo no solo a profesores universitarios en el ámbito de la formación inicial de profesorado, sino a profesores universitarios de todas las áreas que impartan sus asignaturas en una segunda lengua o lengua extranjera.

Palabras clave: Scaffolding, Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera, AICLE, Educación Superior, Integrating Content and Language in Higher Education, ICLHE.

Abstract

The following section summarises a variety of teaching proposals carried out by CES Don Bosco lecturers as part of course instruction in the bilingual (English) teacher training programmes, and which exemplify the principle of content and language scaffolding. It is hoped that the strategies and resources discussed here will aid other university lecturers scaffold their own instruction in a foreign or additional language.

Keywords: Scaffolding, Content and Language Integrated Learning, CLIL, Higher education, Integrating Content and Language in Higher Education, ICLHE.

ISSN: 1576-5199

Fecha de recepción: 06/03/2015

Fecha de aceptación: 03/04/2015

Educación y Futuro, 32 (2015), 117-165

1. INTRODUCCIÓN

El concepto de *scaffolding*, a veces traducido por *andamiaje*¹, es, sin lugar a dudas, uno de los más empleados al describir las estrategias de enseñanza que debe llevar a cabo un profesor en un contexto de aprendizaje de contenidos en un segunda lengua o lengua extranjera, en sus diversas modalidades². En términos generales, en este ámbito se entiende el *scaffolding* como una serie de apoyos temporales que el docente presta al alumno para que éste pueda alcanzar los objetivos del aprendizaje. El matiz de la temporalidad es importante: no es cuestión de ayudar, sin más, sino de apoyar al alumno para que pueda aprender de una manera cada vez más autónoma. En este sentido, el concepto no es exclusivo de la enseñanza bilingüe, pero sí es cierto que el hecho de introducir una segunda lengua o lengua extranjera como lengua vehicular de las asignaturas supone una serie de retos para el alumno que hace aún más conveniente el uso de dichos apoyos.

Las estrategias de *scaffolding* son variadísimas, y pueden ir desde la forma de gestionar el habla del profesor en la lengua extranjera o el uso de dinámicas de trabajo por parejas, grupos o equipos en el aula, hasta la selección de textos para trabajar un determinado género académico o el uso de organizadores visuales para resumir la información o como guía en una exposición oral en la lengua extranjera. Una clasificación útil de tipos de *scaffold*, bastante utilizada en manuales de CLIL / AICLE en Ed. Primaria y Secundaria (p.e. Dale y Tanner, 2012) es aquella que distingue entre *scaffolds* de recepción, transformación y producción.

- Los *scaffolds* de **recepción** ayudan a los alumnos a entender y procesar el input informativo. Algunos ejemplos básicos de este tipo serían el uso de presentaciones Power Point o Prezi, tablas, gráficos, etc.

¹ En lo que sigue, utilizaremos el término inglés en lugar de su traducción, al entender que éste no es lo suficientemente universal en el ámbito que nos ocupa.

² En artículos anteriores de este mismo número se han analizado algunas de ellas: CLIL en educación Primaria y Secundaria y, en educación superior, English as Medium of Instruction (EMI) o Integrated Content and Language in Higher Education (ICLHE).

- Los de **transformación** ayudan al alumno a seleccionar, cambiar u organizar la información de un formato a otro. Pueden ser muy interesantes para trabajar textos complejos, o en casos en los cuales la competencia lingüística de los alumnos pueda dificultar la comprensión del texto. En este grupo encontramos el uso de tablas y otros organizadores visuales realizados a partir de la lectura de un texto o, incluso, estrategias de lectura cooperativa tales como el *jigsaw reading*.
- En el caso de los de **producción**, se tratar de apoyar la creación de algo nuevo a partir del conocimiento desarrollado. A nivel universitario, es muy interesante aplicar estrategias de *scaffolding* para trabajar géneros de escritura académica tales como el ensayo o el informe de investigación, así como los orales: exposiciones, debates, etc.

Las experiencias que se detallan a continuación constituyen buenos ejemplos de todos estos tipos de *scaffolding* y, sobre todo, de cómo se pueden aplicar en enseñanza superior. Recogen propuestas didácticas concretas, llevadas a cabo por profesores del CES Don Bosco en los cuatro cursos de duración del Grado de Maestro, en su modalidad bilingüe. Por ello, sirven también para ejemplificar la idea de la temporalidad y la gradación en el andamiaje: como se podrá comprobar, los tipos de *scaffolds* propuestos en las asignaturas de primero no son los mismos que en las de cuarto, en las que se parecen mucho a las que recibirían alumnos nativos de la lengua de instrucción, o plenamente bilingües.

Confiamos, en definitiva, que las páginas que siguen puedan ser de utilidad para cualquier docente universitario que afronte la apasionante tarea de planificar e impartir asignaturas en una segunda lengua o lengua extranjera, y que en ellas encuentre ideas y estrategias aplicables en sus circunstancias concretas.

2. HISTORY OF EDUCATION: ESTUDIO COMPARADO DE SISTEMAS EDUCATIVOS EUROPEOS

MIRIAM PRIETO EGIDO

DOCTORA EN PEDAGOGÍA.

PROFESORA DEL ÁREA DEPARTAMENTAL DE PEDAGOGÍA DEL CES DON BOSCO

2.1. Justificación

El estudio comparado de sistemas educativos, además de un contenido de la asignatura de Historia de la Educación, es una oportunidad para que los estudiantes de primer curso de los grados de educación primaria e infantil, conozcan otras formas de organizar la educación escolar y reflexionen sobre sus beneficios. Por otro lado, al ser Historia de la Educación una asignatura de la modalidad bilingüe, entre sus objetivos se encuentran que los estudiantes se aproximen al estudio académico (lectura de textos, búsqueda de información, elaboración del conocimiento, etc.) en el idioma inglés, así como a su transmisión, en inglés. Por estos motivos, los contenidos referentes al estudio comparado de los sistemas educativos no son impartidos por el profesor, sino que son los alumnos quienes deben elaborarlos, así como transmitírselos al resto de sus compañeros.

2.2. Contexto

- **Asignatura:** Historia y corrientes internacionales de la educación.
- **Titulación:** Grado de Maestro de Educación Infantil / Grado de Maestro de Educación Primaria.
- **Curso:** 1º.
- **Competencia mínima para poder realizar la actividad:** B1 MCRE.

2.3. Objetivos

- De contenido: conocer y analizar la organización del sistema educativo y de la etapa correspondiente a la titulación (Educación Infantil/Primaria), en diversos países europeos.

- Didácticos: preparar una sesión formativa; diseñar y poner en práctica estrategias de comunicación para transmitir la información; diseñar y poner en práctica recursos que apoyen la transmisión de información.
- Lingüísticos: recabar información en inglés; reelaborar la información para adaptarla al nivel de conocimiento y manejo lingüístico del grupo; impartir una clase en inglés.

2.4. Actividades

2.4.1. Preparación de la sesión

- Para la realización de la actividad los estudiantes deberán hacer grupos de cuatro personas máximo; cada grupo analizará un sistema educativo de Europa. El estudio comparado de sistemas educativos requiere de la selección de los sistemas educativos a estudiar, y del establecimiento de criterios para realizar la comparación. La selección de los sistemas educativos corresponde a los estudiantes, aunque entre los países elegidos deben aparecer siempre sistemas educativos relevantes por su trayectoria histórica (Inglaterra, Francia y Alemania) y sistemas educativos relevantes en la actualidad (por ejemplo, Finlandia). Si el número de alumnos supera el número de países citado, entre todos los estudiantes propondrán otros sistemas educativos a estudiar. Una vez que elaborada la lista de los países a estudiar, cada grupo debe elegir un país. En el caso de que coincidan varios grupos en el interés por un país, a través del diálogo, deben decidir qué país se queda cada uno, ya que el interés de los estudiantes es un aspecto clave para el desarrollo de la actividad.
- La identificación de los criterios para la comparación corresponde al profesor, ya que éste conoce con mayor precisión la organización de los sistemas educativos y los aspectos centrales. Una vez que cada grupo tiene asignado un sistema educativo de un país, se presentan los criterios de comparación, que corresponden a la información que cada grupo debe recoger del sistema educativo asignado. Los temas que deben abordar son:

EUROPEAN EDUCATIONAL SYSTEMS: A COMPARISON	
Principles of the educational system	
Aims of the educational system	
Organization of the educational system	Schools ownership (public/private)
	Responsible of the educational law/regulation (national, local)
	Responsible of education funding (public/private)
	Duration of compulsory education (years and ages)
	Structure of the educational system (stages)
Organization of the stage	Goals
	Contents/subjects
	Methodology
	Assessment

- Para la recogida de información sobre cada sistema educativo, los estudiantes debe partir del recurso *Eurypedia*, la enciclopedia europea de los sistemas educativos nacionales elaborada por Eurydice. También se proporciona a los estudiantes las páginas web de los ministerios de educación de los sistemas educativos europeos que ofrecen información en inglés, así como algunos estudios de Eurydice.
- Partiendo de esas fuentes, cada grupo debe recoger la información disponible sobre el sistema educativo del país seleccionado, y debe organizarla de manera sintética, clara y con un lenguaje adaptado al nivel de competencia lingüística del grupo. Para facilitar la presentación de la información, los grupos debe elaborar una presentación (Power Point/ Prezi), que emplearán en la sesión y que debe quedar a disposición del resto de estudiantes, para que puedan completar las notas tomadas en la sesión y utilizarlas para el estudio de los conteni-

dos expuestos. Para ello, en una sesión con el grupo grande se trabajan pautas básicas de elaboración de presentaciones con fines didácticos (identificación de la información esencial a través de palabras o frases cortas, empleo de recursos visuales –por ejemplo, empleo de organigramas para la presentación de la estructura del sistema educativo y la duración de cada etapa–, cantidad de información por diapositiva, selección de colores que permitan una visualización clara de la información, etc.).

- Una vez que cada grupo tiene seleccionada y organizada la información relativa a cada sistema educativo, se abordan las estrategias de comunicación oral que se deben emplear en una clase. Para ello, nuevamente con el grupo grande, mediante la ejemplificación se situaciones, se analizan las estrategias comunicativas que sirven para llamar y mantener la atención de los oyentes (modulación de la voz, contacto visual, etc.), así como el uso del cuerpo para la transmisión (expresiones faciales, gestos, desplazamientos en el espacio del aula) y el empleo de la presentación como apoyo (dónde situarse en relación a la presentación, cómo emplear la información que aparece en la pantalla como apoyo a la transmisión oral, etc.).

2.4.2. Desarrollo de la sesión

- En los días asignados para llevar a cabo las sesiones sobre los sistemas educativos europeos, todos los estudiantes deben asistir a clase. Al comienzo de la sesión, se seleccionan al azar los grupos que impartirán la sesión cada día, de forma que todos los grupos deben llevar preparada la clase el primer día. Para la evaluación de la presentación se emplea una rúbrica, que recoge la evaluación tanto de los contenidos transmitidos (calificación compartida por todos los miembros del grupo, ya que corresponde al trabajo común) como de los aspectos didácticos (calificación individual para cada miembro del grupo). La rúbrica se proporciona a los estudiantes con antelación, de forma que todos conocen los criterios de evaluación de la actividad. Al finalizar cada grupo, y siguiendo los criterios recogidos en la rúbrica, el resto de compañeros deben hacer una valoración constructiva de la presentación, analizando la claridad expositiva, los recursos didácticos, etc. empleados por sus compañeros.

A continuación se presenta la rúbrica empleada para la evaluación (tanto de los compañeros como de la profesora):

ITEM	ACHIEVED? (Y/N/partially)
I. Group Presentation	
Information adapted to the given criteria	
Information synthesized and organized	
Contents built on background readings	
Language adapted to the group's level	
Presentation organized and focused on essential information	
II. Individual presentation	
Knows the information precisely	
Speaks fluently	
Focuses on the essential information and explains it clearly	
Interacts with the public (looks at them, makes questions, etc.)	
Uses communication skills (tone, movements, etc.)	
Comments	

2.4.3. *Tras la sesión*

- La finalidad del estudio de los sistemas educativos es la realización de una comparación. A través del trabajo realizado, cada grupo se ha especializado en un sistema educativo, y mediante la presentación, todos tienen conocimientos de los sistemas estudiados por los otros grupos. Para llevar a cabo la comparación, la profesora, en función de la información proporcionada por los estudiantes en las clases que han impartido, elabora como guía una lista de preguntas que piden comparar diversos aspectos de los distintos sistemas educativos estudiados. Los estudiantes, mediante los apuntes tomados en las sesiones y el intercambio de información con los grupos expertos en cada

sistema educativo, deben elaborar las comparaciones, identificando los aspectos comunes y las diferencias. Algunos ejemplos de las preguntas que se les plantean son:

- Who is the responsible for pupils' assessment in England, Germany and France? Compare it.
- Compare the role of the state in schools organization in France and Finland.
- Describe the differences and similarities between French, Finnish and Spanish educational principles.
- Compare the contents taught in pre-primary education in Spain and Finland, identifying the common points and the differences.

2.5. Recursos y materiales

- Eurypedia, European Encyclopedia of National Educational Systems: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Main_Page
- Ministry of Education and Culture, Finland:
- Department of Education, United Kingdom:
- Federal Ministry of Education and Research, Germany: <http://www.bmbf.de/en/14389.php>

2.6. Variantes y recomendaciones

- Es importante el seguimiento de la preparación de la sesión, ya que al ser alumnos de primer curso, necesitan guía y *feedback* para realizar la actividad.
- En caso de que el grupo sea muy numeroso, y para evitar que el listado de sistemas educativos sea demasiado extenso, se puede asignar un sistema educativo a dos grupos, de forma que un grupo estudie los aspectos generales del sistema educativo, y el segundo profundice en el estudio de la etapa correspondiente a sus estudios de grado.
- En lugar de asignar un sistema educativo a cada grupo, se pueden asignar un mismo criterio de comparación y que deban recoger la

información de varios sistemas educativos (por ejemplo, *schools ownership* o *educational principles*), pero esta variante resulta más compleja para alumnos de primer curso.

3. SOCIOLOGY OF EDUCATION: DEBATIENDO SOBRE EL PAPEL DE LA ENSEÑANZA CONCERTADA EN ESPAÑA

ALFONSO LÓPEZ HERNÁNDEZ

DOCTOR EN FILOSOFÍA. PROFESOR DEL ÁREA DEPARTAMENTAL DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LITERATURA DEL CES DON BOSCO

3.1. Justificación

Participar en un debate en clase en una lengua extranjera supone todo un reto para los alumnos; más aún cuando el tema del debate es un contenido más o menos especializado de una asignatura, y no los temas cotidianos que suelen aparecer en los *role-plays* y simulaciones que hasta entonces se ha encontrado el alumno en el aula de inglés.

La aplicación de técnicas de *scaffolding* tiene, en este caso, dos funciones. En primer lugar, se trata de asegurar que los alumnos llegan bien preparados al debate o, lo que es lo mismo, dominen la materia sobre la que van a posicionarse. En segundo lugar, incluso en niveles de competencia lingüística intermedios (B1-B2 MCERL), los alumnos deben poder reproducir expresiones auténticas para diferentes funciones lingüísticas como *giving opinion*, *agreeing / disagreeing*, *countering*, etc.

3.2. Contexto

- **Asignatura:** Sociología de la Educación.
- **Titulación:** Grado de Maestro de Educación Infantil / Grado de Maestro de Educación Primaria.
- **Curso:** 1º.
- **Competencia mínima para poder realizar la actividad:** B1 MCRE.

3.3. Objetivos

- De contenido: conocer los principales argumentos a favor y en contra de la financiación de centros educativos privados con fondos públicos.
- Lingüístico: utilizar con fluidez expresiones propias de un debate en lengua inglesa, para funciones tales como expresar opiniones o mostrar acuerdo o desacuerdo. Ejemplos: *In my opinion, I agree / disagree (with), True, but...*

3.4. Actividades

3.4.1. Preparación del debate

- En primer lugar, se anuncia la moción (*motion*) que se debatirá, en este caso: *Public money should be spent in private education*. (La moción debe ser una afirmación con la que se está a favor o en contra.) En este punto, y dependiendo del tema, se deben aclarar algunos conceptos para evitar ambigüedades: en este caso, se aclara que, aunque el debate se centra en el contexto español, determinado por un contexto educativo, también se considera el debate general sobre la ayuda de los estados a la enseñanza privada mediante métodos tales como el cheque educativo, deducciones fiscales a los centros o las familias, etc.
- Se propone a los alumnos una serie de lecturas preparatorias a realizar en casa, con la tarea de identificar los argumentos principales a favor y en contra de la moción. En este caso, las lecturas están sacadas de artículos de periódico y de blogs de instituciones figuras relevantes en el ámbito educativo. (ver algunos ejemplos más abajo) Los alumnos deben tomar apuntes en una tabla sencilla de este tipo:

FOR	AGAINST

3.4.2. El debate en sí

El día del debate, se comienza la clase recordando la moción, y explicando las diferentes fases del debate, que se detallan más abajo. Esta información se puede proyectar en la pantalla para mayor claridad. A continuación, se divide la clase en dos equipos, y se asigna aleatoriamente una posición a cada uno: a favor o en contra de la moción.

- **FASE 1: BRAINSTORMING (10-15 minutos).** Los equipos se reúnen por separado, y se ponen de acuerdo sobre cuáles son sus argumentos más convincentes. Eligen a un portavoz para que, en un minuto, presente la posición del grupo y sus principales argumentos al pleno. Durante esta fase, el profesor supervisará el trabajo de los dos equipos, y proporcionará ideas y sugerencias en caso de que alguno de los equipos *se atasque*, o la calidad de los argumentos. Es importante destacar que este es un momento en el que podemos permitir que los alumnos trabajen en su lengua materna, ya que lo que debe primar es la calidad en la selección de argumentos en un tiempo limitado.
- **FASE 2: MAKING YOUR CASE (1 minuto por equipo).** El portavoz presenta, de forma ordenada, los argumentos más importantes a favor o en contra de la sesión. Antes de las intervenciones, es importante recordar a los alumnos que tomen nota de los argumentos de sus rivales, para que puedan rebatirlos en la fase siguiente. Opcionalmente, se pueden proyectar en la pantalla algunos *discourse markers* tales como *Firstly...secondly...finally / Furthermore..., Moreover...*
- **FASE 3: DEBATE OPEN TO THE FLOOR (15 minutos).** Es la fase abierta del debate y donde esperamos que participe la mayoría de los alumnos presentes. Para evitar que el debate sea monopolizado por aquellos alumnos con la mayor fluidez en el uso del inglés –que no son necesariamente los que tienen cosas más interesantes que decir– se puede imponer la regla del *rebote único*: cada miembro de un equipo solo puede responder una vez a una objeción lanzada por el otro bando.

A nivel lingüístico, se pretende que los alumnos utilicen expresiones de *countering*:

Fulanito said that schools..... However, that is not entirely true.

Right, but.....

It's true that..... However,.....

Even if..... that doesn't mean that

- Es conveniente poner estos u otros modelos lingüísticos en la pantalla o pizarra y animar a los alumnos a usar alguno de ellos en sus intervenciones; de lo contrario, los alumnos tenderán abusar del *Yes, but...*
- En esta fase, el profesor intervendrá lo menos posible, pero sí lo hará para interrumpir a algún alumno que pretenda monopolizar el debate o sugerir un cambio de tema o argumento si lo considera oportuno.

3.4.3. *El post-debate*

- Esta fase es de vital importancia para la aclaración y consolidación de los contenidos vinculados al debate. En nuestro caso, se trata de que, como clase, evaluemos la calidad de los distintos argumentos mientras que nosotros, en tanto que profesores, aclaramos o matizamos cualquier posición, argumento o dato que estimemos necesario.
- Una buena estrategia es reproducir en la pizarra la tabla *for-against*, y rellenarla con todos los argumentos posibles, tanto los que han sido mencionado en el debate como otros que los alumnos quieran mencionar a partir de sus lecturas. A partir de ahí, se puede proponer a los alumnos que decidan cuáles de ellos son los más convincentes. Aprovechando el debate que se genere, el profesor podrá hacer las puntualizaciones que crea convenientes.

3.5. Recursos y materiales

Lecturas obtenidas de periódicos, revistas y blogs. Algunos ejemplos:

- Artículos de académicos críticos con el sistema actual, tales como Viçenç Navarro (2009) o Mariano Fernández-Enguita (2008).
- Noticias aparecidas en prensa: El País, El Mundo, etc.
- Artículos aparecidos en páginas webs de *think tanks*, sindicatos y asociaciones favorables al concierto educativo, tales como *thefamily-watch.org*, FSIE o FERE.

- Lista de expresiones útiles para debates. La podemos confeccionar nosotros, u obtenerla de numerosas fuentes sobre inglés académico, por ejemplo:

3.6. Variantes y recomendaciones

- La elección de temas de debate es crucial. Si un tema es excesivamente sencillo o trivial, motivará menos al alumno, y en todo caso conllevará una pérdida de tiempo valioso de clase. Por otro lado, un debate sobre un tema excesivamente técnico podría suponer una barrera excesivamente grande para alumnos con una competencia lingüística más limitada. Se recomienda, por tanto, la elección de temas suficientemente interesante –e, incluso, polémicos– pero, a la vez, accesibles.
- En general, es recomendable asignar los roles el mismo día, para que los alumnos deban preparar los argumentos de los dos bandos. Además, asignando los equipos aleatoriamente, es más fácil evitar que algunos participantes se tomen el debate de una forma excesivamente personal.
- Lo ideal es realizar la actividad con no más de 20 o 25 alumnos en el aula. En caso de tener más, una buena estrategia es dividir la clase en dos grupos, y citarlos en días diferentes. El *feedback* final sí se podría realizar con el gran grupo.

4. *PSYCHOLOGY OF EDUCATION*: EL APRENDIZAJE DE LA MATERIA MEDIANTE EL TRABAJO EN EQUIPO Y LA PRÁCTICA

ARANTXA OTEIZA DE NASCIMENTO

PSICÓLOGA. PROFESORA DEL ÁREA DEPARTAMENTAL DE PSICOLOGÍA DEL CES DON BOSCO

4.1. Justificación

El contexto educativo actual está viéndose influido por nuevas técnicas y metodologías de aprendizaje que dejan de lado el modelo de clases magistrales para incluir otros métodos de aprendizaje más acorde a los tiempos, al desarrollo cognitivo de nuestro alumnado y a la gran cantidad de estudios

que están demostrando que aprender no es asimilar conceptos nuevos si no ser capaz de acomodarlos de forma que puedan ser utilizados de forma práctica lo antes posible.

En el caso del aprendizaje de conceptos en una lengua no materna, lleva añadida la dificultad de que, sin una buena comprensión y adquisición adecuada de los términos nuevos, el aprendizaje no se dará correctamente.

Es por ello que necesitamos incorporar en nuestras aulas nuevos métodos que faciliten este proceso. Desde una visión abierta a la práctica y al trabajo en equipo, se pueden llevar a cabo en el aula, algunas tareas de fácil manejo cuyo objetivo principal sea ese aprendizaje significativo en un entorno de práctica constante.

En nuestro caso, vamos a desarrollar un ejemplo de actividad grupal que se puede realizar tanto previa a la introducción de nueva materia como posterior a la misma. En cada uno de los casos el objetivo general es trabajar sobre conceptos nuevos pero cada uno de estos métodos tiene otros objetivos específicos.

4.2. Contexto

- **Asignatura:** Psicología de la Educación.
- **Titulación:** Grado de Maestro de Educación Infantil / Grado de Maestro de Educación Primaria.
- **Curso:** 1º.
- **Competencia mínima para poder realizar la actividad:** B1 MCRE.

4.3. Objetivos

- *De contenido:* Repasar los principales contenidos de la asignatura a través de una actividad cognitivamente exigente como el diseño de preguntas de evaluación de dichos contenidos.
- *Lingüísticos:* Ser capaz de elaborar preguntas gramaticalmente correctas utilizando léxico específico en inglés del campo de la Psicología de la educación.

4.4. Actividades

4.4.1. Descripción general

Como el material de referencia de la asignatura son textos en inglés, para asegurarnos la comprensión de los mismos, solicitamos a los alumnos que diseñen en grupos de tres o cuatro integrantes, preguntas tipo test, tanto de verdadero o falso como de tres opciones. En todos los casos, el grupo no sólo busca las preguntas si no que da alternativas de respuesta y las justifica. Esto se hace en dos papeles diferentes; uno para las preguntas y el otro para las respuestas. A cada grupo se le solicita que diseñe entre cinco y diez preguntas, dependiendo de la cantidad de materia sobre la que se está trabajando.

Una vez han terminado todas las preguntas, se reparten las hojas diseñadas entre los grupos de alumnos de modo que cada grupo ha de responder a preguntas diseñadas por los demás grupos aleatoriamente. Al terminar, pueden ir a por las respuestas del grupo original para cotejar si sus respuestas son las correctas.

Esta actividad se puede realizar con o sin el apoyo del material escrito, dependiendo del momento; si el contenido es nuevo, se les permite que busquen en el libro la respuesta como forma de ir incorporando información nueva; si es material previamente trabajado, lo realizan sin libro para comprobar si van incorporando a sus esquemas estos conceptos y si son capaces de entenderlos correctamente.

Como se ha comentado anteriormente, la actividad se puede realizar para asentar conocimientos (por lo tanto, una vez son explicados en el aula por el profesor) o para incorporar nuevos y ver qué dudas les surgen en la comprensión tanto de los textos como de la información volcada en ellos (en este caso, la actividad es previa a la explicación del tema).

Otro objetivo que se alcanza con este método es que el alumnado recibe un *feedback* inmediato de sus iguales. Si la pregunta que diseño para mi grupo no es comprendida por ellos, generalmente por la pronunciación, ellos me lo harán saber e incluso me corregirán positivamente. Si la pregunta ya ha sido diseñada por mi grupo y su redacción es complicada, el grupo receptor me lo hará saber y tendré que modificar la pregunta para que pueda ser comprendida.

4.4.2. *Elaboración de preguntas*

Las preguntas pueden ser de respuesta corta; verdadero o falso o a elegir entre tres opciones. A continuación presentamos dos preguntas a modo de ejemplo:

1. In the example in which a child is afraid of white coats, the coat would be US (Unconditional Stimulus). (FALSE, the white coat would be CS [Conditional Stimulus]).
2. After the dogs learned to salivate in response to hearing one particular sound, they would also salivate after hearing similar tones that were slightly higher or lower. This is called generalization. TRUE.

El mensaje que se trasmite al alumnado es que cuantas más preguntas diseñen más podrán practicar y aprender, igualmente en cuanto a la cantidad de preguntas de sus compañeros con las que trabajen. En ocasiones se trabaja directamente en el aula en grupo y otras veces se solicita a los alumnos a que diseñen varias preguntas y las envíen por correo a la profesora. En el primer caso, el intercambio de preguntas se hace en clase y en el segundo la profesora lleva impresas las preguntas. La forma de responder varía; en ocasiones es grupal de manera que todos aprenden de todos y pueden razonar sus respuestas y otras veces es individual para ponerles en situación de examen.

En los casos en los que algunas preguntas sean de difícil comprensión tanto gramatical como por errores en su escritura, se comenta en el aula y se proponen alternativas correctas. Cuando las preguntas han sido enviadas por correo, se ven en la pantalla del aula todos a la vez. Igualmente se resuelven dudas y se corrigen errores de forma.

Una vez realizado este ejercicio se corrige en clase entre todos y si queda alguna duda es resuelta por la profesora.

4.5. **Variantes y recomendaciones**

- Un punto más de motivación es que se les comenta que algunas de sus preguntas pueden ser seleccionadas para el examen final aunque quizás con algún retoque (así evitamos la tentación de aprenderse de memoria las respuestas).

- En ocasiones se ha utilizado este material para hacer un *concurso* en el aula llamado *Psychology ConTest*. En este caso, todos los alumnos ven las preguntas en la pantalla a la vez pero contestan sólo los miembros de un grupo. Si aciertan o fallan, se ganan algún tipo de premio o penalización previamente acordado. Generalmente, se hace este concurso posterior al aprendizaje del condicionamiento clásico y operante. El grupo decide traer algunos caramelos y silbatos de forma que ante los aciertos pueden llevarse los caramelos y ante los fallos un silbido o una retirada de dulces previos. Con ello practican en *directo y en su piel* los distintos tipos de premios y castigos que proponen estos modelos.

4.6. Recursos y materiales

El material de referencia es el utilizado en el aula para trabajar proporcionado por la profesora:

- Bentham, S. (2005). *Psychology and Education*. New York: Routledge Modular Psychology Series.
- Woolfolk, A. (2001). *Educational Psychology* (8th. Edition). EE.UU: Pearson Education Company.

4.7. Presentación de ejemplos

Algunas preguntas presentan también la respuesta correcta. Dependiendo del ejercicio, en ocasiones se les pide la respuesta, una justificación sobre la misma o nada y la respuesta la tienen que presentar en otra hoja.

1. The extinction stage is when the problem is solved. (F)
2. The zone of proximal development is the area where the child cannot solve a problem alone, but can be successful under adult guidance. (T)
3. A boy is frightened of syringas, and doctors, have white coat. After that he sees a teacher and he become afraid. The conditionous stimulus is the syringa. (F). The conditional stimulus is the coat.
4. Learning is...

- a. is always what it seems.
 - b. is not always what it seems.
 - c. Never what it seems.
- 5.** Discrimination is...
- a. Responding in the same way to similar stimuli.
 - b. Responding to both tones which are similar between them.
 - c. Responding to a different stimulus.
- 6.** The learning process involved in operant behavior is called operant conditioning because...
- a. We learn to behave in certain ways as we operate on the environment.
 - b. We don't know how to learn the behavior as we operate on the environment.
 - c. We don't have to learn, only try it and then take this experience for the future.
- 7.** Is the classical conditioning divided in three parts? True, generalization, discrimination and extinction.
- 8.** Does the operational condition is composed of positive and negative stimulus? True.
- 9.** The generalization is a part of the operational condition. False, the generalization is a part of classical condition.
- 10.** Punish one child without the break is a positive reinforcement. False, punish one child without break is a presentation punishment.
- 11.** Generalization is when people responding in the same way to similar stimuli. True.
- 12.** Reinforcement is the process that weakens or suppresses behavior. False.

13. Punishment is only negative reinforcement. False.
14. The unconditioned stimulus automatically produces an emotional or physiological response. True.
15. Biological process produce changes in the child's thinking. False: biological process produce changes in the child's body. The cognitive process is the one that produce changes in the child's thinking.

5. *PHYSICAL EDUCATION: GO OLYMPICS (DISCUS THROW)! A PROPOSAL FOR PHYSICAL EDUCATION TRAINEE TEACHERS TO DEVELOP THE BODILY-KINESTHETIC INTELLIGENCE WITHIN A BILINGUAL PROGRAMME*

LUIS MORAL MORENO

DOCTOR EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES.
PROFESOR DEL ÁREA DEPARTAMENTAL DE DIDÁCTICA DE EDUCACIÓN FÍSICA
DEL CES DON BOSCO

5.1. Justification

This proposal is integrated into a wider scheme of work called 'GO OLYMPICS!' which is conceived to develop the bodily-kinesthetic intelligence (hereafter B-KI) within a Physical Education bilingual programme (hereafter PE) among 6th graders and older.

Regarding B-KI, its core elements are control of one's bodily motions and the capacity to handle objects skilfully (Gardner & Hatch, 1989, p. 6). In Gardner's view, this also includes a sense of timing, a clear sense of the goal of a physical action, along with the ability to train responses.

The B-KI enables a person to manipulate objects and fine-tune physical skills. People who have high bodily-kinesthetic intelligence should be generally good at physical activities such as sports, dance, acting, and making things. Therefore, it is thought that careers that suit those with high bodily-kinesthetic intelligence include, among many others, Although the associated careers can be duplicated through virtual simulation, they will not pro-

duce the actual physical learning that is needed in this intelligence (Gardner, 1984). Besides, «Learning by Doing», which is the rationale for fostering the B-KI, has long been recognized as a crucial part of education (for further information: Moral & Fuentesal, 2014).

In the approach presented in this document, B-KI becomes the core idea which drives & promotes the remaining intelligences, of which the linguistic intelligence is stressed basically upon a second language acquisition setting.

5.2. Context

- **Subject:** PE & its didactics.
- **Degree:** teacher training programme in Primary/Secondary Education.
- **Year:** 2nd.
- **Language competence required:** B1-B2 CEFRL.

5.3. Objectives

- **Content-related:**
 - To adjust some acquired basic motor skills (turning & throwing) to a sport setting (an athletic discipline) which demands a specific bodily coordination (the discus throw technique).
 - To promote, from the B-KI and within the MI framework, the rest of intelligences.
- **Language-related (oral competences):**
 - To understand and use everyday expressions and simple sentences.
 - To communicate in a simple way, speaking slowly and clearly, describing objects, actions & goals with the aid of simple means, sport settings & immediate environments, giving short explanations regarding plans and relating sport experiences and events.

5.4. Activities

5.4.1. Starting point

- **Watching Images.** The PE class activity starts with the children watching the inspiring images of two discus throwers (1st slide of a Power Point Presentation), one from Ancient Greece era (*figure 1*) and another one from modern Olympic Games (*figure 2*).

Figure 1. Bronze copy of Myron of Eleutherae's *Discobolus* in the University of Copenhagen Botanical Garden, Copenhagen, Denmark.



Figure 2. Spanish discus thrower Mario Pestano in the 2008 Olympic Game final.



- **Associative analysis.** Children are asked to take a close look at the two images and, afterwards, to answer a set of simple questions (6-8’):
 - What sport/discipline are they doing? *Discuss throwing...an athletics/track & field event or discipline included in the Olympic programme in which a group of competitors throw a discus for distance.*
 - What is it about? *It’s about doing some specific movements (techniques) so that the athletes throw a discus (round item, artefact) the farthest they can but under some regulatory circumstances (contest rules).*
 - Where are they doing it?
 - Figure 1: *outdoors, in the open air, on the countryside, on a wide open space flat & free of elements/obstacles.*
 - Figure 2: *outdoors, inside an athletic stadium, inside a small circular area surrounded by a cage-like structure placed in one corner of the inner field.*
 - What do you need? *Just a discus (...athletes in ancient Greece did athletics naked and barefoot).*

5.4.2. How do they do it?

Children are now asked to focus back on the discus throw event. For that purpose, they have to closely watch 2-3 short videos (on the 2nd PPT slide) where different athletes perform some discus throws and, afterwards, students pay attention to the following hints & success criteria as regards the basic technique (6-8’):

- **General approach:** the thrower is forced to utilise proper form and all the muscles in the body to reach a good throwing distance. That basically involves a sudden burst of speed and power to generate the necessary torque to throw the discus. To improve their throws, athletes must perform technical exercises to train the necessary muscles correctly.
- **Discus throw basic technique** (from the ‘power position’, as appears on *figure 2*, onwards):

- Body stance in the power position (*figure 2 & figure 3 bis*):
 - The thrower will stand in the ring perpendicular to the throwing direction.
 - The feet position will be shoulder width apart with left foot slightly behind the right foot.
 - The thrower will shift 80% percent of his/her weight onto the right leg.
 - The thrower will twist his/her upper body completely opposite the throwing direction (X-like position seen from up above and lateral; *figure 3 bis*).
 - The chest, right knee and right toe should be in line.
 - The thrower extends the right arm out from the side of the body.
 - The left arm will be extended out from the body with a right angle relationship to the right arm.
- Throwing from the power position (*figure 3*). The sequence: hips → legs → arm.

Figure 3. Throw sequence.

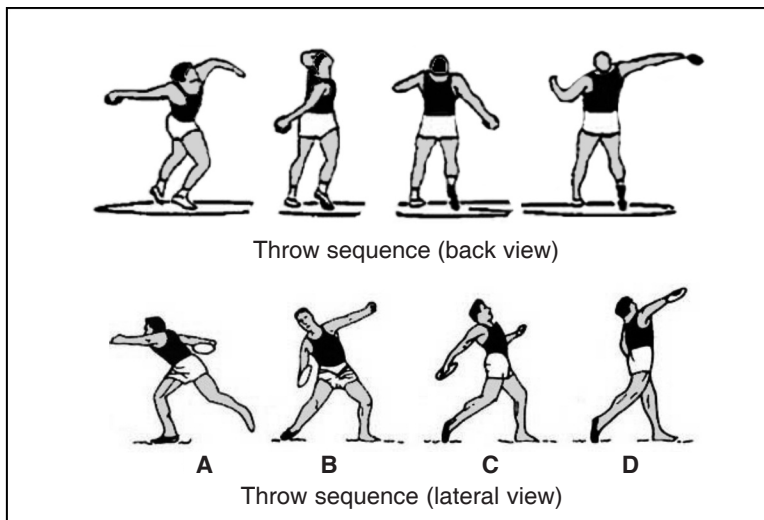
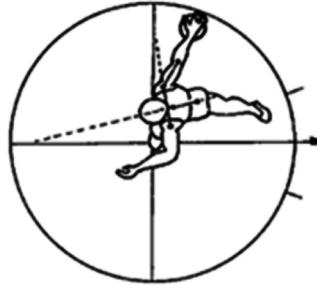


Figure 3 bis.



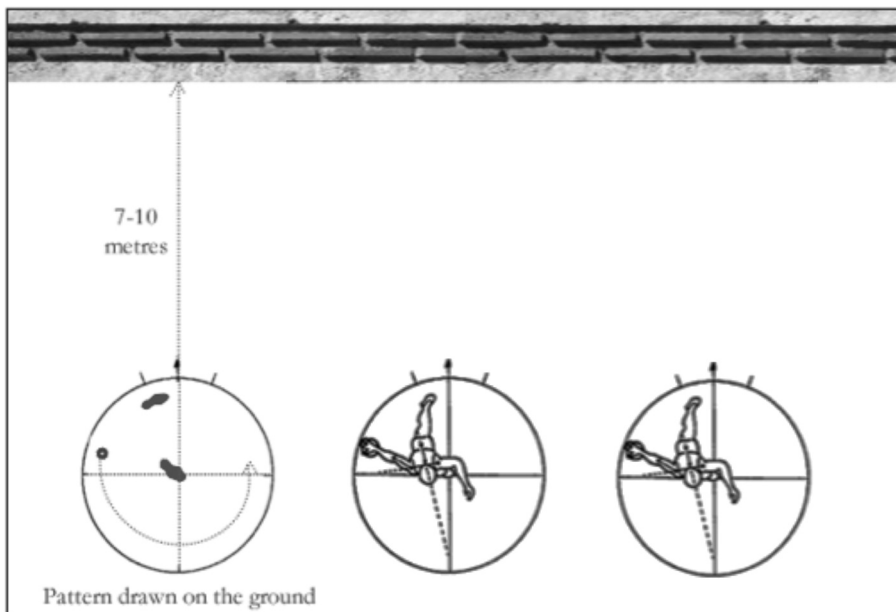
- **A** (see *figure 3 bis*): Start the throw by turning the right hip to the front of the ring (A+B). Some hints for success: discus held high and back, keep the shoulders level and balanced, as the right foot lands aim for a chin over knee over toe on the right leg, keep the left foot low and fast.
- **B**: once the hips start moving the legs will extend upwards (right foot pivots) (B+C) real 'power position' when the left foot presses the ground. Success criteria: left arm points in direction of the throw, right foot pivots, left side of the body is braced, drive the right hip forward.
- **C**: right hip has been driven forward (see the 'bow' position). Success criteria: sweep the left arm out and around (B+C), once the left arm reaches the front of the ring the left side of the body will stop to aid in accelerating the discus (C), the right arm is long and relaxed ready to strike, left side kept firm and braced.
- **D**: The discus release (whose angle between the horizontal and the right arm has to take into consideration aerodynamic lift and drag). Success criteria: the right arm comes through fast and last, check right thumb is pointing forward and in line with the arm, release the discus & finish the releasing arm movement, left foot is kept grounded until well after the discus is released.

5.4.3. *Time for practice: approx. 30'*

- **What are we going to do?** Teacher reminds the students what they have seen on the short videos and the main success criteria.

- **How do we have to do it?** Each student takes a tennis ball and gets into an empty ring (*figure 4*), places both feet as the pattern drawn on the ground and tries to meet the success criteria when throwing. After the throw, the student lets the tennis ball bounce back and pays attention to the feedback teacher provides him/her with (teacher may lean on a recorded video taken with a tablet or a mobile phone). Finally, the student walks back to the line and waits for turn-taking.
- **Students have to respect their classmates (turns, safety measures,...), the equipment and facilities.** They have to act carefully and in a controlled way to not get hurt or hurt somebody, using properly their arms, trunk, hips, legs & feet as claimed in order to result more efficient. Maintain balance at all times especially during the twist-rotation (we can feel the ground with our feet). Pay attention to the teacher's commands & instructions to better guide their movements or stop whenever required. Students have to be especially careful when releasing the tennis ball: always facing the falling area (our strong hand also informs us) (body schema).

Figure 4.



5.4.4. *Reflect on what we have practised.*

We apply the *Smart Circle method* on the viewing of the first slide where discus throwers appeared using questions to guide answers and reflections on specific aspects relating to all the different intelligences (approx. 10’):

- **Bodily-kinesthetic and intrapersonal intelligences.** What motor actions did we develop? (throwing, rotating, pivoting, grasping,...).
How did we feel during the throws and after? During: powerful, steady-balanced, strong, excited, challenged, careful-respectful,... now relaxed, happy, rewarded,...
- What if your try went wrong and your performance was poor?
- What movements were more difficult for you to do (success criteria hard to meet)? What did you like least and why?
- Grade from 1 to 10 your best performance/try.
- **Linguistics and interpersonal intelligences.** Specific vocabulary used (collected from the previous text specially verbs & nouns). What words would you use to encourage someone to train, perform, try harder? What words would you say to someone who is sad or discouraged because he/she did not perform well?
- **Mathematics intelligence.** How many different athletics events are there in the modern Olympics games/in ancient Greece Olympic Games? Distances, weights, heights, shapes & trajectories seen, mentioned...
- **Viso-spatial intelligence.** What kind of place/equipment is required to practice discus throw? (caged ring, falling area/sector, measures, trajectories, limits,...).
- **Naturalistic intelligence.** Is it a good sport, why? Do you like sports that are done in nature, in an athletics stadium? Are there any precautions to keep? What should you do before starting competing (warm-up, technique drills,...)?
- **Musical and intrapersonal intelligences.** Have you seen/heard any musical instruments in such event, in athletics? What? Have you heard/sung any songs there? E.g. your National Anthem. How did you feel?

5.5. Resources & materials required

Beamer projector, laptop computer & whiteboard to display images. Music player in which songs & sounds can be played during playful activities (solved with a beamer projector and a laptop computer). Tennis balls and colour chinks to draw on the ground. A spacious outdoor space (preferably with a high wall/fence). A portable digital device with a built-in digital camera to record videos.

5.6. Variants & recommendations

As an alternative to this first approach to the subject, a set of photographs and videos could be shown where people appear doing different sports in the Olympic stadium at ancient Greece (i.e., running, jumping, throwing & wrestling) and nowadays.

Children would have to do the associative analysis of the sport disciplines displayed firstly thinking and secondly answering some questions about them (context, actions-goals, objects,...). That way they would build/share information and establish relationships between ancient and modern Olympic eras framed within the unit Go Olympics! (sport disciplines children can practice in the school facilities in the future). After carefully observing either an image or a video, they would think and discuss it under the associative analysis structure guided by questions such as:

- What sport are they doing? Names.
- What is it about? Basic aim.
- What are the main requirements? Physical capacities (cardiovascular stamina, muscular strength, velocity, flexibility,...), motor skills (run, jump, balance, coordination, turn, throw,...), equipment & facilities (javelin, spikes, long jump pit, track lines,...).
- Where can it be done? Proper facilities (Athletic stadium), open air field,...
- Do you like it? why? (reasons) Because it's fun, challenging, new...I can do it with friends, at school,...
- Any possible consequences? Pros: joy, pastime, vitality, health, be with friends, challenge,...; cons: pins & needles (muscular soreness),

injury, overwhelming because of excessive effort, sadness if you not win, conflict-argument with some other competitors,...

- Do you know any famous athletes? Name some.
- Do you know any rules? Say some.
- Grade from 1 to 10 your previous knowledge about track & field disciplines.

6. TEACHING SOCIAL SCIENCES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: EDUCACIÓN EN VALORES

ANTONIO RODRÍGUEZ LÓPEZ

DOCTOR EN FILOSOFÍA. PROFESOR DEL ÁREA DEPARTAMENTAL DE DIDÁCTICA DE LAS
CIENCIAS SOCIALES DEL CES DON BOSCO

6.1. Justificación

Las ciencias sociales en educación infantil abarcan un abanico muy amplio de contenidos gracias a los cuales los alumnos se van introduciendo en nuestra sociedad. A través de los contenidos de las ciencias sociales el alumnado de Educación Infantil se va acercando a comprender más la realidad que le rodea y de la que participará activamente.

El alumno universitario, que se prepara para desarrollar su tarea docente en Educación Infantil, debe conocer no solo cómo son sus futuros alumnos sino cómo ayudar a que los contenidos fluyan y lleguen a interpelar a su alumnado para que se pueda producir el aprendizaje.

La aplicación de técnicas de *scaffolding* tiene, en la actividad que voy a presentar, un doble objetivo. Por un lado se trata de motivar al alumnado en el estudio del significado de algún valor en concreto y por otro lado desarrollar una sesión práctica a través de la cual queremos sensibilizar al alumnado en ese valor que juzgamos importante. Así pues trabajaremos la axiología y la didáctica.

6.2. Contexto

- **Asignatura:** Didáctica de las Ciencias Sociales.

- **Titulación:** Grado de Maestro de Educación Infantil.
- **Curso:** 3º.
- **Competencia mínima para poder realizar la actividad:** B2 MCRE.

6.3. Objetivos

- **De contenido:**
 - Conocer los principales valores que se deben desarrollar en educación infantil.
 - Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática.
 - Adquirir un sentido ético de la profesión.
- **Lingüísticos:**
 - Utilizar con fluidez expresiones propias de una exposición en lengua inglesa a la vez que expresiones útiles para el desarrollo de la actividad práctica docente.

6.4. Preparación de la presentación

En una sesión aparte se desarrollará la importancia de la educación en valores en Educación Infantil y cómo ésta debe ser llevada a cabo, no sólo a través de actividades concretas, sino sobre todo a través de la práctica habitual docente. Se hace hincapié en la importancia de la cartelería. La educación en valores no se juega en el terreno de las actividades sino sobre todo en el terreno del currículo oculto.

Se hará mucho hincapié en la importancia de leer cuentos y en la dramatización de los mismos a la vez que se desarrollan historias que puedan iluminar algún valor en concreto que hayamos decidido transmitir. Se debe hacer mucho hincapié en la importancia que tiene para el aprendizaje, que lo que se desarrolle en el aula tenga continuidad en el tiempo. Con este objetivo pueden servirnos dibujos que hagan los alumnos de la mascota protagonista, que junto a las letras del valor que hayamos querido resaltar a través del

cuento, harán posible que cada valor acompañe el proceso docente de un modo permanente.

Hacemos referencia a la siguiente bibliografía:

- Hasted M., Hull, J.M., Warnock M., Smyth J.C., Dunlop F., Best D. (1996). *Values in Education and Education in Values*.
- Leicester M. (2003). *Stories for Classroom and Assembly* (Active learning in values at Key Stages One and Two).
- Clutterbuck P. (2007). *Values: A Programme For Primary Schools*.

Así pues se propone a los alumnos la lectura de varios capítulos o artículos de la bibliografía anterior en los que se desarrolla la importancia de la educación en valores y de cómo hacerla más efectiva en Educación Infantil.

A continuación cada alumno deberá elegir un valor a desarrollar en el aula y para eso deberá preparar una sesión didáctica. Del mismo modo deben preparar cómo hacer efectivo la permanencia del contenido de ese valor en la retina del alumno a través de un póster o cartel, y como seguir trabajando ese valor en la vida diaria del colegio.

Al alumnado le daremos un listado de los principales valores y una pequeña definición para que los alumnos lo puedan aprender:

1. Confidence. Being sure of yourself.
2. Caring. Showing concern and thoughtfulness towards others.
3. Kindness. Being good-natured, sympathetic and kind-hearted.
4. Helpfulness. Being unselfish and always ready to assist and share with others.
5. Honesty. Being truthful and sincere at all times.
6. Courage. Meeting dangers and difficulties firmly and without fear.
7. Respect. Recognising the worth, quality and importance of others despite their differences.
8. Fairness. Being open-minded and completely free from bias or injustice.

- 9.** Loyalty. Being faithful to your promises, responsibilities or undertakings.
- 10.** Responsibility. Being able to account for all your deeds and actions.
- 11.** Friendliness. Being kind and welcoming to all others.
- 12.** Pride. Having a positive opinion of your own worth and being proud of your achievements.
- 13.** Determination. Being resolute and possessing a firmness of purpose.
- 14.** Purposefulness. Having the ability to achieve a desired result.
- 15.** Trustworthiness. Being reliable and honest at all times.
- 16.** Excellence. Having the ability to excel and be superior.
- 17.** Doing your best. Always striving to do everything to the best of your ability.
- 18.** Cooperation. Being able to work or act happily together with other people.
- 19.** Humour. Having able to perceive and express what is amusing or comical.
- 20.** Generosity. Unselfish and always ready to give and to share with others.
- 21.** Creativity. The ability to think and create in an original way.
- 22.** Assertiveness. Being prepared to take a stand on things you strongly believe in.
- 23.** Patience. Being calm when waiting.
- 24.** Tolerance. Being able to accept the differences and opinions of others without bigotry.
- 25.** Forgiveness. Ceasing to have bad feelings against another for what they may have done to you.
- 26.** Enthusiasm. Having a strong and eager interest in a particular area.
- 27.** Independence. Having the ability to act and work alone without the need of help from others.

28. Flexibility. Having the ability to change or adapt to new things.
29. Thoughtfulness. Being at all times considerate and kind to others.
30. Perseverance. Having the ability to continue to maintain a purpose in spite of difficulties.
31. Thankfulness. Being able to express feelings or gratitude through words or actions.
32. Steadfastness. Being firm in purpose, faith and loyalty.
33. Truthfulness. Being genuine and honest in all the things you say.
34. Compassion. Feeling sorrow or pity for others in difficulties.
35. Integrity. Being honest and following your principles.
36. Inclusion. Being included and being able to include others despite differences.
37. Freedom. Being free to make our own choices and able to accept responsibility for them.
38. Good sportsmanship. Doing all you can to win whilst showing a commitment to fair play, and concern and respect for opponents.

6.5. Desarrollo de la exposición

La exposición debe desarrollarse entre 7 y 10 minutos. Debe contener los siguientes apartados:

- Presentación y justificación del valor elegido.
- Explicación de la actividad a desarrollar.
- Exposición de cómo conseguir que ese valor no se olvide al acabar la actividad desarrollada.

6.6. Variantes y recomendaciones

- La presentación se puede hacer en grupo.

7. LITERATURE AND EDUCATION: *INTERTEXTUALIDAD* Y *ESCRITURA CREATIVA* COMO VEHÍCULO PARA EL ENTENDIMIENTO DE LOS GÉNEROS LITERARIOS

VÍCTOR HUERTAS MARTÍN

MÁSTER EN FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN LITERARIA Y TEATRAL
EN EL CONTEXTO EUROPEO. PROFESOR DEL ÁREA DEPARTAMENTAL DE DIDÁCTICA
DE LA LENGUA Y LA LITERATURA DEL CES DON BOSCO

7.1. Justificación

Según el Currículo Básico de Educación Primaria (2014), el área de Literatura establece que los alumnos deben entender textos de distintos niveles de complejidad con el objeto de desarrollar un «pensamiento crítico y creativo», de lo que deducimos que la competencia literaria no debe entenderse como mero proceso analítico sobre los textos. En este ejercicio, nuestro objetivo es ayudar al alumno a desarrollar la creatividad y a tomar parte activamente en el desarrollo de su propia competencia literaria en el aula bilingüe. Para ello, queremos crear la necesidad de usar el lenguaje en espera de que esto active el repertorio lingüístico que el estudiante pueda tener. Coincidimos con Wright (2008, p. 10) cuando recomienda al maestro que se sirva de cuentos en el aula que sea capaz de servirse de sus propias experiencias y repertorio vivencial para activar en el alumno el interés por el potencial juego lingüístico en la literatura. Pretendemos servirnos del término *immersion* (Reynolds, 2011, p. 71) para referirme a la capacidad del lector de encontrarse totalmente imbuido en la lectura de una determinada obra literaria y trataremos de buscar una suerte de materialización de este proceso de inmersión de forma que el alumno dé el paso para escribir. Apelaremos así, de cara a un trabajo directo sobre los géneros literarios, a los horizontes de expectativas del alumnado y a su familiarización con posibles convenciones literarias relacionadas con los susodichos géneros.

Nuestra actividad se orienta hacia el trabajo con los géneros y el aprovechamiento del armamento intertextual de los mismos. ¿Cuál es el atractivo de los géneros literarios para nuestro alumnado universitario? Los géneros literarios que con mayor frecuencia se dan en literatura infantil se orientan hacia temáticas relacionadas con la familia, cuentos de terror, los animales,

la escuela, el género de aventuras, etc.³. Desde el momento en que podemos dar por hecho que el alumno dispone de un bagaje más o menos adecuado en este sentido, podemos partir de sus lecturas previas para incitarles a la creación literaria. Un problema que nos encontraremos será la competencia lingüística en lengua inglesa del alumnado, que presenta diversos grados de competencia y será necesario realizar un seguimiento constante de su tarea. Ciertamente, esta actividad vinculada a géneros literarios no tiene elementos particulares de la lengua con los que trabajarse, exceptuando ciertas convenciones asociadas a la narrativa: sencillez y claridad en la expresión, empleo de pasado simple y pasado continuo, relatar los hechos de la forma más eficaz y fácil de leer, etc. Sin embargo, en este ejercicio predominará el énfasis en la función estética del lenguaje y los objetivos lingüísticos serán abiertos en principio.

7.2 Realización del taller de escritura creativa

Esta actividad se ha llevado a cabo con el grupo de 4º de Primaria (Modalidad Bilingüe) dentro del programa de la asignatura *Literatura y Educación*. Una vez los estudiantes habían recibido la información necesaria acerca de los distintos tipos de géneros literarios que podrían darse en la literatura infantil, y haber debatido brevemente acerca de nuestras experiencias lectoras, nos dispusimos a llevar a cabo una de las prácticas recogidas dentro de la programación. Esta práctica se ha vinculado a la creación de un cuento que tiene como norma establecida el empleo de los géneros literarios. Una premisa fundamental de este trabajo es que servirse del género literario y sus distintas características sin que esto derive en un constreñimiento para el alumno sino más bien como una herramienta útil que utilizar como apoyo al trabajo. Asimismo, las convenciones literarias asociadas a los géneros deberán conocerse, practicarse y, posteriormente, modificarse, variarse e incluso parodiarse.

³ En el *capítulo 4*, Reynolds desarrolla en profundidad las características principales de los géneros literarios, así como éstos se ven sometidos a constante revisión y reescritura a medida que las tendencias se ven modificadas.

7.2.2. Primera sesión: Stream of Consciousness

Los alumnos trabajarán individualmente durante un periodo de tiempo extendido. La técnica literaria denominada *stream of consciousness* o *fast-writing*, consistente en la escritura automática de lo que aparentemente se trata de una miríada de pensamientos, evocaciones, emociones, frases parasitarias, etc. en lo que aparenta ser un desorden estructural patente.

En primer lugar, el docente asigna a los estudiantes un número del 1 al 6. De este modo, cada alumno tendrá su número asignado de manera completamente aleatoria. Una vez asignado éste, el docente procede a presentar una serie de oraciones (asociadas a un número) en la pizarra: 1) «I am a dog, and proud of it!», 2) «Little vampire», 3) «Susie is such a silly girl», 4) «A dinosaur in my school-bag», 5) «The Island of the Munching-Moongaloonerians», 6) «She is going to be your Mum». Estas oraciones presentan distintos niveles de intertextualidad e incluso de absurdez. Nuestro objetivo no es que los alumnos encuentren una lectura correcta y canónica de los mismos, sino que automáticamente generen lenguaje y se adquieran cierta fluidez en la escritura. Todo tipo de inconsistencias, frases en castellano, frases inconexas irán surgiendo como consecuencia de este trabajo. Sin embargo, con cierta frecuencia, el alumno puede iniciar un discurso con visos de monólogo, que apunta hacia el esbozo de un personaje.

Aquellos alumnos que lo deseen podrán leer sus textos. No es recomendable forzarles que lean algo que es evidentemente personal y que todavía no se ha construido en relato, pero seguramente haya quienes que no tengan ningún inconveniente en leer en voz alta aquellas cosas que hayan escrito. He aquí un ejemplo de esta fase del ejercicio:

Lara, that silly girl! I do not understand what everybody sees in her. She is just a pretty face, pretentious, she is like nothing matters. There's an entire world outside herself, I do not mind if she has the longest and the most beautiful hair I've ever seen, I do not mind if her green eyes are the most precious ones of all the school, I do not mind about her smile...

En este párrafo nos encontramos con lo que puede ser el comienzo de un relato en el que un pre-adolescente está claramente tratando de auto-conversarse de lo contrario de lo que siente. La situación es cómica y ha surgido de la simple espontaneidad de un ejercicio de *fastwriting*. Asimismo,

podemos apreciar elementos que nos resultan familiares relacionados con la literatura adolescente y *high school movies* donde se dan situaciones de este tipo. En resumen, hemos logrado que el alumno genere un texto a partir de las convenciones y los personajes que nos resultan familiares: al chico inseguro le gusta la chica más popular del colegio. Es fácil predecir que de algún modo los destinos de estos dos personajes se tendrán que cruzar u otra persona aparecerá en el camino. El tono cómico no impide que reconozcamos intertextos de *Romeo y Julieta*, *The Fault in Our Stars*, así como otros textos que podamos asociar al sentimentalismo adolescente. Los alumnos se han sentido motivados ante ésta y otras lecturas, especialmente aquellas con tono jocoso pero también por algunas que tocan temas mucho más oscuros. Se pide a los alumnos que corrijan, amplíen y enriquezcan este primer texto escrito en clase y que me entreguen una copia editada antes de la sesión segunda.

7.2.2. Segunda sesión: ¿Qué hace alguien como tú en un sitio como éste?

Antes de comenzar, entrego a los estudiantes sus textos con las correcciones y recomendaciones necesarias. No solamente les entrego por escrito las correcciones gramaticales que puedan ser convenientes sino que también les hago sugerencias en cuanto al estilo, la claridad de las frases, etc. El objetivo de la siguiente sesión consiste en romper las preconcepciones del alumno-escritor en potencia.

Los alumnos tendrán sus escritos de la sesión anterior. Se les coloca en parejas procurando evitar que dos alumnos con el mismo número formen pareja. Se asignará a cada pareja un escenario distinto. El docente recorre los pupitres colocando en cada mesa una pequeña papeleta. En esta papeleta cada pareja de alumnos encontrará un espacio indicado. Por ejemplo: «the Magical Island», «a football field», «Buckingham Palace», «the river», «Sillyland», «the Sargasso Sea», «the jungle of the crazy apes», «a castle in the mountain», «a School for Vampires», etc. La tarea que se propondrá a los alumnos consistirá en hacer que los personajes que hayan podido surgir en su anterior escrito se encuentren en el escenario que se les asigna, tenga este que ver o no con lo que hayan podido escribir en la primera fase. Su objetivo será integrar este espacio, así como la interacción de ambos personajes, en el mismo.

Los alumnos dispondrán de un tiempo para debatir acerca de qué cosas podrían sucederles a estos personajes en las circunstancias dadas, qué tipo de conflictos pueden darse entre ellos, qué tareas pueden asumir, etc. El docente propone a los alumnos que comiencen a escribir estas experiencias que se suceden entre los dos personajes. Cada uno de dos alumnos deberán fotocopiar o escanearse –simple y llanamente, fotografiar con el teléfono móvil– la hoja que haya resultado del esfuerzo combinado, para que todos la tengan. Este ejercicio puede repetirse haciendo que las parejas cambien. Sin embargo, es importante realmente darles un tiempo lo suficientemente extenso para que puedan llevar a cabo el trabajo.

En este ejercicio, dos alumnas sitúan a Spark y Little Vampire, dos personajes que habían monologado en el ejercicio anterior en «the Magic Island». Spark es un personaje aventurero que busca nuevas hazañas que realizar y el Pequeño Vampiro huye de los humanos ya que, tras una tregua de paz, un ser humano muerto ha aparecido y eso hace que los humanos monten en cólera y organicen una expedición de castigo, ante la cual el Pequeño Vampiro debe huir. Los personajes se encuentran y una serie de peripecias se suceden, incluyendo el reencuentro con las madres. En esta narración vuelven a darse elementos de intertextualidad y temas frecuentes en la literatura infantil: el ansia de aventuras, la alteridad en algunos niños (e.g. el vampiro es un personaje extraño y que se siente perseguido), la separación de los hijos y las madres, etc.

Volvemos a leer algunos textos y esta vez pregunto a los alumnos qué dificultades se han encontrado a la hora de ajustarse a las pautas que se les ha exigido. Muchos de ellos afirman haberse sentido algo forzados y que les hubiera gustado seguir por otros derroteros (a los que recomiendo que no se deben privar a sí mismos del placer de seguir por su cuenta e incluso trabajar en casa su primera opción); otros lo han tomado como un juego de inteligencia y se han esforzado por encajar las fichas, dejándose sorprender por los textos que se puedan generar, etc.

7.2.3. Tercera sesión: En la jungla sensorial

Durante la sesión anterior, nos dedicamos a romper todo tipo de preconcepciones que, aunque hasta cierto punto sanas, pueden entorpecer el proceso creativo del alumno-escritor. La siguiente experiencia se desarrolla en un parque por tratarse éste de un escenario clave en la vida del niño. El parque

donde vamos a jugar no solamente es un espacio donde construimos una gran parte de la identidad sino donde además establecemos vínculos sociales de diversa índole con otros individuos. Se pedirá a los alumnos que lleven por fin a cabo el más personal de los ejercicios, vinculado a las percepciones sensoriales y a la experimentación con el medio físico, que servirá como motor de las acciones que vayan a surgir dentro de la historia creada por los estudiantes.

Iniciamos la actividad pidiendo a los alumnos que se distribuyan por el parque y escojan un rincón solitario, íntimo, tranquilo y cómodo para que puedan escribir. Tras unos 10-15 minutos, al alumno se le permite abrir los ojos y comenzar a escribir todo aquello que haya podido descubrir en su imaginario durante este tiempo de concentración y escucha. He aquí un texto escrito por una alumna en esta situación:

My brother was ready for the marry request to Elisabeth. They remained on the park bench where that winter night they met. She, as usual, was late while my brother was freezing cold. He busied himself with the dogs. He played with them and enraged them, when suddenly Elisabeth came, prettier than ever, and jumped into his arms as if she knew what he was going to propose. Elisabeth, an anti-dog person, began to panic jump at seeing three bulldogs barking at her and watching her with their glances.

Hemos esbozado un escenario, hemos descrito un espacio que de repente ha cobrado vida y donde suceden cosas. No solamente cobra el relato visos de romance sino que la imagen de los perros que miran amenazantes a Elisabeth parecen anticipar algún tipo de ominoso desenlace para este matrimonio que se va a realizar. Esta escena concreta pasará a convertirse en el relato de un preso que relata algunas vivencias de juventud, entre ellas el encuentro de su hermano con Elisabeth, a la que, por cierto, el preso también ama profundamente y en su relación con Elisabeth se encuentra el trágico incidente desencadenante que termina con él en prisión, donde se sume en sus recuerdos y en las narrativas de los mismos recuerdos.

Pasamos a introducir un elemento que desconcierta al alumno. Pedimos que piense en un animal que pueda aparece en un parque como éste en el que nos encontramos y comience a hablar. El alumno deberá registrar, punto por punto, la conversación imaginaria con el pájaro, gusano, ratón, etc. que

pueda cruzarse en su camino. Terminada esta fase, los alumnos son reunidos en el centro del parque. El docente les explica que se espera de ellos la entrega de un relato final que deberá combinar todos los elementos que hemos venido introduciendo a lo largo de las tres sesiones. Este trabajo será puesto en común y, en algunos casos, leído en clase por los propios alumnos que se presenten voluntarios.

7.3. Conclusiones

El ejercicio ha pretendido estimular la imaginación de los estudiantes y potenciar sus horizontes de expectativas en lo referente a los géneros literarios. Para la creación de un relato, muchos más instrumentos y pasos son necesarios (establecer personajes, atmósfera, tono, etc.). Sin embargo, al activar el conocimiento previo de los estudiantes, hemos logrado activar su repertorio de convenciones –incluso *clichés*–, de modo que los paradigmas y fenómenos culturales asociados a una serie de narrativas más o menos aceptadas por la comunidad lectora en que nos situamos, activan de forma dinámica los resortes imaginativos del estudiante y, de este modo, logramos que con relativa facilidad el relato se construya. Somos conscientes de que el trabajo está en proceso ya que quedarán por resolver elementos como la corrección, elección de palabras adecuadas para transmitir una serie de ideas, emociones, etc. pero hemos realizado nuestro objetivo, que es mostrar los géneros literarios tratando de trascender lo puramente taxonómico y demostrar a los estudiantes, como muy inteligentemente hizo la serie cinematográfica *Shrek*, ni los personajes ni las historias son fijas ni inmutables, aunque tenemos percepción de que hay una tradición acerca de los mismos y la creación literaria en gran parte consiste en un diálogo, una tensión y, en ocasiones, una ruptura con estos paradigmas aceptados. De hecho, que se intenten romper implica que se conocen y se aceptan como existentes, lo cual nos lleva a su reformulación, reinterpretación y, por consiguiente, logramos que los estudiantes de literatura pasen de ser meros receptores a ser genuinamente agentes activos y creativos en la lengua inglesa. Hemos comprobado también que, ante el estímulo creativo, los alumnos saben emplear la lengua inglesa mejor de lo que parece, ya que un factor motivacional y creativo les ha impulsado a la expresión y *han necesitado* las palabras para expresarse.

8. EL TRABAJO DE FIN DE GRADO BILINGÜE: ORGANIZACIÓN, DESARROLLO Y EVALUACIÓN

SANTIAGO BAUTISTA MARTÍN

LICENCIADO EN FILOLOGÍA INGLESA. PROFESOR DEL ÁREA DEPARTAMENTAL DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LITERATURA DEL CES DON BOSCO

8.1. Justificación

Actualmente las enseñanzas universitarias oficiales de Grado concluyen con la elaboración y defensa de un Trabajo de Fin de Grado que tiene carácter obligatorio y ha de constar de 6 ECTS⁴, una realidad que culminó por vez primera en el CES Don Bosco durante el curso académico 2013-2014. Ha de realizarse en la fase final del plan de estudios y está orientado a la evaluación de competencias generales, transversales y específicas asociadas al título. En este sentido, los alumnos que cursan la modalidad bilingüe del Grado de Maestro en Educación Infantil y/o Primaria en el CES Don Bosco, tras haber cursado más del 50% de los créditos en inglés, deben demostrar también su competencia lingüística en dicho idioma (nivel C1 según el MCER) –tanto en el plano escrito como en el oral– además de su dominio de dos géneros académicos como son el ensayo, por un lado, y la exposición de un trabajo, por otro.

8.2. Contexto

- **Asignatura:** Trabajo de Fin de Grado (TFG).
- **Titulación:** Grado de Maestro de Educación Infantil / Grado de Maestro de Educación Primaria (Modalidad bilingüe).
- **Competencia mínima para poder realizar la actividad:** B2+ MCER.

8.3. Objetivos

- **De contenido:**

⁴ De acuerdo con el R.D. 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, modificado por el RD 861/2010, de 2 de julio.

- Demostrar el estudio, aprendizaje y asimilación de las competencias generales, transversales y específicas⁵ del Grado de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria.
- **Lingüísticos:**
 - Demostrar un nivel de inglés C1 según el MCER⁶, mediante el desarrollo las destrezas escritas en la redacción del TFG y las destrezas orales en la defensa del mismo.
 - Mejorar la competencia del alumno en escritura académica en lengua inglesa, a través de la redacción en dicha lengua de un trabajo que supera en extensión y complejidad a cualquier otro realizado en las asignaturas bilingües cursadas con anterioridad.

8.4. Actividades

8.4.1. Seminarios y Tutorías

A fin de facilitar a los alumnos la reflexión, búsqueda, diseño, redacción y exposición del TFG se llevan a cabo una serie de seminarios generales y específicos, así como una serie de tutorías que abarcan la práctica totalidad el curso académico⁷.

8.4.1.1. Seminarios

Se realizan un total de cinco seminarios que pretenden cubrir las necesidades de los alumnos tanto en lo que se refiere a la redacción como a la defensa oral del TFG:

- **Trabajo escrito** (durante los tres primeros meses):
 - De carácter general, para todos los alumnos. Se realizan tres seminarios:

⁵ Consultar las competencias de ambos grados aquí:
http://www.cesdonbosco.com/documentos/Competencias_INF.pdf
http://www.cesdonbosco.com/documentos/Competencias_PRI.pdf

⁶ Aquí puede descargarse el documento original del MCER completo editado en español por Instituto Cervantes en el cual se especifican las competencias que certifican el nivel C1:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

⁷ Consultar cronograma del TFG al final del documento, incluye las fechas de realización de los seminarios generales, de entrega de las distintas partes, así como las de corte administrativo:
http://www.cesdonbosco.com/documentos/Calendario_Estudiantes_14_15.pdf

- *Normativa + Guía de TFG.*
- *Trabajo académico.*
- *Técnicas de expresión escrita, fuentes documentales y APA.*
- De carácter específico, para aquellos alumnos que cursan la modalidad bilingüe. Se realiza un seminario:
 - *Escritura académica en lengua inglesa / Academic Writing in English.*

En dicho seminario se abordan distintas técnicas para la redacción empleando un lenguaje que sea no sólo correcto desde un punto de vista gramatical sino también adecuado desde una perspectiva académica.

- **Defensa oral** (A final de curso, antes de que los alumnos tengan que enfrentarse a la defensa):
 - *Técnicas de expresión oral.*

8.4.1.2. Tutorías

Aunque el TFG está concebido como un trabajo autónomo, se realizan también una serie de tutorías en pequeños grupos o personalizadas a través de las cuales se pretende hacer un seguimiento del proceso por parte del profesor-tutor y facilitar la coordinación con los alumnos tutorizados. Según el punto 5.4 de la Normativa de Fin de Grado⁸ del CES Don Bosco las funciones del tutor de TFG son las siguientes:

- Orientar y supervisar a los estudiantes de su grupo en la realización del TFG.
- Convocar al estudiante a las sesiones de seminario y tutorías personalizadas.
- Validar el TFG en los plazos establecidos cuando se cumplan los requisitos propuestos.

⁸ Aquí puede consultarse la Normativa completa por la que se regula todo lo concerniente al TFG en el CES Don Bosco: http://www.cesdonbosco.com/documentos/Normativa_TFG.pdf

- Remitir el Registro de Evaluación (*Anexos 5 y 6*)⁹ una vez cumplimentado al presidente de la Comisión de TFG correspondiente.

El desempeño de esta tarea incluye la supervisión y corrección de las distintas partes que conforman el TFG de manera escalonada a través del campus virtual dentro de unas fechas límite consensuadas antes del comienzo del curso académico. De este modo los profesores-tutores puedan realizar las sugerencias de corrección a cada una de las entregas al menos en dos ocasiones teniendo en cuenta los aspectos a evaluar en el trabajo final, cuyos criterios se explican en el siguiente apartado.

En el caso del TFG bilingüe, las tutorías sirven, además, para que el profesor de TFG –siempre un profesor del equipo de Bilingüismo– pueda orientar al alumno sobre cuestiones de escritura académica y corrección en lengua inglesa, en caso de que haya errores importantes que deban ser subsanados.

8.4.2. Evaluación y scaffolding

8.4.2.1 Criterios generales de evaluación

El proceso de evaluación del TFG se apoya en dos pilares fundamentales que pretenden reflejar al trabajo final realizado por el alumno a través de dos rúbricas que han tratado de combinar una perspectiva holística y analítica:

- Trabajo escrito (75%). El trabajo escrito supone el mayor porcentaje de la calificación final, hasta unas tres cuartas partes del mismo, ya que en el mismo se ha vertido el mayor número de horas de trabajo y esfuerzo por parte del alumno. Asimismo es el tutor quien evalúa dicho trabajo combinando tanto la evaluación formativa como la sumativa, puesto que ha sido él quien ha seguido todo el proceso desde el principio y tiene un mayor conocimiento de la trayectoria del alumno. Dicho apartado se evalúa siguiendo la rúbrica mostrada en el *Anexo 5* (ver *apartado 7.4.3.1.*) del siguiente apartado, cuyos parámetros deberán ser superados satisfactoriamente por el alumno, ya que es condición *sine qua non* para poder optar a la defensa oral del TFG.
- Defensa oral (25%). Una vez superada la evaluación del profesor-tutor el alumno deberá hacer una defensa del trabajo realizado durante

⁹ Ver apartados *7.4.3.1.* y *7.4.3.2.* respectivamente.

10-15 min ante un tribunal formado por tres miembros, siguiendo los criterios señalados más adelante en el *Anexo 6* (ver apartado 7.4.3.2.).

8.4.2.2. Adaptación de la evaluación al TFG bilingüe

Como en otras asignaturas, uno de los grandes retos del TFG en modalidad bilingüe es el de diseñar un proceso de evaluación de los objetivos lingüísticos que sea realista, y que a la vez respete los objetivos propios del TFG. Para facilitar esta tarea, el equipo de profesores de bilingüismo de nuestro centro ha desarrollado una adaptación de la propuesta de rúbricas diseñada por la Jefatura de Estudios, y que queda reflejada en el siguiente epígrafe.

Como se puede comprobar a continuación, si bien en el caso de la defensa oral la adaptación consistió en una mayor concreción de alguno de los ítems válidos para todos los alumnos –bilingües o no– en el caso de la evaluación del trabajo escrito los ítems se redactaron de nuevo, en lengua inglesa, de forma que quedaran integrados los principales objetivos de la asignatura y lingüísticos.

Los ítems de evaluación reflejados en dichos documentos no solo facilitan enormemente la objetividad del proceso evaluador, sino que, además, funcionan como *scaffolds* de producción, al guiar al alumno que prepara el trabajo o su defensa sobre qué criterios específicos serán tenidos en cuenta durante el proceso de evaluación.

En definitiva, y a modo de resumen, el proceso de *scaffolding* lingüístico del TFG en modalidad bilingüe se sustenta en tres pilares básicos:

- Un seminario específico sobre escritura académica en lengua inglesa, que parte de los conocimientos y habilidades desarrolladas en asignaturas cursadas en lengua inglesa con anterioridad.
- El trabajo del profesor de TFG, que orienta al alumno tanto en relación al contenido del trabajo, como a su forma lingüística y académica.
- Unas sistema de evaluación que tiene en cuenta la especificidad del TFG bilingüe, y cuyos criterios el alumnos conoce en la fase de diseño y redacción del texto, por un lado, y de preparación de la defensa oral, por otro.

8.4.3. Rúbricas de evaluación

8.4.3.1. Rúbrica trabajo escrito

ANEXO 5. INFORME-REGISTRO DE CALIFICACIÓN DEL TFG DEL TUTOR	
Estudiante:	
Grado de:	
Título del TFG:	
Profesor tutor:	
CALIFICACIONES Y CRITERIOS	
<p>• Asistencia y participación en el seminario. En esta actividad formativa, de carácter general, se presentará a los estudiantes el sentido, características y estructura del Trabajo de Fin de Grado. También se presentarán las posibles áreas temáticas a seleccionar por el estudiante, de acuerdo a sus intereses y se solicitará un cronograma de tareas para la realización y seguimiento del trabajo por parte del tutor (0,5 ECTS, el 8,33%).</p> <p>Criterios/observaciones del tutor: (POR EJEMPLO, porcentaje de asistencia a sesiones prácticas, aprovechamiento del seminario).</p>	(1 pto. máximo)
<p>• Tutorías personalizadas en las que el estudiante se reunirá con su tutor para la consulta, asesoramiento y seguimiento del trabajo. En ellas se podrá intercambiar la información pertinente para un correcto desarrollo del TFG (0,75 ECTS, el 12, 5%).</p> <p>Criterios/observaciones del tutor: (POR EJEMPLO, cumplimiento con la comunicación on-line y presencial y la presentación de tareas acordadas, aprovechamiento de las tutorías llevando las entrevistas preparadas, buscando la ayuda necesaria pero con responsabilidad personal, siguiendo las indicaciones...)</p>	(1 pto. máximo)
ITEMS:	0
<p>1. PRESENTATION (1 point) Adequate layout and presentation (clear, tidy, legible), according to CES Don Bosco's TFG regulations. Appropriate uses of appendices, if applicable.</p>	1 pto. máx
<p>2. LINGUISTIC CONTROL, RANGE AND APPROPRIATENESS (1 point) No significant errors of spelling, punctuation or grammar. No apparent limitations in the range of language available. Stylistically appropriate language choices throughout.</p>	1 pto. máx
<p>3. TASK ACHIEVEMENT (1 point) The aims of the paper have been fully achieved. Conclusions are clearly derived from the arguments and research findings.</p>	1 pto. máx
<p>4. CONTENT AND RELEVANCE (1 point) Clearly identified critical issues adequately supported throughout. Clear theoretical framework. All aspects discussed are relevant.</p>	1 pto. máx
<p>5. VOICE AND USE OF CRITICAL TERMS AND CONCEPTS (1 point) The writer's personal standpoint can be clearly distinguished. Reference to other critical perspectives is made at appropriate points. The text does not simply reproduce the critical material but engages and debates with it. Relevant critical terms and concepts are used accurately and productively to express ideas and support arguments. Sources are properly acknowledged.</p>	1 pto. máx
<p>6. CITATION (0,5 point) APA style for referencing is used appropriately and consistently in in-text citations and reference list.</p>	0,5 pto. máx
CALIFICACIÓN TOTAL (máximo 7,5 pts.)	
ASPECTOS DESTACABLES (puntos fuertes):	
POSIBILIDADES DE MEJORA (puntos débiles):	

8.4.3.2 Rúbrica defensa oral

ANEXO 6. REGISTRO DE CALIFICACIONES DEL TFG PARA EL TRIBUNAL DE DEFENSA	
Estudiante:	
Grado de:	
Título del TFG:	
Miembros del Tribunal:	
Fecha de la defensa:	
CRITERIOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Expresión adecuada (oral: ritmo, entonación, velocidad, volumen...; corporal: actitud postural y movimientos mostrando empatía con la audiencia, mirando y dirigiéndose al tribunal con educación, utilizando el tono de voz y volumen correctos. Criterio: Overas fluente, interliguéis pronunciaros. 	5 ptos. máx.
<ul style="list-style-type: none"> • Expresión precisa utilizando vocabulario adecuado en cada circunstancia y haciendo uso adecuado del léxico técnico cuando era necesario. Criterion: fluent and accurate use of subject-specific lexis and academic language. 	5 ptos. máx.
<ul style="list-style-type: none"> • Uso de medios auxiliares de exposición que han facilitado, complementado y apoyado el discurso-defensa (no sustituyendo el discurso y/o acaparando la atención del estudiante y del tribunal). 	5 ptos. máx.
<ul style="list-style-type: none"> • Ajuste al tiempo previsto con distribución racional para los apartados introducidos. Candidates should speak 15 min maximum and 10 minutes minimum. Presentations outside these limits will receive a 0 mark in this component. 	5 ptos. máx.
<ul style="list-style-type: none"> • Estructuración del discurso y exposición de cada apartado presentando el trabajo, sus ideas centrales, fases y conceptos de forma comprensible; fundamentando su relevancia con coherencia y defendiendo adecuadamente los resultado más significativos y las conclusiones. Criteria: proper use of connecting words and other discourse markers; statements of purpose to introduce the presentation and the different sections, as appropriate. 	5 ptos. máx.
<ul style="list-style-type: none"> • Respuesta a las preguntas del tribunal apoyada con argumentos sólidos vinculados a la literatura relacionada. 	5 ptos. máx.
CALIFICACIÓN TOTAL (máximo 2,5 ptos.)	
ASPECTOS DESTACABLES (puntos fuertes):	
POSIBILIDADES DE MEJORA (puntos débiles):	

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychological Association. (2009). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, D.C.
- Bentham, S. (2005). *Psychology and Education*. New York: Routledge Modular Psychology Series.
- Castejón, J.L., González Gómez, M.C., Gilar, R., y Miñano Pérez, P. (2010). *Psicología de la Educación*. Alicante: ECU.
- Clutterbuck P. (2007). *Values: A programme for primary schools*. Reino Unido: Crown House Publishing.
- Dale, L., y Tanner, R. (2012). *CLIL activities: A resource for subject and language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eurydice. (2015). *Compulsory education in Europe: 2014/15*. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/education_structures_EN.pdf [Consulta: 02/02/2015].
- Eurydice. (2015). *The structure of the european education systems 2014/15: Schematic diagrams*. Recuperado de <http://www.ase.es/rase/index.php/RASE/article/view/47/45> [Consulta: 02/02/2015].
- Fernández Enguita, M. (2008). Escuela pública y privada en España: La segregación rampante. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1(2). Recuperado de <http://www.ase.es/rase/index.php/RASE/article/view/47/45> [Consulta: 02/02/2015].
- Gardner, H. (1984). Heteroglossia: A global perspective. *Interdisciplinary Journal of Theory of Postpedagogical Studies*.
- Gardner, H., y Hatch, T. (1989). *Educational Researcher*, 18(8), 4-10.
- Green, A., Leney, T., y Wolf, A. (1999). *Convergences and divergences in European education and training systems: a research project commissioned by the European Commission Directorate-General XXII*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- Hastead M., Hull, J.M., Warnock M. (Eds.). (1996). *Values in Education and Education in Values*. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED393218> [Consulta: 23/02/2015].
- Leicester M. (2003). *Stories for Classroom and Assembly (Active learning in values at Key Stages One and Two)*. Reino Unido: Routledge.
- Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(25). Recuperado de <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=25> [Consulta: 02/02/2015].
- Miras, F., Salvador, M., y Álvarez, J. (2001). *Psicología de la Educación y el desarrollo en la edad escolar*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Moral Moreno, L., y Fuentesal García, J. (2014). La inteligencia corporal-kinestésica. *Educación y Futuro*, 31, 105-135.
- Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: what, when and how? *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(3). Recuperado de <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=3> [Consulta: 10/02/2015].
- Navarro, V. (13 de Agosto de 2009). La polarización social de la educación. *Diario Público*. Recuperado de <http://blogs.publico.es/dominiopublico/1476/la-polarizacion-social-de-la-educacion/>[Consulta: 10/02/2015].
- Oshima, A., y Hogue, A. (2006). *Writing Academic English* (4ª ed.). Londres: Pearson Longman.
- Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero. (1 de marzo de 2014). Real Decreto por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, 19349-19420. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf> [Consulta: 02/03/2015].
- Reynolds, K. (2011). *Children's Literature (A Very Short Introduction)*. Nueva York: Oxford University Press.
- Wade, C., y Tabriz, C. (2003). *Psicología*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Woolfolk, A. (2001). *Educational Psychology* (8ª ed.). EE.UU: Pearson Education Company.
- Wright, A. (2008). *Storytelling with Children*. Oxford University Press.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

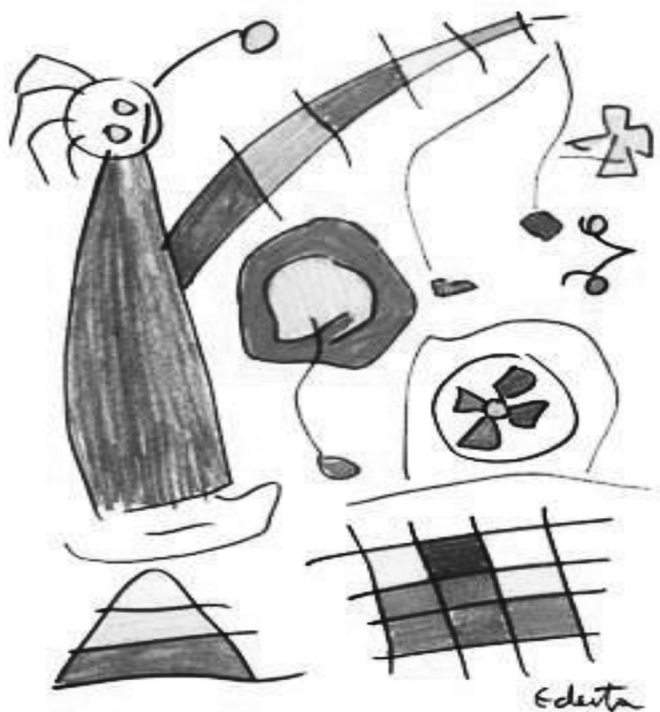
López Hernández, A. (Coord.). (2015). Propuestas de Scaffolding en enseñanza universitaria bilingüe. *Educación y Futuro*, 32, 117-165.



EXPERIENCIAS

Intervención en Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (I.N.E.A.E.)

2ª promoción 2015-2017



*Edorta Gómez, dibujo cedido por Autismo Burgos

Inclusión educativa
Educación especial



CESdonbosco
Centro Universitario Salesiano



C/ María Auxiliadora, 9
28040 Madrid
+34 91 450 04 72
www.cesdonbosco.com

Embarcándome en el bilingüismo

Getting Involved in Bilingual Education

ALEXANDRA DE SANTOS TORREJÓN

GRADUADA EN MAGISTERIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA MODALIDAD BILINGÜE EN EL CES DON BOSCO.

PROFESORA DE PRIMARIA EN EL COLEGIO SAGRADA FAMILIA DE MORATALAZ (MADRID)

Mi aventura en el bilingüismo comenzó por decisión de mis padres. Con tan sólo tres años, decidieron matricularme en un colegio bilingüe con profesores nativos desde primero de Educación Infantil. Y ya fue, con esa edad, cuando me enamoré del inglés como idioma y de la cultura anglosajona. A lo largo de toda mi vida he estado en contacto con esta lengua de una forma o de otra. Academias, clases particulares, clases extraescolares... Pero el paso más importante y firme fue cuando decidí comenzar el grado de Maestro de Educación Primaria en la modalidad bilingüe que, en ese momento, allá por el año 2010, sólo ofrecían universidades aisladas como el CES Don Bosco.

1. COMIENZA EL VIAJE

Así, mi decisión de embarcarme en una carrera bilingüe fue mi primera opción madura y con perspectiva profesional por el bilingüismo. Fueron necesarias muchas valoraciones, reflexiones, comparaciones y análisis que escribieron las primeras páginas de mi Cuaderno de Bitácora. Después de mi experiencia cursando la licenciatura de Periodismo en la Universidad Complutense de Madrid entre los años 2005 y 2010, no quería repetir mi sensación de no haber elegido lo correcto. Siempre me ha apasionado la comunicación, y lo sigue haciendo. Pero no podía dedicar mi vida a ello, había algo dentro de mí que latía mucho más fuerte, y era mi vocación de maestra.

La pasión y la ilusión con la que me subí al barco del grado de Maestra bilingüe hicieron que tanto las expectativas como los miedos fueran muy altos. Y es que mi promoción ha sido la primera promoción bilingüe del CES Don Bosco. Por lo que las primeras impresiones a bordo eran una mezcla entre el desconocimiento de no saber qué esperar y la certeza de haber elegido el barco correcto. Muchos días tenía la sensación de ir navegando sin un rumbo

claro, de que tanto mis compañeros como yo éramos los «conejiillos de Indias» y que nadie tenía claro cuál sería la siguiente parada. Los cambios y las nuevas decisiones eran la constante de nuestro viaje. Sin embargo, tanto profesores como alumnos fuimos aprendiendo con la experiencia. Ha sido un *learning by doing*, un constante ensayo-error para conseguir diseñar un grado lo más completo posible.

2. DE PUERTO A PUERTO

En la hoja de ruta de este apasionante viaje existían varios puertos marcados en el mapa desde el principio, pero otros muchos fueron apareciendo por sorpresa. Cada parada ha sido enormemente enriquecedora, tanto a nivel personal como a nivel académico. Los aciertos y errores de cada una de ellas han ayudado a mejorar los pasos siguientes.

Una de las primeras ofertas del capitán llegó cuando estábamos en segundo de carrera. La oferta estaba destinada especialmente a nosotros, los alumnos de la modalidad bilingüe de Primaria. La propuesta consistía en organizar una feria internacional (International Fair) para mostrar al resto de alumnos de la universidad los diferentes destinos que ofrecía la Oficina Internacional para realizar las prácticas de la carrera en el extranjero. La propuesta nos entusiasmó enormemente y nos hizo sentir unos marineros especiales y valorados en el centro. A pesar de ser una oferta voluntaria, prácticamente toda la clase acabó participando. Nos organizamos por grupos y cada uno de ellos eligió un país. En mi caso, elegimos Canadá. Trabajamos durante un par de semanas en la preparación de la feria. Algunos profesores, los que más valoraban el bilingüismo y los que más implicados estaban, nos cedieron algunas de sus horas de clase para que pudiésemos trabajar en la preparación del material. Y por fin llegó el día de la feria. Aprovechamos la hora del recreo para que todas las clases pudiesen pasar a visitarnos. Y al tener libertad para montar nuestro stand como quisiéramos, se pudieron ver cosas muy interesantes y diferentes. En nuestro caso, ofrecimos tortitas recién hechas (las cocinábamos ahí mismo) con sirope de arce, nos hicimos camisetas y diademas con la bandera de Canadá y preparamos un folleto con toda la información del país. Otros compañeros tocaron música o presentaron vídeos. Lo curioso fue que nosotros hablamos en inglés en todo momento mientras recibíamos las visitas, y nadie se quejó.

Todos los alumnos y algunos profesores hicieron el esfuerzo por entendernos e incluso comunicarse en inglés con nosotros. El bilingüismo empezaba a contagiarse.

Figura 1.

Fuente: elaboración propia.



Una segunda visita inesperada en este viaje fue el Día de Europa (9 de mayo) de 2012. El colegio María Auxiliadora de la calle Villamil, al lado del CES Don Bosco, nos ofreció la posibilidad de organizar diferentes actividades para las clases de Educación Infantil bajo el contexto del Día de Europa. A pesar de ser de Educación Primaria, mis amigas y yo nos lanzamos a la aventura. El desarrollo de la actividad fue algo complicado, porque nos costó preparar diferentes actividades para niños tan pequeños con un nivel de inglés reducido a los números y los colores. Pero lo cierto es que disfrutamos mucho estando dentro de las aulas, con alumnos reales, llevando a cabo actividades que nosotras mismas habíamos preparado. El bilingüismo tiene sus fases. Y fue muy bonito ver esa primera fase, reducida a colores y números; pero una fase en la que los niños ya están embarcados, sin saberlo, en la aventura del bilingüismo.

Y como parte de esa aventura en el bilingüismo de los alumnos del colegio María Auxiliadora, el centro quiso contar con nosotros de nuevo para representar una obra de teatro en inglés. En nuestra aventura particular, esta obra formaba parte de la asignatura *Literature and Education* que cursamos en el último cuatrimestre de la carrera. La obra elegida fue *Oliver Twist* y, esta vez, nuestra audiencia se compuso por los alumnos de cuarto, quinto y sexto de Educación Primaria. Una realidad más cercana para todos nosotros. Estuvimos mucho tiempo preparando la obra, con muchos ensayos en clase y en el propio colegio. La profesora asignó los papeles y nos dirigió en todas las escenas. Y he de decir, como opinión personal, que esta obra nos sirvió más a nivel personal que a nivel académico. Creo que fue un impulso para la cohesión del grupo y para unirnos en buscar un objetivo común: que la obra saliera bien y nuestro esfuerzo tuviera su recompensa. Una vez más, el inglés fue el elegido para el ocio y el aprendizaje y el resultado fue muy positivo para todas las partes.

Además de estas tres paradas, que fueron las más visibles del viaje por su proyección fuera de nuestra propia aula, realizamos muchas pequeñas cosas que también nos enriquecieron y nos dotaron de herramientas para nuestra ya presente actividad profesional. Una de ellas, la más importante para mí, fue la realización de un blog por grupos en la asignatura de *Reading and creative writing*. Lo cierto es que la propia asignatura fue una aventura en sí misma, por su originalidad, su carga de trabajo y su alta dosis de creatividad. Pero la realización de un blog donde volcar todos nuestros trabajos y donde poder leer, participar y comentar los trabajos de nuestros compañeros fue el reflejo más grande de por dónde pasa no sólo el bilingüismo, sino la innovación educativa en general. Las nuevas tecnologías y las redes sociales son el principal espacio donde leer, escribir y aprender inglés. Y para mí, la decisión del profesor de embarcarnos en esta aventura fue lo que me hizo darme cuenta de que ambas cosas, bilingüismo y nuevas tecnologías, van de la mano y se retroalimentan mutuamente.

3. LLEGADA A PUERTO FINLANDÉS

Sin duda alguna, mi llegada a puerto finlandés ha sido la parada más bonita y especial que he vivido en este viaje. Como casi todas las paradas especiales, fue inesperada. Decidí presentar mi solicitud para la beca Erasmus

prácticamente en el último momento, y después de muchas meditaciones. Ya renuncié a esa posibilidad una vez mientras estudiaba Periodismo, así que ya que la vida me regalaba una segunda oportunidad, no podía desperdiciarla. Después de analizar el programa que ofrecía cada universidad, me decanté por la Universidad de Laponia, en Rovaniemi (Finlandia). Hubo varias razones que me llevaron a embarcarme en esta locura. La primera fue la reputación que tiene Finlandia a nivel mundial por su sistema educativo; quería conocerlo de cerca y empapararme de su experiencia. Y otra razón fundamental fue su trayectoria como país bilingüe. De nuevo el bilingüismo se establecía como una necesidad y un requisito. Además, era la primera vez que el CES Don Bosco establecía convenio con esta universidad; por lo que la sensación de aventura se incrementaba y se constituía como un reto inquietante y apasionante.

Después de todo el proceso burocrático, que es muy largo, desembarqué en Rovaniemi un 22 de agosto de 2012. Todo era nuevo y todo era diferente. Muchas veces durante mi estancia allí reflexionaba sobre cómo podía haber tantas diferencias entre España y Finlandia siendo ambos países Europa y Unión Europea. Voy a dejar aquí a un lado todo lo que esta experiencia significó para mí a nivel personal y voy a centrarme en lo que me enseñó como estudiante y como maestra.

Finlandia es un país volcado en la educación. Y entienden la educación como valor y principio que mueve a la sociedad. Esta reflexión, desde mi punto de vista, va mucho más allá del simple comentario de «la educación en Finlandia es gratuita». Efectivamente, es gratuita, y lo es en todos sus niveles; y no sólo eso, sino que los estudiantes universitarios reciben alrededor de 400€ al mes por estudiar. Pero la cuestión es: ¿por qué? ¿Por qué en Finlandia sí y en España no? Porque, en la mayoría de ocasiones, parece que en Finlandia tienen un amor por su cultura y su país que a nosotros nos cuesta mucho más manifestar. Y este amor les lleva a cuidarlo hasta el extremo. Y, ¿cuál es la herramienta que un país necesita para cuidar su cultura? La educación. Así, la profesión de maestro es de las más valoradas. Los requisitos para poder estudiar la carrera de Magisterio son muy elevados y reducen el número de plazas para que solamente aquellas personas que de verdad estén convencidas puedan acceder a ella. Los estudiantes, quieren ir a clase, quieren estudiar. Cuando a un alumno o a un profesor le dan la opción de no ir a clase un día, no la acepta, porque consideran que su deber y su responsabilidad es

acudir al aula. Y, evidentemente, lo que el estado puede ofrecer a la educación, para que siga siendo su bien máspreciado, es su dinero y la financiación de proyectos, tecnología y recursos, tanto humanos como materiales. Por eso la educación en Finlandia es gratuita.

Y, ¿cómo afecta esta concepción de la educación al bilingüismo? Después de mi experiencia dentro de las aulas de dos colegios diferentes de Rovaniemi, puedo afirmar que el bilingüismo se vive desde dos perspectivas muy diferentes. La primera de esas perspectivas es la social. Por lo que pude comprobar, la sociedad se divide entre aquellas personas que son conscientes de la importancia del bilingüismo y son perfectamente capaces de comunicarse en inglés; y aquellas personas que, por falta de herencia cultural, no han aprendido inglés y su comunicación es exclusivamente en finés. Sin embargo, las nuevas generaciones y el sistema en general valoran la necesidad de un idioma internacional con el que poder comunicarse más allá de sus fronteras. Además, en las raíces de este país está el bilingüismo entre el finés y el sueco. Así, desde sus orígenes, los finlandeses han convivido con dos idiomas. Las nuevas exigencias internacionales han ido dando un giro del sueco al inglés para construir una herramienta más válida a nivel comunicativo. Por consiguiente, en la sociedad, se reconoce la relevancia del inglés y, aunque su producción es más complicada, la comprensión tanto oral como escrita es lo suficientemente buena.

Por otro lado, la segunda de las perspectivas, es la perspectiva escolar o académica. Los alumnos empiezan a estudiar inglés en el colegio en tercero de Educación Primaria (7 u 8 años), algo impensable en la vorágine bilingüe en la que estamos inmersos en España actualmente. Sin embargo, su pronunciación y su comprensión del idioma es prácticamente perfecta ya en 5º de Educación Primaria. En el colegio, no tienen asignaturas bilingües más que inglés como tal. Y, aún así, su nivel de inglés es muy superior al de nuestros alumnos. ¿Por qué? Porque la sociedad reconoce la importancia del inglés como vehículo de conexión entre culturas y le da uso día a día, fuera de las aulas. Un niño en Finlandia enciende la televisión y ve las películas o las series en versión original. Un niño en Finlandia ve que sus padres y maestros utilizan el inglés sin problema para comunicarse con gente por la calle o en las tiendas. Un niño en Finlandia usa el inglés más allá de las aulas. Y esto es lo más importante que tenemos que aprender nosotros. Por ello, la perspectiva social y la perspectiva académica deben ir de la mano en todo momento,

generando un contexto de naturalidad del idioma que elimine todo lo artificial que pueda tener a primera vista.

Y aterrizando de nuevo en mi viaje por el bilingüismo, quiero lanzar una lanza a favor del sistema educativo español. Y es que aquí estamos haciendo muchas cosas bien dentro de los colegios. Hay muchos profesores que hacen un trabajo brillante. He visto aulas en Rovaniemi y veo aulas aquí cada día. Y sin un ápice de duda afirmo que hay cosas que hacemos mucho mejor aquí que en Finlandia. Y es justo que lo reconozcamos y lo valoremos. Y volviendo a esa comparación entre España y Finlandia concluyo que jugamos en ligas muy diferentes. Las divergencias culturales imposibilitan una comparación en igualdad de condiciones. Y como titulaba Antonio J. Sánchez (21 de enero, 2015) en un artículo en *Medium en español*, «España no es Finlandia».

4. LLEGADA A PUERTO SUECO

Suecia ha sido otro de los regalos que he recibido a lo largo de mi viaje por el bilingüismo. Esta oferta llegó, una vez más, por parte de la Oficina Internacional del CES Don Bosco, que ha sido un gran faro alumbrando mis aventuras. La propuesta, cuando sólo era una simple hoja de papel, ya era suficientemente atractiva. El programa denominado Erasmus Intensive Program de la Unión Europea iba a contar este pasado año 2014 con la colaboración del CES Don Bosco como la universidad que representaría a España junto a los otros seis países participantes. El título del encuentro era *Social relations in schools* y tuvo lugar en Kalmar (Suecia) entre el 9 y el 19 de junio de 2014.

El CES Don Bosco lanzó la propuesta de participación a los alumnos de cuarto curso de Educación Primaria y Educación Infantil en la modalidad bilingüe sobre finales del mes de octubre de 2013. Nuestro trabajo iba a consistir en llevar a cabo una investigación sobre cómo se estaba desarrollando el bilingüismo en la Comunidad de Madrid y en qué medida afectaba a los alumnos en situación de desventaja social. Después del proceso de selección, formamos un grupo de trabajo compuesto por ocho alumnos, entre los que estábamos seis alumnos del grado de Educación Primaria y dos alumnos del grado de Educación Infantil. Nuestro trabajo comenzó en el mes de noviembre y

tuvo diferentes fases que se fueron llevando a cabo a lo largo del curso hasta concluir con la presentación del proyecto en Kalmar.

Después de la lectura de diversos artículos relacionados con la materia que nos ocupaba, diseñamos una entrevista centrada en tres aspectos: el contexto escolar, el desarrollo cognitivo de los alumnos y el contexto social de los centros. La muestra seleccionada fueron los 26 primeros centros públicos que empezaron con el bilingüismo en la Comunidad de Madrid en el curso 2004-2005, de los cuales sólo respondieron once a nuestra solicitud de participación. La entrevista se realizó a los coordinadores de bilingüismo de cada centro y, en algunos casos, también el director u otro profesor del programa bilingüe estuvo presente. Una vez finalizadas las entrevistas, en función de las respuestas obtenidas, establecimos unas categorías de análisis para organizar los resultados. Después de este trabajo, redactamos una serie de conclusiones organizadas en tres ámbitos diferentes: el contexto social, la cultura y el contexto educativo.

En relación con el contexto social, pudimos constatar que las familias son las principales interesadas en que sus hijos participen en un programa bilingüe y eso les lleva a ejercer cierta presión sobre ellos; junto con la evaluación externa, que pretende establecer un marco de referencia que bloquea y limita la acción docente en los centros, así como la visión de los padres porque sus hijos obtengan un título. Además, el nivel socioeconómico de los padres también permite que puedan acceder a clases extraescolares o particulares fuera del horario escolar que refuercen sus conocimientos del idioma; mientras que su nivel cultural hace que la ayuda o refuerzo que prestan en casa a sus hijos se vea muy limitado y recurran a la traducción de contenidos. Por otro lado, en el ámbito cultural, todos los entrevistados estaban de acuerdo con que el programa bilingüe contribuye a la expansión de una cultura del bilingüismo que sale de las aulas y encuentra una aplicación real. Así, la influencia de países como Finlandia empieza a tener reflejo en nuestro país. Y, por último, las conclusiones que hacían referencia al contexto educativo se centraban en las dificultades metodológicas. Todos los centros afirmaron la existencia de una pérdida de contenidos y un perjuicio de la lengua materna, aunque se mostraron favorables a la opinión de que el bilingüismo contribuye al desarrollo cognitivo de los alumnos. Sin embargo, como denominador común, late la idea de una falta de recursos humanos que puedan cubrir todas las necesidades reales de los centros.

Derivado de todas las conclusiones anteriormente expuestas, quisimos resaltar los siguientes puntos, fruto de nuestra investigación:

- Existe un contraste entre lo natural que resulta para los alumnos estudiar asignaturas en inglés en un contexto educativo y lo artificial que resulta usar o necesitar ese idioma fuera del colegio.
- Existe también una falta de adaptación del sistema al bilingüismo. Es decir, hemos tenido más prisa por poner el título de bilingüe a nuestros centros que en preparar a nuestro profesorado para dotarlo de las competencias necesarias para desenvolverse en el programa bilingüe.
- Por otro lado, el bilingüismo supone un incremento de la motivación en los alumnos y está íntimamente ligado a la excelencia.
- El bilingüismo favorece el desarrollo de nuevas habilidades y competencias entre los alumnos, además de trabajar con nuevas metodologías y estrategias de comunicación.

Para todos los que formamos el equipo de investigación fue una experiencia muy enriquecedora por el hecho de poder analizar y estudiar una realidad que para nosotros es tan cercana y a la que tenemos que enfrentarnos ahora a nivel profesional.

Y una vez terminado el trabajo teórico, y redactadas las conclusiones, hicimos las maletas y nos pusimos rumbo a Kalmar. Las dos semanas que duró el programa fueron un remolino de sensaciones, críticas y aprendizajes. Cada día era responsabilidad de uno de los países participantes y, a su vez, cada día estaba dividido entre una ponencia del profesor y un taller llevado a cabo por los estudiantes. Nosotros presentamos en cuarto lugar, después de Dinamarca, Grecia y Holanda; y antes de Austria, Suecia y Francia. Tuvimos el suficiente margen como para tener muy claro lo que no queríamos hacer y ultimar detalles de lo que queríamos que nuestra audiencia recogiese de nuestro trabajo. Y, desde una perspectiva subjetiva pero apoyada en datos objetivos, considero que nuestra exposición fue un éxito que todos disfrutamos mucho. Ofrecimos un contenido muy diferente al que ofrecieron los demás países y lo hicimos con la seguridad de saber muy bien lo que estábamos compartiendo puesto que era nuestra investigación y nuestra realidad.

El bilingüismo fue el centro de nuestro trabajo allí, pero también de nuestra experiencia en general. Sin nuestra formación y sin nuestro conocimiento del inglés no habríamos sido capaces de exponer, valorar el trabajo de nuestros compañeros y relacionarnos con tanta gente como lo hicimos, mezclando culturas, idiomas y experiencias.

Figura 2.

Fuente: elaboración propia.



5. UN ICEBERG LLAMADO TFG

Como en todo viaje y en toda aventura, hay momentos más fáciles y momentos más difíciles. Momentos en los que te sientes más fuerte y momentos en los que te sientes más débil. Para mí, uno de los momentos más duros y más difíciles desde que me embarqué en el bilingüismo fue el Trabajo de Fin de Grado (TFG). Es lo más difícil a lo que yo me he enfrentado a nivel académico, aunque también es con lo que más he aprendido. Al ser la primera promoción de grado, todo era nuevo para profesores y alumnos, lo cual complicaba la situación e incrementaba la incertidumbre.

He querido asimilar mi experiencia del TFG con un iceberg por el contraste entre la parte visible y la parte que queda oculta, y que sólo el propio iceberg sabe que existe. Aparentemente, el iceberg representa esa piedra en el camino. Ese impedimento por el que cuesta más avanzar. Ese objetivo contra el que puede chocar mi propia embarcación. Sin embargo, también posee una belleza incomparable que enriquece el paisaje y enriquece el propio viaje, ya que no todo el mundo tiene la posibilidad de contemplar un iceberg. Y así fue mi TFG, con una parte visible que es un documento con un número de páginas pero con una parte oculta de muchas horas de trabajo, mucho esfuerzo y mucho enamoramiento detrás. Y es que, en mi caso, yo estaba absolutamente enamorada de mi tema (y lo sigo estando) y me sentía capaz de defenderlo en inglés o en español.

Como expresaba en las líneas anteriores, el TFG no sólo ha sido la situación académica más dura, sino también en la que me he sentido más débil. Una investigación es un continuo reajuste de esquemas y una continua reafirmación y autoconvencimiento de que estás haciendo lo correcto. Pero dejando a un lado lo personal, el TFG me hizo sentir débil porque era la situación más exigente a la que yo me había tenido que enfrentar con el inglés como medio para alcanzar mi objetivo. Más allá de una construcción gramatical mejor o peor escrita, desarrollar todo un documento en inglés que reflejase toda esa parte oculta del iceberg, todo ese trabajo, era un reto enormemente complicado; sobre todo teniendo en cuenta que la investigación en sí y las entrevistas las había realizado en español, lo que suponía un esfuerzo de traducción inmenso. En cambio, una vez más, el bilingüismo vino a reflejar la realidad que tenemos hoy. La realidad a la que nos tenemos que enfrentar. En un mundo global, donde tenemos acceso a todo desde cualquier rincón del mundo, desarrollar un trabajo de investigación como el TFG en inglés no sólo me dotó de herramientas a nivel académico derivadas de la pedagogía o la propia metodología de investigación educativa, sino que me permitió esforzarme por lograr expresar mi trabajo igual de bien que si lo hiciese en mi lengua nativa y me forzó a seguir aprendiendo gramática inglesa, léxico y organización en la redacción.

Además, otro de los requisitos era la defensa oral del trabajo, que también se tenía que llevar a cabo en inglés. Y lo cierto es que, siendo cien por cien sincera, ésta era la parte que menos me preocupaba. Haber llegado hasta aquí y haber conseguido elaborar un documento había sido la parte difícil.

Podía enfrentarme a una defensa oral enfrente del tribunal con seguridad y serenidad, al fin y al cabo, sólo yo conocía el iceberg en su totalidad, sólo yo lo había contemplado en mi viaje; pero lo había admirado tanto que podía reproducir su encanto a cualquier audiencia y en el idioma que me demandaran.

6. LO QUE EL VIAJE ME HA ENSEÑADO

Tantas paradas, tantos puertos, tantas experiencias, con iceberg incluido, me han enseñado muchas cosas. Y el CES Don Bosco ha sido esa embarcación que me ha acompañado durante los cuatro años que ha durado mi carrera, pero estoy segura de que seguirá formando parte de mi equipaje de una forma o de otra durante mucho tiempo.

Durante los cuatro años navegando como alumna del CES Don Bosco he visto cómo mi nivel de inglés ha mejorado considerablemente respecto a mi nivel previo, cuando cargada de miedos y de ilusión crucé sus puertas por primera vez. He experimentado cómo la metodología bilingüe empleada en el aula por algunos profesores, donde el alumno tomaba un papel más activo y fomentaba profundamente la parte comunicativa, ha desarrollado las cuatro destrezas básicas en el aprendizaje de una segunda lengua. Hemos trabajado la parte oral gracias al número de presentaciones que hemos tenido que defender delante de nuestros compañeros, lo que ha facilitado que la defensa oral del TFG o la presentación de una investigación en Suecia fueran un reflejo de todo el esfuerzo que habíamos desarrollado previamente. También hemos trabajado la parte auditiva, escuchando a algunos de nuestros profesores y a nuestros propios compañeros diariamente en inglés. Y, sin duda alguna, hemos entrenado nuestra lectura y escritura en inglés estudiando cada asignatura, respondiendo cada examen o redactando cada trabajo.

La investigación ha sido un regalo de este viaje con el que yo he aprendido y disfrutado muchísimo y que ha sembrado en mí las ansias por profundizar en la investigación educativa en mi presente y futuro profesional.

Los tres períodos de prácticas que han formado parte del grado de Educación Primaria también han sido tres momentos muy enriquecedores a nivel profesional. En relación con el bilingüismo, los tres centros en los que cursé mis

prácticas me ofrecieron tres realidades muy diferentes. Pero los tres tenían en común la firmeza de que el bilingüismo es una realidad, de que nuestros alumnos disfrutaban enormemente aprendiendo en inglés y que el programa bilingüe abre horizontes y perspectivas, generando nuevas expectativas.

Acabar la carrera con la modalidad bilingüe y la mención en lengua extranjera ha sido uno de los pasaportes para poder desembarcar en el centro en el que estoy trabajando actualmente. No obstante, es necesario reconocer aquellas cosas que han hecho que el viaje tuviera momentos menos enriquecedores o más complicados. Una de estas dificultades ha sido el hecho de cursar asignaturas en español que vamos a tener que enseñar en inglés, donde la carga de vocabulario es muy elevada. Por otro lado, el nivel de inglés de algunos profesores y el nivel de la propia asignatura de inglés no se adaptaron en un primer momento al nivel del grupo y, por ello, ralentizaron en cierta medida el aprendizaje en determinados momentos. Además, hemos recibido muchos recursos para todas las asignaturas bilingües pero no para la asignatura de inglés como tal o para las asignaturas que cursamos en español. Lo que genera cierto conflicto en mi realidad actual.

7. DESTINO FINAL

¿Cuál es el destino final de mi viaje? Sinceramente, creo que no existe. El bilingüismo en mi vida no tiene un destino final, sino que es mi viaje en sí. El 1 de septiembre desembarqué en un aula real, mi puerto más exigente, con 27 marineros de diez años dispuestos a exigir todo de mí y con ganas de disfrutar aprendiendo en inglés. Mi realidad me demuestra que el bilingüismo no es un reto, es una realidad latente en muchos centros de España que está dando unos frutos admirables. Mi realidad me demuestra que cuando cojo mi catalejo y enfoco a mis alumnos, veo la aplicación de todas las técnicas que yo aprendí en la modalidad bilingüe de mi carrera, volcadas ahora en ellos. Mi realidad me demuestra que el maestro es un investigador en el aula que cada día escribe aventuras increíbles en su Cuaderno de Bitácora¹. Mi realidad me

¹ Os invito a que participéis en mi Cuaderno de Bitácora (mi blog personal), donde cuento el trabajo con mis alumnos y mis reflexiones personales sobre Educación. Podéis encontrarlo en <http://conlaorejaverde.blogspot.com.es>

demuestra que la Educación es un viaje apasionante y que ser maestro no es una profesión, es una forma de vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Sánchez, A. J. (21 de enero de 2015). *España no es Finlandia* [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://medium.com/espanol/espana-no-es-finlandia-ca7d4d692a60> [Consulta: 10/03/2015].

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

Santos Torrejón, A. de. (2015). Embarcándome en el bilingüismo. *Educación y Futuro*, 32, 169-182.



ARTÍCULOS



DON BOSCO BILINGUAL ENGLISH PROGRAMME



Curso 2014/2015

Face-to face Language Training - Formación lingüística presencial

English for All Levels (EAL)

Cursos de **60 horas** para consolidar las habilidades lingüísticas en lengua inglesa.

Niveles A2, B1, B2, C1

Calendario 13 octubre - 18 diciembre
3 días/semana, 2 horas/día
de 14.00 h. a 16:00 h.

Success at English certificates

Cursos de **30 horas** para preparación de los exámenes de Cambridge.

Niveles PET, FCE, CAE

Calendario Sesiones de 5 horas en sábados
de 9.00 h. a 14.00 h.

Online Language Training - Formación lingüística online

Macmillan First Preparation Online (MFPO)

Curso modular de **120 horas de nivel B2** para preparar el examen *First* (FCE)

Calendario Dos trimestres, de octubre a marzo

• Simulación de examen
• Live sessions

Methodological Training - Formación metodológica presencial

EFL Workshops

Talleres de 2 horas sobre didáctica del inglés y CLIL en Educación Primaria y Educación Infantil.

- **Cooperative Learning** - 23 octubre
- **CLIL: Science & Arts and Crafts** - 13 noviembre
- **Phonics in Action** - 11 diciembre
- **English for Classroom Language** - febrero*
- **Having Fun with Pronunciation** - marzo*
- **Move and Learn** - abril*

*Pendiente de confirmar las fechas exactas del segundo trimestre

Horario Jueves, de 12.30 h. a 14.30 h.

in collaboration with
MACMILLAN
MTS Training Services



CESdonbosco
Centro Universitario Salesiano

Para más información y realizar la inscripción dirígete a
Don Bosco English Lab

http://www.cesdonbosco.com/estudios/english_lab.asp
englishlab@cesdonbosco.com

El profesor como agente de motivación para el estudio de las matemáticas

The Teacher as a Motivational Agent in The Maths Class

MIRIAM MÉNDEZ COCA

DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, LICENCIADA EN MATEMÁTICAS

Resumen

Este artículo tiene el objetivo de mostrar el impulso motivador del profesor en el aprendizaje de las matemáticas, alentando la autoestima de los alumnos, valorando su capacidad para la comprensión matemática e interesándose por los resultados logrados. Se definen primero los conceptos imbricados en la investigación y luego se muestran los resultados que prueban la capacidad motivadora del profesor. La investigación se hizo con estudiantes de la ESO, estudiantes de segundo y tercer curso. En las explicaciones efectuadas en el aula se aplicaron variados procedimientos didácticos: recursos tecnológicos, procedimientos cooperativos y formas tradicionales de impartir la docencia. Para la recogida de la información correspondiente se utilizó un cuestionario de contrastada fiabilidad, que se cumplimentó en el aula al comienzo y al final de la investigación

Palabras clave: motivación, autoconcepto, autoestima, rol, profesor de matemáticas, enseñanza matemáticas.

Abstract

This article shows how the teacher can be a fully motivational source to learn maths by also feeding their students' self-esteem, valuing their capacity for learning and understanding maths and showing a genuine interest in their students' outcomes. This paper is organised in two parts: the first one deals with several concepts which are relevant for the research, while the second one shows the empirical data which provide evidence of the teacher's motivational capacity. This research was carried out with 8th and 9th grade students and various didactic techniques and resources were employed in the classroom: ICT means, cooperative learning strategies and traditional teaching. In order to eventually collect the relevant information, a reliable questionnaire was designed to be filled in by the students before and after the teaching research.

Keywords: Motivation, Self-concept, Self-esteem, Role, Maths Teacher, Maths Teaching.

1. INTRODUCCIÓN

Procediendo con una elemental racionalidad, cualquier profesional y, de manera especial el profesor, ha de asumir la debida responsabilidad respecto de su formación continua, si no quiere enfrentarse con la propia experiencia de cómo en poco tiempo sus conocimientos, competencias y equipamiento metodológico se vuelven obsoletos y su integración profesional y laboral se hace progresivamente más difícil y precaria. En la actualidad este asunto adquiere una mayor trascendencia por cuanto la sociedad global es un tipo societario transido de cambios simultáneos y sucesivos, que nos fuerzan a vivir en sistemas precarios y en épocas imprevisibles (Giddens y Hutton, 2001, p. 300), a las que acompañan crisis que alcanzan cualquier dimensión de los ámbitos profesionales. En razón de la progresiva vinculación de la educación con la economía, los productos de aquella se contaminarán de los cambios que con mayor frecuencia tienen lugar en el ámbito económico. Hasta los procedimientos educativos y los conocimientos se verán infectados por la universal precariedad de los productos manufacturados. El ideal de una actividad para toda la vida y de un empleo permanente no se compatibiliza bien con los actuales cambios en las tareas, profesiones y métodos, es cuestionada por profesores y directores de famosas escuelas de negocios y evidencia su precariedad la experiencia de la juventud actual en su difícil integración laboral (Bauman, 2008, p. 27).

La sociedad y las instituciones educativas, en especial las universidades, han de ser conscientes de la situación y, con la ayuda del Estado, han de afanarse en diseñar y ofrecer procedimientos densos de contenido y de metodologías variadas, que motiven los procesos de la enseñanza-aprendizaje, aseguren la actualización de la formación inicial y continua del profesorado, adecuándola a las exigencias de promoción del profesor y del progreso social. El pertinaz fracaso escolar en el aprendizaje matemático en los niveles de la enseñanza secundaria obligatoria, desvela deficiencias notables en la actualización de contenidos y métodos de los profesores. En España, las características de la formación inicial y permanente del profesorado está establecida en la Ley Orgánica (2/2006), de 3 de mayo, de Educación, en cuyo Título III contempla la formación inicial y permanente de los profesores en su incorporación a la educación, así como los procedimientos de formación para los profesores que ejercen sus tareas docentes en los centros. En la práctica, la formación permanente del profesorado activo, en general, y del de matemáticas en par-

ricular, presenta claras limitaciones como manifiestan los profesores Deulofeu y Gorgorió (2000):

Los cursos de carácter general realizados por la administración en relación con la reforma representan una primera fase de la formación necesaria, pero resultan claramente insuficientes. Es fundamental la oferta de actividades de formación permanente más específicas que ayuden al profesorado de los centros en todas aquellas tareas que deberá desarrollar y que van desde la interpretación del currículum del área hasta los campos metodológicos necesarios para la implantación real en las aulas de cada centro... Corresponde pues, a las distintas instituciones educativas analizar las demandas sociales reales en relación con la educación y con la educación matemática en particular, estableciendo políticas educativas bien fundamentadas y coherentes para atenderlas (pp. 21 y 24).

La necesidad de la formación permanente del profesorado de matemáticas para seleccionar los adecuados procedimientos de enseñanza y para usar los convenientes recursos que sirvan a un motivado aprendizaje matemático de los estudiantes constituye objetivo de atención preferente en las políticas educativas actuales más valoradas:

Los datos procedentes de los estudios internacionales indican que, en la práctica, se están manejando un gran número de enfoques pedagógicos. Sin embargo, para que los profesores sean capaces de proporcionar esta flexibilidad metodológica y de seleccionar el enfoque o el método más apropiado en cada momento, es esencial el acceso a una formación permanente eficaz (EURYDICE, 2012, p. 78).

La naturaleza específica de las matemáticas introducirá previsiones que orienten la formación de los profesores de matemáticas de los niveles correspondientes, puesto que no han de confundirse los aspectos estructurales de una ciencia con las exigencias pedagógicas de su enseñanza. La matemática es una ciencia de carácter sistémico en virtud de su propia vertebración racional: la comprensión de sus operaciones superiores más complejas implica la comprensión de las operaciones más elementales, como las aditivas simples, al tiempo que tales operaciones elementales serán mal comprendidas si se las enseña fuera del contexto sistémico en el que tienen su sentido pleno. El carácter específico de la matemática exige que el profesor se dote de un cono-

cimiento especializado amplio y riguroso y de los recursos pertinentes para motivar a los estudiantes en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas:

Los centros escolares y los profesores pueden resultar clave a la hora de incrementar el interés y la implicación del alumnado en la materia y conseguir que la enseñanza de las matemáticas cobre sentido para ellos. Mejorar la motivación del alumnado hacia el aprendizaje de las matemáticas resulta decisivo por varias razones (EURYDICE, 2012, p. 103).

Entre estas señala el Informe la «educación de calidad» como primera exigencia que permita a Europa ocupar una «posición fuerte a nivel mundial». El segundo requerimiento apunta a reforzar la motivación en el aprendizaje matemático por razón de que la Unión Europea considera las matemáticas como una materia importante para elegir profesiones exitosas en el escaso mercado de trabajo. Por último, aumentar los titulados en matemáticas constituye para los países de la U.E. algo «trascendental para la economía» que se configura como «un objetivo de máxima importancia» (EURYDICE, 2012, p. 103). En este contexto, la motivación por la enseñanza – aprendizaje de las matemáticas se relaciona con una serie de conceptos complementarios, que argumentan su contenido motivador para el estudio de las matemáticas en los cinco supuestos siguientes: 1) El autoconcepto apunta a la cualidad con que el individuo se percibe a sí mismo como estudiante, incluido el sentido de la autoeficacia. 2) Autorregulación o capacidad para desarrollar estrategias de aprendizaje y resiliencia. 3) Dedicación del alumno al estudio y su activa participación. 4) Actitudes positivas hacia la educación y el aprendizaje. 5) Las repercusiones sobre el alumno en cuanto a la autoestima, al estrés o a la ansiedad que le producen (EURYDICE, 2012, p. 104).

El artículo trata, pues, de contrastar, mediante los resultados obtenidos en una investigación empírica, el papel del profesor como animador de motivaciones y actitudes favorables en el proceso de la enseñanza – aprendizaje de las matemáticas y las correspondientes respuestas de los estudiantes. Los aspectos específicos se refieren a la *dimensión teórica* o la relación entre autoconcepto y aprendizaje matemático; el *referente metodológico* en que se muestran los pasos seguidos en la investigación empírica; los *resultados obtenidos* mediante las respuestas de los estudiantes al test de motivación; las *conclusiones* a que se ha llegado y la *bibliografía* utilizada en la elaboración del artículo.

2. EL AUTOCONCEPTO EN EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS

El autoconcepto se consolida en la literatura teórica y empírica sobre la motivación en la década de los ochenta del siglo veinte. En cuanto a sus dimensiones más relevantes, todavía el discurso psicológico no encuentra suficientes escenarios de consenso, aunque constata un amplio reconocimiento de la utilidad que presta a la investigación motivacional de la conducta académica: *El autoconcepto* «se erige como un constructo de enorme capacidad predictiva con relación al rendimiento académico y con gran poder mediador entre las distintas variables motivacionales, que se contemplan en el funcionamiento psicológico del proceso de aprendizaje» (Castejón, González, Gilar y Miñano, 2010, p. 224). El reconocimiento de las propias capacidades resulta muy favorable para afrontar el aprendizaje y obtener positivos resultados. El autoconcepto aparece como una construcción mental del modo como el individuo se percibe a sí mismo, cuya imagen estará integrada por variados elementos de autovaloración, de conocimientos, de experiencias y de las opiniones que sus referentes manifiestan sobre él¹. Tres aspectos a considerar: discrepancias y coincidencias en torno al significado terminológico de este constructo motivador, su estructura y características y, por último, la relación entre autoconcepto y rendimiento escolar.

2.1. Aspectos terminológicos y conceptuales

Las primeras divergencias aparecen en el significado terminológico y en la definición del autoconcepto, tanto por la variedad de términos afines como por sus distintas acepciones atribuidas. Los términos de autopercepción, autorrespeto, autoconfianza, autoimagen, autoeficacia o autoestima se consideran de significado equivalente al constructo de referencia. En términos generales, una cierta representación de sí mismo, que no es innata, se va forjando a lo largo del tiempo, aunque con acopio de otros integrantes adquiridos en las primeras etapas de la vida del sujeto. No aparece como algo adquirido de una vez por todas, sino más bien como algo dinámico que se elabora y cambia a lo largo del tiempo. En la sociedad globalizada del conocimiento

¹ El autoconcepto incluye «el conjunto de ideas que uno tiene sobre la clase de persona que es, y sobre las características y rasgos más importantes que posee» (Sampascual, 2007, p. 319).

la imagen es un elemento omnipresente, que habría de tenerse en cuenta en la elaboración del autoconcepto, en razón de la identificación positiva o negativa que los individuos practican con los personajes imaginarios o reales televisados a los que el sujeto está expuesto. En la actualidad sería *rara avis* el individuo, niño o adolescente, joven o adulto, que se sustrae a esta influencia social, en la elaboración del propio autoconcepto.

Respecto de la distinción entre *autoconcepto* y *autoestima*, los autores suelen interpretar el primero en términos más bien descriptivos y la autoestima se la considera en términos de valoración o evaluativos. Desde esta perspectiva el autoconcepto podría definirse en términos de:

Conjunto de ideas, concepciones y opiniones organizadas que el sujeto tiene acerca de sí mismo, a la percepción del alumno acerca de su propia capacidad para llevar a cabo determinadas actividades y tareas escolares o la concepción que el alumno tiene de su capacidad para aprender o para rendir en una tarea académica determinada (Castejón et al., 2010, p. 225).

La autoestima, en cambio, se polariza en la valoración personal y subjetiva de la descripción que el individuo hace de sí mismo, «un juicio sobre su valía o competencia personal» (Sampascual, G. (2007, p. 319). La autoestima muestra el triunfo de la subjetividad. Es la capacidad de cada ser humano para reconocerse origen responsable de sus actos intelectivos y volitivos, a la par que portador de experiencias intransferibles. La toma de conciencia de la propia subjetividad condujo en la historia a un humanismo inseparable de la reivindicación del libre albedrío y de la lucha por la ilustración. Las épocas históricas denominadas ilustradas –Atenas, Renacimiento, Ilustración– deben ser entendidas como impulsos educativos, más o menos profundos y generalizados, encaminados a hacer que cada individuo se autovalore y se responsabilice de sí mismo (Maceiras, 2002, p. 260). Desde esta perspectiva, se entiende que Kant responda a la cuestión de qué es la Ilustración, con la expresión de *atreverse a pensar por cuenta propia*.

Aunque persisten notables discrepancias en las definiciones, sin embargo los autores insisten en que la «actual situación en el estudio del autoconcepto resulta sumamente prometedora en cuanto a los logros conseguidos mediante la investigación en este campo» (Valle, Núñez, Rodríguez y González-Pumariega, 2002, p. 123). Otros autores reconocen la presencia de notables

discrepancias respecto de la identificación de las dimensiones que integran el autoconcepto y su estructura, defendiendo en cambio una coincidencia generalizada en torno a la «visión jerárquica y multidimensional del autoconcepto» (Castejón et al., 2010, p. 226).

2.2. Estructura y características del autoconcepto

En cuanto a la *estructura del autoconcepto*, partiendo de su concepción como conjunto de actitudes que el individuo tiene hacia sí mismo, los autores suelen distinguir en el autoconcepto tres componentes: el cognitivo, el emocional o evaluativo y el conductual. La *dimensión cognitiva* está integrada por el «conjunto de percepciones, ideas u opiniones que el individuo tiene sobre sí mismo», con independencia de los contenidos que las definan. La *dimensión emocional o evaluativa*, tal vez la más importante, se refiere a «los sentimientos favorables o desfavorables, que experimenta el individuo según sea la valoración que él haga de sus propias características». La *dimensión conductual* «es un componente activo que predispone a un comportamiento congruente con los componentes cognitivo y emocional» (Sampascual, 2007, p. 321).

En la identificación de las *características del autoconcepto*, sigo el planteamiento de Sampascual en su obra *Psicología de la educación*: el autoconcepto es una *realidad organizada* y con un significado personal; posee una *estructura multidimensional* que se va configurando a lo largo de la vida mediante la acumulación de experiencias; dispone de una *organización jerarquizada* según el diferente nivel de generalidad de las dimensiones integradas; el autoconcepto *tiende a la estabilidad*, mostrando *estabilidad* en sus dimensiones más generales e *inestabilidad* en las más específicas, sin dejar de ser modificables y, por último, es una *realidad con entidad propia*, no innata sino adquirida como fruto del aprendizaje. (Sampascual, 2007, pp. 323-325).

En coherencia con el planteamiento hecho del autoconcepto como realidad global integrada por autoconceptos específicos, el *autoconcepto académico* es una dimensión específica de las cuatro que los autores suelen distinguir en el autoconcepto global: el académico, el social, el emocional y el físico. Nuestro interés se centra en el *autoconcepto académico* que se estructura en relación con el modo de actuar y comportarse el estudiante y de sus éxitos o fracasos como estudiante de diferentes materias escolares, lengua, matemáticas, sociales, etc. «Su configuración depende, fundamentalmente, de la autopercepción

de su propia valía o capacidad para desenvolverse en esas áreas, por un lado, y de las calificaciones que obtiene, por otro» (Sampascual, 2007, p. 323).

En el *autoconcepto no académico* se imbrican tres dimensiones, que se configuran en función de la percepción que el alumno tiene de sus *cualidades físicas* –autoconcepto físico–, de sus *experiencias emocionales* –autoconcepto emocional– y de las *relaciones* que establece con los compañeros y personas significativas para él –autoconcepto social– (Sampascual, 2007, p. 323).

2.3. Autoconcepto y rendimiento escolar

Los estudios sobre el autoconcepto y el rendimiento escolar coinciden en el reconocimiento de estrechas relaciones entre las variables mencionadas, aunque también se hallan bastantes puntos de desencuentro: «su punto principal de desencuentro se centraba en la direccionalidad de la causación entre ambas» (Castejón et al., 2010, p. 228), alcanzando una situación de consenso mediante «modelos de efectos recíprocos, según los cuales un primer autoconcepto afecta sobre el posterior rendimiento académico y este rendimiento afectaría al siguiente autoconcepto» (Castejón et al., 2010, p. 233).

Amezúa y Fernández (2000) estudian las diferentes dimensiones del autoconcepto en el rendimiento académico de los alumnos, «señalando que el autoconcepto académico específico se comporta como el mejor predictor del rendimiento en esa área, mientras que el autoconcepto global no obtiene significación estadística en la predicción» (cita tomada de Castejón et al., 2010, p. 228). Castejón se refiere a los estudios de González-Pienda, Nuñez González-Pumariega y García García (2003) analizando las relaciones de las diferentes dimensiones del concepto global y el rendimiento académico, obteniendo resultados similares, en el sentido de que la variable académica del autoconcepto es la única significativa en relación con el rendimiento académico.

De los varios estudios empíricos llevados a cabo, los autores González-Pienda y otros concluyen que los resultados empíricos demuestran dos hechos fundamentales:

El más notable se refiere a que efectivamente el autoconcepto es fuente de motivación que incide directa y significativamente sobre el logro del niño. Pero, ya que una de las fuentes principales de información para la formación del autoconcepto es el resultado del comportamien-

to de los demás hacia uno mismo y el de la propia conducta, los resultados de aprendizaje escolar, necesariamente, tienen que incidir sobre el autoconcepto del estudiante, aunque pensamos que esta influencia no es directa y pasiva, sino resultado de una elaboración cognitivo-afectiva previa (Gonzalez-Pianda et al., 1997, p. 5).

Las investigaciones sobre Matemáticas muestran análisis de relaciones entre estas y el autoconcepto, la eficacia y el rendimiento en esta área, por parte de estudiantes adolescentes y «los resultados en el área de las matemáticas apoyan la existencia de dos componentes del autoconcepto: el referido a la propia competencia y el afectivo» (Castejón et al., 2010, p. 231).

La investigación de Hidalgo, Maroto y Palacios (2004) acentúa la relevancia del *autoconcepto matemático* en los procesos de rechazo a las matemáticas. Los autores identifican en ese concepto tres variables como las más explicativas: *la percepción de competencias matemáticas, la percepción de capacidad para el cálculo mental y la dificultad percibida de comprensión*: «En todas ellas la dirección es la misma: el rechazo de las Matemáticas va emparejado con autoconceptos bajos y con autoestimas no muy positivas en lo que a la percepción de competencias matemáticas hace referencia» (Hidalgo, et al., 2004, p. 93). Ahora bien, los investigadores estiman que estos alumnos no tienen menos capacidad que sus compañeros, si bien han detectado mejores habilidades en los estudiantes que manifiestan gusto por las matemáticas. Los autores aceptan que, para los estudiantes las Matemáticas «es una asignatura difícil, pero no más rechazada que otras. Una asignatura, además, bien valorada por los alumnos en su utilidad, idea compartida por el entorno familiar» (Hidalgo et al., 2004, p. 94).

En un artículo publicado en la revista *Papeles Salmantinos*, he ofrecido resultados similares, obtenidos en una investigación empírica, que presentaban una sorprendente acumulación de frecuencias del 70 % al 100% sobre utilidad de las matemáticas en distintos ámbitos de la vida cotidiana, como la posibilidad de adquirir una profesión bien remunerada, para continuar estudios interesantes o para colocarse satisfactoriamente en la vida (Méndez, 2014).

Abundan los testimonios sobre el mejor aprendizaje de los alumnos cuando están interesados en lo que aprenden y consiguen resultados más positivos cuanto más interés ponen en el aprendizaje. Este progresivo interés en el estudio facilita mejor atención a la hora de aprender los conceptos o resolver pro-

blemas. En el área de física donde trabaja el investigador, de sus múltiples investigaciones y publicaciones cabe inferir una correlación positiva entre el interés por el aprendizaje y los resultados alcanzados (Méndez, 2013a, 2013b).

Los alumnos que disfrutan con el estudio de las matemáticas suelen ver incrementados los buenos resultados y con estos crece la motivación para el estudio:

Quando los alumnos están motivados hacia el aprendizaje emplean más tiempo realizando tareas de la materia y tienden a ser más persistentes a la hora de resolver problemas matemáticos... En consecuencia, la motivación de los alumnos juega un papel clave en el rendimiento de esta disciplina (EURYDICE, 2012, p. 105).

Abundan en esta idea otros planteamientos elaborados desde diferentes perspectivas: «la predisposición positiva hacia las matemáticas puede mejorarse, mediante estrategias de enseñanza eficaces», la *confianza del alumno en sus propias habilidades*, como también la *autoeficacia* o actitud de confianza en sus propias capacidades constituye una «creencia específica relacionada con la motivación y que repercute sobre el rendimiento en matemáticas» (EURYDICE, 2012, p. 107). Investigaciones empíricas recientes confirman la relación entre motivación y rendimiento en matemáticas, como se aprecia en los estudios TIMSS llevados a cabo en 2007 entre estudiantes de la U.E. (Mullis, Martín y Fois, 2008, pp. 175-177).

3. METODOLOGÍA

Consignadas las modalidades de la acción social humana, Weber se afanó en mostrar la necesidad de avanzar en el descubrimiento de las variadas motivaciones sobre las que se apoya la conducta humana², cuya rica com-

² «No se trata tanto de una vuelta a Weber como al ‘espíritu del weberianismo’. Si bien Weber era un partidario cierto de la racionalidad científica del Occidente moderno, tenía una comprensión muy clara de lo que esto significaba para el estudio de la conducta humana: los fenómenos humanos no hablan por sí mismos, sino que han de interpretarse. El meollo de la metodología de Weber consistía en una aclaración del acto de la interpretación... Implicaba una disposición moral y humana. Se da un elemento existencial especial en el hecho de ser capaz de dedicar atención cuidadosa y paciente a los significados de las vidas de otras personas, a descifrar los significados internos de los fenómenos sociales» (Berger y Kellner, 1985, p. 45).

plejidad trasciende las limitaciones de los procedimientos estadísticos. Resaltó la importancia del estudio de situaciones concretas y singulares, por contraposición a las grandes generalizaciones, acentuando por una parte la inseparable conexión entre causalidad y significación de los comportamientos humanos y por otra la motivación, que permite la comprensión de los comportamientos humanos. En la investigación empírica efectuada se prestó esmerada atención a la indagación y análisis de la conducta, que unos estudiantes pusieron en práctica, en el estudio del álgebra, correspondiente a las matemáticas de la enseñanza secundaria obligatoria. Mi convencimiento respecto de la *indagación sobre las motivaciones*, animando o desanimando la conducta estudiantil en el aprendizaje de las matemáticas, constituía un asunto de importancia incuestionable. El conocimiento de los motivos que inspiran un determinado comportamiento abre cauces a la mejora de los procedimientos didácticos, a la consecución de positivos resultados en el aprendizaje de las matemáticas y a la conveniencia o no de hacer reajustes en las explicaciones de clase.

Del conocimiento previamente adquirido de los *contextos individuales, familiares y sociales, económicos y culturales* que enmarcan la vida cotidiana de los estudiantes investigados, parece posible concluir su instalación en unas óptimas coordenadas culturales y científicas para hacer importantes progresos en el estudio de las matemáticas. Su motivación existencial de partida arraiga en el convencimiento de que las matemáticas son el saber por excelencia, se aceptan como condición ineludible para seleccionar la ruta hacia el éxito profesional, económico y social y escoger la carrera adecuada a las condiciones de la vida actual. De la información recogida se deduce que la *situación es algo muy consistente* en el círculo contextual de su familia y de los grupos de amigos y compañeros, con los que diariamente ensaya su progresiva integración social. Estos núcleos motivacionales impactan el aprendizaje matemático, que trasciende las exigencias escolares, se instala en la vida cotidiana y es coincidente con la lección que PISA insiste en transmitir a la sociedad española: *las matemáticas son un saber necesario y útil que ha de suscitar actitudes positivas en la ciudadanía para su aprendizaje*.

Los *grupos de alumnos* sobre los que se proyectó la investigación: estudiantes de segundo y de tercer curso de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO) de dos colegios privados de Madrid. El curso segundo de ESO estaba

integrado por 94 alumnas, organizadas en tres grupos: el grupo A de 33 alumnos, el grupo B de 31 y el grupo C de 30. El curso de tercero se organizó en tres grupos: el grupo A contaba con 33 alumnos, el grupo B con 31 y el grupo C con 32. La organización de los grupos se había realizado en los Colegios correspondientes al finalizar la enseñanza primaria y comienzo de la ESO, buscando la homogeneidad no solo por la edad (el 94 % de segundo tienen 13 años y en tercero, el 95 % tienen 14 años) sino también atendiendo a las calificaciones. Tanto los estudiantes de tercero como los de segundo obtuvieron una media de 7 en las calificaciones de matemáticas del curso precedente.

En cuanto a la *denominación atribuida a los grupos* de la investigación fue como sigue: a los grupos de 3º curso, el grupo 'A' siguió el método cooperativo y se le denominó *grupo cooperativo*; el grupo 'B' siguió la metodología tradicional y se le denominó *grupo tradicional* y al grupo C que siguió la explicación del tema con videos y aplicaciones didácticas de Internet, se le denominó *grupo TIC*. La denominación atribuida a los grupos del 2º curso es la que sigue: a los grupos A y C, se les denominó *grupo TIC* y al grupo B se le denominó *grupo tradicional*. Con la denominación establecida se hace referencia a la metodología puesta en práctica en la investigación

El instrumento para la recogida de datos fue un cuestionario de motivación de elaboración propia, siguiendo en algunos aspectos otro test elaborado por profesores de la Universidad de Extremadura, publicado en la *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, como *Cuestionario sobre creencias y actitudes acerca de las Matemáticas* (Gil, Guerrero y Blanco, 2006), al que adjunté algunas cuestiones que medían la motivación respecto de la metodología. El *Test de Motivación* elaborado se aplicó a los alumnos de tercero de la ESO y alumnas de 2º de la ESO, al principio de la investigación y al final de la misma. Se procedió a la medición de la fiabilidad del test, entendida como confiabilidad y grado de consistencia interna y estabilidad de las puntuaciones en los sucesivos procesos de medición con el mismo instrumento. Para esto se midió el alfa de Cronbach que es la estimación más segura y sus resultados en el test de segundo curso fueron: Alfa de Cronbach para el pretest = 0.796 y en el posttest = 0.889. En tercero los resultados de las mediciones fueron: Alfa de Cronbach en el pretest = 0.870 y en el posttest = 0.876. En ambos casos los niveles de consistencia son muy positivos.

4. RESULTADOS

La expresión *el profesor como agente de motivación* hace alusión a las variadas dimensiones del rol de profesor en relación con los alumnos: actitudes del profesor sobre la comprensión y el rendimiento que manifiesta el alumno, disponibilidad para solventar dudas y superar dificultades, concepto que el estudiante percibe que tiene de él el profesor así como el signo de sus relaciones con el profesor. Los datos recogidos sobre estos asuntos se muestran en las tablas de resultados que siguen, atendiendo a los aspectos concretos investigados mediante las correspondientes preguntas del test de motivación. La suma total de los resultados del acuerdo y muy de acuerdo en el curso tercero manifiesta la tendencia dominante, la valoración positiva del rol de profesor de matemáticas, con porcentajes en el pretest desde 68% del grupo TIC hasta el 73% del grupo cooperativo. Los estudiantes de segundo curso coinciden en la tendencia, si bien los porcentajes son ligeramente más bajos que los ofrecidos por los estudiantes de tercer curso, aunque siempre el porcentaje de los acuerdos (acuerdo y muy de acuerdo) duplica el porcentaje de los desacuerdos (desacuerdo y muy en desacuerdo).

4.1. La comprensión matemática

Tabla 1.a. La *comprensión* de las matemáticas depende de la actitud de los profesores hacia el alumno.

Fuente: elaboración propia.

Alternativas	3° G. Cooperativo (%)		3° G. Tradicional (%)		3° G. TIC (%)	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Acuerdo	18	29	40	34	28	23
Desacuerdo	82	71	60	66	72	77

Tabla 1.b. La comprensión de las matemáticas depende de la actitud de las profesoras hacia la alumna.

Fuente: elaboración propia.

Alternativas	2°A/ TIC (%)		2°B/ Tradicional (%)		2°C/ TIC (%)	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Acuerdo	30	9	26	10	17	24
Indiferente	18	30	22	32	15	17
Desacuerdo	52	61	52	58	68	59

Los alumnos del curso tercero se muestran en absoluto desacuerdo con la afirmación propuesta en porcentajes que van desde el 60% al 82 %. El porcentaje de respuestas en «desacuerdo» aumenta del pretest al postest, a excepción del grupo cooperativo que desciende. Las respuestas de los estudiantes de segundo muestran un menor desacuerdo pero siempre por encima del 50%. La alternativa *indiferente* restó contundencia a la actitud de desacuerdo.

4.2. El rendimiento en el aprendizaje matemático

Tabla 2.a. El rendimiento en las matemáticas depende de la actitud de los profesores hacia el alumno.

Fuente: elaboración propia.

Alternativas	3° G. Cooperativo (%)		3° G. Tradicional (%)		3° G. TIC (%)	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Acuerdo	21	35	40	31	34	42
Desacuerdo	79	65	60	69	66	58

Tabla 2.b. El rendimiento en las matemáticas depende de la actitud de las profesoras hacia la alumna.

Fuente: elaboración propia.

Alternativas	2ºA/ TIC (%)		2ºB/ Tradicional (%)		2ºC/ TIC (%)	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Acuerto	23	24	32	26	24	20
Indiferente	19	40	19	22	17	27
Desacuerdo	58	36	49	52	59	53

No cabe duda que los estudiantes están más motivados si el profesor está involucrado en el proceso del aprendizaje. No es el caso de la pregunta, que más bien se refiere a si la actitud del profesor hacia el alumno condiciona su *rendimiento en matemáticas*. El desacuerdo es la tendencia manifiesta de los estudiantes de tercer curso: el porcentaje de esta tendencia se halla entre el 58 % del grupo TIC y el 79 % del grupo cooperativo. El desacuerdo de las alumnas de segundo curso con la propuesta ofrecida es manifiesto, con una superior polarización de frecuencias en el desacuerdo, entre el 36 % y el 59 %, mientras que en el acuerdo los porcentajes oscilan entre el 20 y el 32 %. En los dos grupos TIC se da una mayor polarización de desacuerdo en el pretest que en el postest.

4.3. Disponibilidad del profesor

Tabla 3.a. Los profesores de matemáticas están siempre dispuestos a prestar ayuda a los alumnos.

Fuente: elaboración propia.

Alternativas	3º G. Cooperativo (%)		3º G. Tradicional (%)		3º G. TIC (%)	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Acuerto	100	100	79	72	91	81
Desacuerdo	0	0	21	28	9	19

Tabla 3.b. Las profesoras de matemáticas están siempre dispuestas a prestar ayuda a las alumnas.

Fuente: elaboración propia.

Alternativas	2ºA/ TIC (%)		2ºB/ Tradicional (%)		2ºC/ TIC (%)	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Acuerdo	100	94	80	84	97	90
Indiferente	0	3	13	13	3	7
Desacuerdo	0	3	7	3	0	3

La valoración manifestada sobre la disponibilidad del profesor es excelente, situándose en términos porcentuales entre el 72 % y el 100% en los alumnos del curso tercero. La valoración que hacen las alumnas en cuanto a la disponibilidad de las profesoras es excelente. Los porcentajes oscilan entre el 80 % y el 100 %.

4.4. La opinión de los profesores sobre los estudiantes

Tabla 4.a. Para mis profesores de matemáticas soy un buen alumno.

Fuente: elaboración propia.

Alternativas	3º G. Cooperativo (%)		3º G. Tradicional (%)		3º G. TIC (%)	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Acuerdo	87	83	78	81	84	84
Desacuerdo	13	17	22	19	16	16

Tabla 4.b. Para mis profesoras de matemáticas soy una buena alumna.

Fuente: elaboración propia.

Alternativas	2ºA/ TIC (%)		2ºB/ Tradicional (%)		2ºC/ TIC (%)	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Auerdo	29	30	43	42	53	50
Indiferente	48	61	44	55	38	43
Desacuerdo	23	9	13	3	9	7

En relación con el elemento del autoconcepto, la positiva opinión del profesor, que percibe el sujeto del profesor referente, es un factor importante en el proceso del aprendizaje matemático y es indicador fiable de las relaciones fluidas entre el profesor y los estudiantes, que demuestran unos estudiantes bien dispuestos a aceptar las sugerencias, recomendaciones y aun los reproches, puesto que el clima de relaciones es positivo. La dimensión percibida del autoconcepto académico alcanza en los alumnos de tercero porcentajes que oscilan entre el 78 % y el 87 % y en las alumnas entre el 29 % y el 50 %. En los grupos de las alumnas la rúbrica *indiferente* obtuvo la mayor polarización de frecuencias.

4.5. Relaciones satisfactorias entre profesores y estudiantes

Tabla 5.a. Las relaciones de los alumnos con los profesores de matemáticas son satisfactorias.

Fuente: elaboración propia.

Alternativas	3º G. Cooperativo (%)		3º G. Tradicional (%)		3º G. TIC (%)	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Auerdo	97	100	90	84	88	87
Desacuerdo	3	0	10	16	12	13

Tabla 5.b. Las relaciones de las alumnas con las profesoras de matemáticas son satisfactorias.

Fuente: elaboración propia.

Alternativas	2°A/ TIC (%)		2°B/ Tradicional (%)		2°C/ TIC (%)	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Acuerdo	61	49	68	68	74	83
Indiferente	26	39	29	29	21	10
Desacuerdo	13	12	3	3	5	7

La valoración de las relaciones con los profesores y las profesoras de matemáticas adquieren unos índices porcentuales de gran satisfacción. En los alumnos de tercero la polarización de frecuencias se establece entre el 86% y el 100% y la insatisfacción con el profesor oscila entre el 0% y el 15%. En las alumnas la insatisfacción se mueve entre el 3% y 12% y las frecuencias de satisfacción entre el 49 % y el 83 %. En todo caso la tendencia obtiene una contundente valoración positiva.

4.6. Las explicaciones de clase

Tabla 6.a. Los profesores explican con claridad, entusiasmo y hacen agradables las matemáticas.

Fuente: elaboración propia.

Alternativas	3° G. Cooperativo (%)		3° G. Tradicional (%)		3° G. TIC (%)	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Acuerdo	94	94	83	94	84	87
Desacuerdo	6	6	17	6	16	13

Tabla 6.b. Las profesoras explican con claridad, entusiasmo y hacen agradables las matemáticas.

Fuente: elaboración propia.

	2°A/ TIC (%)		2°B/ Tradicional (%)		2°C/ TIC (%)	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Auerdo	72	79	74	84	97	93
Indiferente	22	15	19	13	3	3
Desacuerdo	6	6	6	3	0	3

La tendencia dominante respecto de las explicaciones de clase obtiene una polarización de frecuencias entre el 84 % y el 93 % en los alumnos y entre el 72 % y el 97 % entre las alumnas. La contundente respuesta relativa a aspectos didácticos como la claridad y el entusiasmo de las explicaciones, que convierten en agradable una materia difícil como las matemáticas, despertando el gusto por aprenderlas, tiene una fuerza motivadora de incuestionable interés.

4.7. Seguimiento del aprendizaje

Tabla 7.a. Los profesores se interesan por la evolución y rendimiento del aprendizaje matemático.

Fuente: elaboración propia.

	3° G. Cooperativo (%)		3° G. Tradicional (%)		3° G. TIC (%)	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Auerdo	97	100	70	69	78	83
Desacuerdo	3	0	30	31	22	17

Tabla 7.b. Las profesoras se interesan por la evolución y rendimiento del aprendizaje matemático.

Fuente: elaboración propia.

Alternativas	2°A/ TIC (%)		2°B/ Tradicional (%)		2°C/ TIC (%)	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Acuerdo	81	70	81	87	91	86
Indiferente	16	24	16	13	9	7
Desacuerdo	3	6	3	0	0	7

En el test motivacional se consignó la cuestión del interés de los profesores que imparten matemáticas por la *evolución y rendimiento* en el aprendizaje matemático de los/as alumno/as. Los datos evidencian la contundencia que la tendencia adquiere. En los alumnos de tercer curso, la variación porcentual se vincula con el procedimiento didáctico. En las alumnas se percibe esta conexión aunque no tan destacada.

4.8. Valoración del trabajo y esfuerzo

Tabla 8.a. Los profesores valoran el esfuerzo y el trabajo en el aprendizaje matemático.

Fuente: elaboración propia.

Alternativas	3° G. Cooperativo (%)		3° G. Tradicional (%)		3° G. TIC (%)	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Acuerdo	94	94	67	81	75	84
Desacuerdo	6	6	33	19	25	16

Tabla 8.b. Las profesoras valoran el esfuerzo y el trabajo en el aprendizaje matemático.

Fuente: elaboración propia.

Alternativas	2ºA/ TIC (%)		2ºB/ Tradicional (%)		2ºC/ TIC (%)	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Acuerdo	49	61	58	87	79	87
Indiferente	41	30	19	13	18	10
Desacuerdo	10	9	23	0	3	3

Los resultados muestran que los alumnos y alumnas investigados perciben con claridad que los profesores valoran su *trabajo diario y esfuerzo* en el aprendizaje matemático. La tendencia dominante en los alumnos oscila entre el 67 % y el 93 % de frecuencias y las variaciones se vinculan a los procedimientos didácticos puestos en práctica. Entre las alumnas, la tendencia mayoritaria se polariza también en la rúbrica del acuerdo, cuyo porcentaje oscila entre el 47 % y el 87 %, duplicando los porcentajes del desacuerdo. Las variaciones porcentuales se vinculan más con el momento inicial o final de la investigación que a los procedimientos didácticos puestos en práctica.

5. CONCLUSIONES

Se percibe una arraigada convicción de que las matemáticas constituyen una necesidad para funcionar correctamente en la vida, son imprescindibles para el éxito profesional y son útiles para elegir estudios superiores técnicos. En este marco, el segundo núcleo motivador para el estudio de las matemáticas se construyó en torno a las relaciones entre los estudiantes y el profesor, orientándose la investigación a detectar cual es la valoración que los estudiantes hacen de sus profesores en orden al estudio y comprensión del saber matemático.

La primera conclusión obtenida es la valoración tan positiva que los estudiantes manifestaron sobre las competencias del profesor que concretan en su continua disponibilidad a ayudarles a superar las dificultades que se le presenten, el seguimiento de su comprensión matemática, la satisfacción de los resultados obtenidos y de las relaciones que tiene con el profesor.

Para los estudiantes merecen positiva valoración los esfuerzos del profesor para hacer la clase más participativa, la claridad y entusiasmo de las explicaciones para mostrarles las matemáticas como materia agradable al estudio.

De la investigación se infiere que el profesor en su papel de agente motivador de la enseñanza – aprendizaje de las matemáticas, se constituye en el eje axial de la educación en general y de las matemáticas especialmente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amezúa J. A., y Fernández, E. (2000). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico. *Iberpsicología*, 5(1).
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Barcelona: Martinez Roca.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la Modernidad Líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Berger, P.L., y Kellner, H. (1985). *La reinterpretación de la sociología*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Castejón, J. L., González, C., Gilar, R., y Miñano, P. (2010). *Psicología de la educación*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Deulofeu, J., y Gorgorió, N. (2000). Planteamientos para el cambio. En N. Gorgorió, J. Dulofeu y A. Bishop (Coords.), *Matemáticas y educación*. Barcelona: Graó.
- EURYDICE. (2012). *La enseñanza de las matemáticas en Europa: Retos comunes y políticas nacionales*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Fernández, M^a.J. (1993). Evaluación del clima de centros educativos. *Revista de Ciencias de la Educación*, 153, 69-83.
- Giddens, A., y Hutton, W. (2001). *En el Límite: La vida en el capitalismo global*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Gil, I.N., Guerrero, B.E., y Blanco, N.L. (2006). El dominio afectivo en el aprendizaje de las matemáticas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(8), 47-72.

- González-Piende, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., y García García, M. S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolaren. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- Goñi, J.M^a. (Coord.). (2011). *Didáctica de las matemáticas* (vol. II). Barcelona: Graó.
- Hidalgo, S., Maroto, A., y Palacios, A. (2004). ¿Por qué se rechazan las matemáticas?: Análisis evolutivo y multivariante de actitudes relevantes hacia las matemáticas. *Revista de Educación*, 334, 75 – 95.
- Méndez Coca, M. (2014). Actualización y modernización de la enseñanza de las matemáticas. *Papeles Salmantinos de Educación*, 17, 121-140.
- Méndez, D. (2013a). The influence of teaching methodologies in the learning of thermodynamics in secondary education. *Journal of Baltic Science Education*, 12(1), 59-72.
- Méndez, D. (2013b). El aprendizaje cooperativo y la enseñanza tradicional en electricidad y magnetismo en secundaria. *Enseñanza de las ciencias*, núm. extra, 2297-2302.
- Mullis, I.V.S., Martín, M.O., y Foy, P. (2008). TIMSS, 2007: International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades. Chestnut Hill, MA: Boston College, TIMSS and PIRLS International Study Center.
- Sampascual, G. (2007). *Psicología de la educación* (vol. I). Madrid: UNED.
- Sampascual, G. (2007). *Psicología del desarrollo y de la educación* (vol. II). Madrid: UNED.
- Valle, A., Núñez, J.C., Rodríguez, S., y González-Pumariega, S. (2002). La motivación académica. En J.A. González-Piende, J.C. González, J.C. Núñez y A. Valle, *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Pirámide.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

Méndez Coca, M. (2015). El profesor como agente de motivación para el estudio de las matemáticas. *Educación y Futuro*, 32, 185-207.

Claves metodológicas para la recuperación de la motivación por los estudios en jóvenes con riesgo de exclusión social, con abandono y fracaso escolar

Methodological Keys to Regain the Motivation for Learning in Young People at Risk of Social Exclusion and Failure

MARÍA JOSEFA VÁZQUEZ-FERNÁNDEZ

DOCTORA EN CIENCIAS DEL TRABAJO. PROFESORA DE LA UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

EVARISTO BARRERA-ALGARÍN

DOCTOR EN ANTROPOLOGÍA. PROFESOR TITULAR DE LA UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

Resumen

El presente artículo expone el trabajo de una investigación cuyo objetivo fue conocer las claves metodológicas del trabajo que vienen realizando un grupo de centros alternativos con jóvenes que provienen del fracaso escolar y en riesgo de exclusión. Para ello se hizo uso de la encuesta y la entrevista, aplicadas a una muestra compuesta por 96 alumnos y 18 profesores. Hipótesis inicial: Este tipo de jóvenes puede recuperar la motivación perdida por el aprendizaje. Resultados: Algunos centros cuentan con métodos de intervención cuyas estrategias son capaces de introducir de nuevo al alumnado en un proceso formativo. Conclusiones: Es posible recuperar la motivación perdida por los estudios si se emplea una metodología específica con la que ayudar al alumno a hacerlo.

Palabras clave: Motivación, jóvenes, fracaso escolar, riesgo de exclusión.

Abstract

This paper presents a research whose aim was to know the methodological keys applied by different alternative organisations while working with young people who have suffered from school failure and are at risk of social exclusion. To do so surveys and interviews were carried out with a sample group made up by 96 pupils and 18 teachers. The initial hypothesis was that young people at risk are able to recover their motivation through learning. The results of the research point out that some centres count on intervention methods whose strategies help the students to retake their learning process. The conclusion is that to regain motivation in learning is feasible whenever a specific methodology is employed to help the students to do so. .

Key words: Motivation, Young People, School Failure, At Risk of Exclusion.

1. INTRODUCCIÓN

El objeto de estudio se centra en descubrir los métodos o estilos educativos con los que motivar a aquellos jóvenes que, a lo largo de una trayectoria escolar dificultosa, fueron perdiendo la motivación por los estudios, llegando a abandonarlos sin haber finalizado la enseñanza secundaria (ESO) y sin haber obtenido la titulación básica. Pensamos que se trata de un problema de especial relevancia tanto para el ámbito educativo como familiar y social, teniendo en cuenta el 25,7%¹ de alumnos que abandonan las aulas en estas condiciones, y que España es uno de los países dentro de la Comunidad Europea que soporta un alto índice de fracaso escolar.

Destacadas investigaciones (Fernández-Macías, Antón, Braña y Muñoz, 2013; Marchesi, 2003; Salas, 2004; Esterle-Hedibel, 2006; García, Casal, Merino y Sánchez, 2013; Bronte-Tinkew, More y Carrano, 2006; González-Pienda, 2003; Pânzaru y Tomitã, 2013) han ido dando cuenta a lo largo de los años de la trascendencia y envergadura de este tipo de cuestiones, dados los agentes involucrados y la influencia que tienen en la vida de las personas y de la sociedad en su conjunto, teniendo en cuenta que «la educación está considerada hoy en día como uno de los factores más influyentes a la hora de constituir las trayectorias vitales de los individuos. La adquisición de ‘saberes’ y la cualificación que logran las personas tras su paso por los diversos sistemas de formación determinan los niveles de calidad de vida a los que accederán» (López de la Nieta, 2008, p. 125). Mediante el presente estudio se han pretendido conocer aquellas estrategias de las que se compone la metodología utilizada por los centros implicados y que trabajan con jóvenes que abandonaron la enseñanza tras perder toda motivación por los estudios, partiendo de la hipótesis de que a pesar de ello es posible que mediante un trabajo específico y adaptado a las capacidades y dificultades que presentan, puedan recuperar el interés perdido e iniciar nuevos itinerarios formativos.

Cuando se habla de la motivación, es preciso decir que dentro del entorno académico es una cuestión que plantea interrogantes, especialmente al profesorado, que con frecuencia se cuestiona cómo motivar al alumnado frente a los estu-

¹ Datos publicados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). Las últimas cifras publicadas que hacen referencia a la tasa de alumnos que abandonaron la enseñanza secundaria (ESO) sin haber obtenido la titulación básica corresponden al curso 2010-2011.

dios de cara a que puedan alcanzar el mayor rendimiento académico posible, teniendo en cuenta que es la motivación el motor que activa la conducta y la dirige hacia las metas por las que los estudiantes trabajan y se esfuerzan, y que esta incluye una serie de variables, como son las atribuciones causales (Weiner, 1986), la valía personal, las expectativas de logro, la autoeficacia y muy especialmente la autoestima y el autoconcepto, siendo este último crucial en el estudio de la motivación y de la personalidad (González-Pienda, 2003; Alonso, 2005).

Este asunto es de gran importancia dentro del ámbito de la educación y de la psicología, y su estudio se viene haciendo desde diversos enfoques, existiendo unanimidad en que los móviles que orientan el comportamiento de las personas son dos: la consecución del éxito y la evitación del fracaso (González-Pienda, 2003; Weiner, 1986; Alonso, 2005; Núñez, 2009). Desde esta perspectiva, el comportamiento motivado depende de las expectativas de lograr una determinada meta y el valor que ella tenga (Weiner, 1986). Estos dos componentes están determinados por las atribuciones causales que expresan las creencias personales sobre cuáles son las causas responsables de los éxitos o los fracasos, asegurando que dichas atribuciones influyen poderosamente en la motivación, debido a que repercuten en las expectativas y en las emociones, y como consecuencia también en el rendimiento y resultados escolares (Weiner, 1986; Castejón, Navas y Sampascual, 1993). Son las expectativas que tengamos de cara a conseguir algo las que determinan, según diferentes autores (Weiner, 1986; Castejón, Navas y Sampascual, 1993; Marsh y Yeung, 1997; Patrikakou, 1996), el esfuerzo que estemos dispuestos a hacer para conseguirlo.

A pesar de que durante años la psicología cognitiva puso el énfasis en que el centro de atención sobre el aprendizaje había que orientarlo prioritariamente a la dimensión cognitiva del mismo, posteriormente, sobre todo en la década de los noventa, diferentes investigadores dejaron constancia de la importancia de la dimensión motivacional y afectiva a la hora de explicar el aprendizaje y rendimiento académico (García y Pintrich, 1994; Pintrich, 1994; Pintrich, Marx y Boyle, 1993; y en los textos editados por Pintrich, 1995).

Por otro lado, también García y Pintrich (1994) hacen hincapié en la importancia que tienen no solo el «saber cómo hacerlo» y el «poder hacerlo», de cara a aprender y mejorar el rendimiento, lo que corresponde a las variables cognitivas, sino que también es preciso «querer hacerlo», contar con la intención, disposición y motivación suficientes (variables motivacionales), que hagan posible poner en funcionamiento los mecanismos cognitivos, dirigiéndolos hacia los

objetivos que se pretende conseguir. En definitiva, según los citados autores, para la obtención de óptimos resultados de aprendizaje y el éxito académico son necesarias tanto la habilidad como la voluntad, puesto que existe un alto grado de interrelación entre lo cognitivo y lo afectivo-motivacional.

Por otra parte, la motivación no es algo estático ni invariable, sino que, como bien han venido afirmando, a lo largo de la trayectoria escolar, se suceden cambios evolutivos en ella. Asimismo, también Alonso Tapia hace hincapié en este aspecto, al afirmar que a medida que los niños van creciendo también aumentan las «manifestaciones derrotistas» (Alonso, 2005, p. 23). Pues si bien los niños en sus inicios escolares, o etapa de educación infantil, se muestran deseosos de aprender y confiados, sin que la evaluación y el fracaso les afecte negativamente ni les desmotive para la realización de las tareas, es aproximadamente en el segundo curso de la enseñanza primaria cuando el alumno tiende a evitar el fracaso, mostrando la actitud conocida como «desesperanza aprendida» (Alonso, 2005, p. 23), por lo que intentarán evitar enfrentarse a aquellas tareas en las que puedan fracasar, asumiendo tareas fáciles que puedan resolver sin dificultad o tareas difíciles por las que, en caso de fracasar, poder salvar su autoestima, atribuyendo el fracaso a la dificultad y no a su falta de competencia o capacidad, actitud que se acentúa con la llegada de la adolescencia. En este sentido, es frecuente, al analizar el proceso histórico del currículo de los alumnos provenientes de fracaso escolar, encontrar que tanto el interés por los estudios como la motivación se fueron reduciendo progresivamente con el paso del tiempo, en la medida en que el alumno va constatando sus fracasos periódicos o frecuentes. Datos existentes al respecto² afirman que los profesores de Educación Infantil encuentran a todos los niños con interés y motivación por la actividad escolar, aunque su autoestima puede sufrir menoscabo si por parte de los padres y los profesores es desvalorizado cuando no consigue alcanzar las metas establecidas. Esta experiencia de frustración permanente, experimentada y sufrida por el escolar, junto a la sensación de fracaso, originada por críticas negativas y castigos, suele conducir a los niños y adolescentes a una crisis emocional. Las consecuencias de la situación, equivocadamente, suelen considerarse como el origen de ésta. Es decir, que cuando encontramos fracaso escolar, falta de interés, desmotiva-

² Estudio realizado por el grupo ALBOR-COHS en el año 2011.

ción, escasos hábitos de estudio y baja autoestima en los alumnos, estamos ante un fracaso inicial que los ha llevado a esa desmotivación y desinterés.

Ahora bien, ante una cuestión de semejante calado, podemos preguntarnos si la motivación y actitud frente al aprendizaje son fáciles o difíciles de modificar y cómo hacer para que el patrón motivacional sea siempre el adecuado.

2. MÉTODO

El trabajo de investigación se llevó a cabo en cinco fases distintas: 1) preparación del trabajo de campo; 2) realización de las entrevistas y de los cuestionarios; 3) transcripción y posterior análisis de las entrevistas; 4) análisis de los cuestionarios; 5) redacción de resultados y conclusiones.

En cuanto a la muestra, esta ha sido extraída de diversos tipos de población o grupos: los 93 jóvenes encuestados, es decir, los alumnos en formación, y 21 entrevistados (18 profesionales pertenecientes a dichos centros, entre los que se encontraban los directores de cada centro y los formadores, tales como monitores de taller para la formación laboral, profesores de formación académica, que en algunos centros a su vez ejercen también como educadores, y 3 exalumnos, cuyas entrevistas tuvieron una duración de entre 45-60 minutos).

En cuanto al perfil de los jóvenes encuestados, se trata de jóvenes de ambos sexos, 80,7% varones y 19,3% mujeres, de edades comprendidas entre 16 y 24 años, sin cualificación laboral y en un 70,6% sin cualificación académica, puesto que abandonaron el sistema escolar antes de finalizar la enseñanza secundaria y sin obtener por tanto el graduado en ESO.

Para los encuestados se utilizó un cuestionario a modo de cuadernillo anónimo para garantizar la confidencialidad y la libre expresión de los participantes, que era de tipo mixto e incluía dos clases de preguntas: mayoritariamente cerradas, algunas con dos opciones de respuesta (sí/no) y otras con varias opciones, mediante las cuales los encuestados pudiesen responder de manera sencilla y concreta; y otras preguntas abiertas, orientadas al estudio de diversos aspectos, relacionadas fundamentalmente con sus trayectorias escolares, sus motivaciones y planteamientos de vida de cara al futuro, así como su valoración personal del tipo de proyecto formativo del que participan, de tal manera que los participantes pudiesen expresarse con libertad y aportar

la mayor información posible. Desde esta perspectiva, y con el objetivo de ahondar en la trayectoria escolar de los participantes, el cuestionario incluía en la parte final una redacción con un único título para todos, de tal forma que permitiese centrar el trabajo en un único tema, como era el de contar con total libertad sus vivencias durante la etapa de secundaria.

Tabla 1. Variables de estudio mediante la encuesta.

Fuente: elaboración propia.

VARIABLE	CÓDIGOS DE VARIABLES
País de procedencia	VCJ01
Edad	VCJ02
Sexo	VCJ03
Estado civil	VCJ04
Nivel de estudios alcanzados	VCJ05
Experiencia laboral	VCJ06
Proceso escolar	VCJ07
Lugar donde se sentaba en clase	VCJ08
Fama que tenía en el instituto	VCJ09
Motivación para retomar los estudios reglados o continuar formándose en otro centro alternativo	VCJ10
Nivel de instrucción de los miembros del núcleo familiar	VCJ11
Nivel socioeconómico del núcleo familiar	VCJ12
Opinión de los alumnos acerca del método de enseñanza-aprendizaje en el centro de formación actual	VCJ13

Es preciso destacar que el estudio cualitativo a partir de las entrevistas es el núcleo o parte central de la investigación, si bien se ha realizado de forma complementaria un análisis de tipo cuantitativo a partir de la técnica del cuestionario, empleado para el abordaje de variables relacionadas con el perfil de los destinatarios de la inserción sociolaboral, su entorno familiar y socioeconómico y, especialmente, sus trayectorias escolares, variables todas ellas de vital importancia para poder llevar a cabo un análisis riguroso de ambas dimensiones y comprender en su verdadera magnitud las aportaciones hechas por el profesorado.

El análisis cualitativo ha permitido el acercamiento con mayor profundidad a la realidad de los jóvenes de la muestra, así como la constatación o no de las hipótesis planteadas, siendo fundamentales las aportaciones directas de los entrevistados.

Para esta parte del estudio se empleó una muestra constituida por dos grupos diferentes con los que se llevó a cabo un total de 18 entrevistas: un grupo formado por el profesorado de los centros, incluyendo a directores, profesores de formación académica, profesores de formación complementaria, monitores de los talleres para la formación profesional y educadores, con el que se realizó un total de 15 entrevistas. Otro grupo estuvo compuesto por 3 exalumnos, a los cuales se les dio la oportunidad de narrar las experiencias vividas durante su estancia en el centro y cómo la formación recibida había influido en su vida laboral y personal.

Todas las entrevistas fueron abiertas, semiestructuradas, con una guía de preguntas que facilitasen mantener una línea argumental y poder centrarse en el tema de investigación mediante las variables estudiadas con cada grupo de entrevistados.

Tabla 2. Variables de estudio mediante la entrevista.

Fuente: elaboración propia.

VARIABLE	CÓDIGOS DE VARIABLES
Objetivos del centro	ECV1
Valores del centro	ECV2
Contenidos formativos	ECV3
Duración de la formación	ECV4
Métodos de trabajo empleados en la formación del alumnado	ECV5
Motivación que presenta el alumnado por la oferta formativa que se le propone	ECV6
Perfil del profesorado	ECV7
Perfil del alumnado	ECV8
Resultados del proceso formativo	ECV9

3. RESULTADOS

Los jóvenes de los que se ha ocupado el estudio fueron perdiendo a lo largo de sus respectivas trayectorias académicas el interés por la actividad escolar, hasta el punto de abandonar la enseñanza secundaria obligatoria sin haber completado los cuatro cursos, abandonando un 42,17% en segundo curso, un 26,51% en tercero y sin haber obtenido el título de Graduado en ESO el 70,65%, llegando incluso a abandonar el 30,59% con 13, 14 y 15 años; abandonos prematuros que se dan contraviniendo la normativa vigente en España que mantiene la obligatoriedad de escolarización hasta los 16 años.

Nos encontramos, por tanto, un grupo de alumnos de entre 16 y 24 años en el cual el 70,65% carecen de la titulación básica o graduado en Secundaria, resultando que la falta de titulación se concentra mayoritariamente en los encuestados de 16 a 19 años, de manera especial entre los de 16 y 17.

La gran mayoría de estos jóvenes no solo abandonaron la escuela de manera prematura, sino que el nivel académico con el que la dejaron era extremadamente bajo e inferior al que correspondería a los cursos estudiados y a la edad de abandono, teniendo un nivel académico que más bien corresponde a los últimos cursos de primaria (4º, 5º y 6º), por lo que sus posibilidades para acceder al mercado laboral son escasas.

En lo que se refiere al curso en el que abandonan, predomina el 2º curso de la enseñanza secundaria (ESO), con un abandono de 42,17%, seguido de un 26,51% en los cursos de 3º y 4º.

Con respecto a las dificultades escolares, durante la enseñanza secundaria el 70,1% repitió los dos primeros cursos, siendo entonces cuando los alumnos decidieron abandonar, tras repetir curso sin haber aprobado, debido a los frecuentes suspensos.

En cuanto a datos escolares precedentes a la enseñanza secundaria, destaca el hecho de que el 50% también repitió curso durante la etapa de primaria, fundamentalmente a partir de 4º curso, siendo un 41,67% de alumnos los que repitieron en 4º, 5º y 6º.

Al abandono definitivo precede un absentismo casi crónico, siendo un 9,6% de jóvenes los que faltaban a clase hasta varios días a la semana

durante la enseñanza primaria, ascendiendo al 37,3% en la etapa de secundaria.

Tabla 3. Asistencia a clase y realización de tareas escolares en casa durante las etapas de enseñanza primaria y secundaria.

Fuente: elaboración propia.

ETAPA DE ENSEÑANZA PRIMARIA		ETAPA DE ENSEÑANZA SECUNDARIA	
Asistencia a clase		Asistencia a clase	
Nunca faltaba a clase	83,3%	47,7%	Nunca faltaba a clase
Faltaba a clase un día a la semana	7,1%	15%	Faltaba a clase un día a la semana
Faltaba a clase varios días a la semana	9,6%	37,3%	Faltaba a clase varios días a la semana
Realización de las tareas escolares en casa		Realización de las tareas escolares en casa	
Todos los días	45,8%	13,6%	Todos los días
Algunos días	32,5%	38,3%	Algunos días
Nunca	21,7%	48,1%	Nunca

Podemos observar que el proceso escolar de estos jóvenes se caracteriza por ciertas dificultades en el ámbito escolar ya desde los inicios de la formación, teniendo en cuenta, a modo de síntesis, que el porcentaje de jóvenes que suspenden durante la enseñanza primaria es de un 45,1%, convirtiéndose durante la enseñanza secundaria en un 79,6%, es decir, que el número de suspensos se incrementa en la etapa de secundaria en un 34,5%. Además, el 51,6% abandona porque le costaba estudiar y el 45% porque los estudios no le gustaban, existiendo un 16,7% de absentismo escolar ya desde la etapa de primaria, llegando a alcanzar en la etapa de secundaria un 52,3%. Asimismo, un 54,2% de estos jóvenes carecen de hábito de estudio de manera sistematizada, porcentaje que en la etapa de secundaria se convierte en un 86,4%.

Para estos alumnos, tener que asistir a clase llegó a convertirse en algo insoportable, que trataron de sobrellevar a base de absentismo e intentando matar el tiempo mediante travesuras, escuchando música, dibujando o durmiendo en los asientos del final del aula. «Me sentaba en lo último», nos dice una de las entrevistadas; «es que me mandaban los profesores a lo último. ‘Tú, como no quieres hacer nada, a lo último’ (DP 24:40 EP)³; este último lugar lo ocupaban, según ella, al menos quince de sus compañeros de clase. «Yo te puedo hablar de mí», prosigue, «yo me sentaba en la silla y me daban las tres de la tarde. Miraba el reloj, pensaba ‘pues yo me voy ya’, de todas maneras me ponían falta, y me iba» (DP 24:43 EP). «Me iba porque me aburría; porque como tampoco había allí una motivación...» (DP 24:44 EP).

Se trata de jóvenes que, progresivamente, y dados sus reiterados fracasos, fueron perdiendo la motivación por los estudios, convencidos de que no podían superar sus dificultades ni progresar, evitando así tener que implicarse y enfrentarse a aquello en lo que fracasaron, atribuyendo la razón de su abandono a que no les gustaba estudiar o les costaba hacerlo.

Los jóvenes con este tipo de fracaso escolar, que se puede denominar como grave o extremo –dadas las circunstancias en las que se produce, el bajo nivel académico con el que abandonan y el rechazo que los alumnos sienten hacia los estudios–, están marcados por su trayectoria académica, hasta el punto de que su autoestima ha sido dañada y su motivación para reiniciar un proceso formativo es casi nula, introduciéndose con ello en un ámbito de vulnerabilidad y desventaja social que bien podría desembocar en la exclusión, teniendo en cuenta, según los datos disponibles⁴, que la mayor tasa de desempleo en España se concentra en quienes cuentan con menor grado de formación, como se muestra en la *tabla 4*.

3 Esta cita y las sucesivas similares que se encuentran en el texto se refieren a citas textuales del entrevistado, cuya leyenda es: DP= Documento primario o número de entrevista y código que ocupa dentro del proceso de análisis mediante el programa de análisis cualitativo de datos textuales ATLAS.ti 5.2. EP= entrevista en profundidad.

4 Aportados por el Instituto Nacional de Estadística (Encuesta de Población Activa), recogidos en la *tabla 4*.

Tabla 4. Tasa de empleo por nivel de formación alcanzado.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos aportados por la Encuesta de Población Activa (INE) del 4º trimestre de 2014.

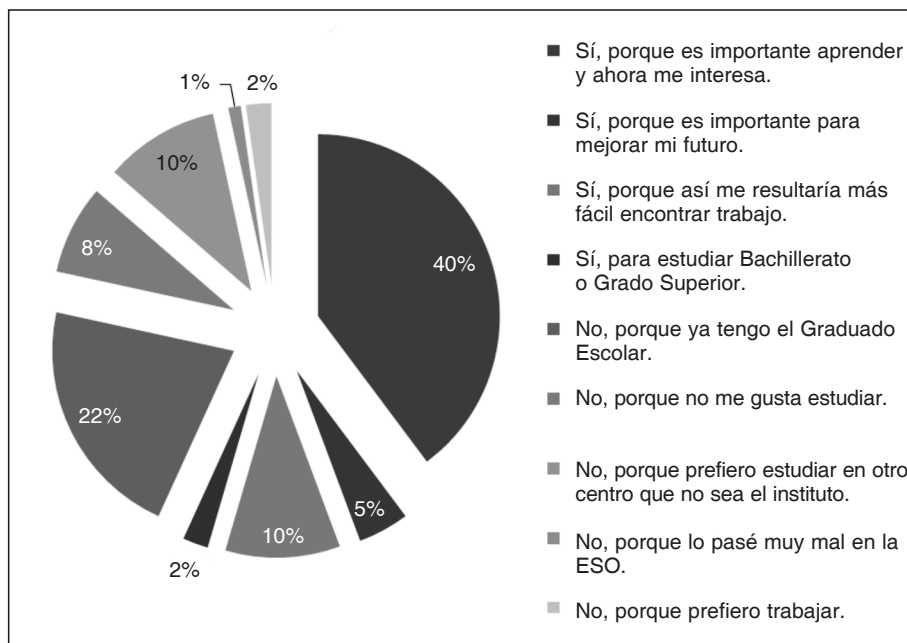
NIVEL DE ESTUDIOS	TASA DE EMPLEO
Analfabetos	5,06%
Estudios primarios incompletos	7,13%
Educación primaria	17,66%
Primera etapa de educación secundaria y similar	43,65%
Segunda etapa de educación secundaria y similar	48,90%
Segunda etapa de educación secundaria con orientación profesional (incluyendo educación postsecundaria no superior)	59,77%
Educación superior	69,95%

Además de los resultados descritos hasta el momento, exponemos a continuación los hallazgos más relevantes que vienen a confirmar la hipótesis inicial de estudio.

A pesar de su historial académico y de haber abandonado sin finalizar los estudios, su paso por el centro en el que se forman en el momento de la encuesta ha debido de hacerles cambiar de opinión, puesto que cuando se les preguntó si estarían dispuestos a volver a estudiar para obtener el graduado en secundaria, el 57%, tal y como aparece en el *gráfico 1*, afirma que sí.

Gráfico 1. Disposición de los alumnos/as para retomar los estudios y obtener el graduado en secundaria (ESO).

Fuente: elaboración propia.



Cabe destacar la disposición positiva de los encuestados para reincorporarse a los estudios, teniendo en cuenta que el 79,12% manifiesta su disposición para volver a matricularse en un instituto y estudiar un módulo de Formación Profesional, y considerando que su meta a corto plazo es la inserción laboral; muchos de ellos (64,84%) manifiestan estar dispuestos a trabajar y estudiar a la vez; un 6,6% prefiere dedicarse exclusivamente a estudiar en el futuro; casi un 22% afirma querer continuar estudiando hasta encontrar trabajo; y solamente un reducido porcentaje (6,56%) afirma con rotundidad que no volverá a estudiar jamás, de cuanto podemos deducir que la gran mayoría muestra interés o motivación por continuar formándose. Desde esta perspectiva encontramos que un alto porcentaje evolucionó de manera positiva, recuperando la motivación por los estudios, asociando además mayor nivel educativo a mayores posibilidades de inserción laboral y mejores condiciones de vida. Es esta determinación uno de sus grandes progresos y conquistas, considerando que cuando se incorporaron al centro, según los datos aportados por el profesorado entrevistado, estos alumnos no le veían sentido a nada y estaban desmotivados.

Pero, ¿cuáles son las claves metodológicas que a nivel educativo pueden provocar cambios significativos y estructurales, que hagan posible que los jóvenes que perdieron toda motivación por los estudios, tras su abandono y fracaso escolar, vuelvan a recuperarla?

No cabe duda de que la experiencia positiva vivida en un entorno educativo diferente, donde aprender no es un reto inalcanzable sino un objetivo posible, se encuentra en la raíz del nuevo interés por aprender al que llega este alumnado: «Ven las cosas ya de otra manera cuando llevan aquí un tiempo –nos dice uno de los profesores–, y ven que saben hacer problemas, ven que saben hacer piezas, que han ido progresando; algunos reconocen: yo antes no era capaz de saber hacer un problema de estos, yo antes no era capaz de saber hacer una pieza» (DP 14:16 EP). «Haber adquirido ciertas habilidades a la hora de ponerse a estudiar –afirma otro de los profesores–, les facilita el bajar la barrera frente al estudio. En cierta manera, que no se sientan incapaces, torpes...» (DP 17:63 EP); «cuando empiezan a tener éxito, claro que se interesan en todos los niveles, tanto teórico como práctico; se pasa de un desinterés absoluto a que se les despierten ciertas inquietudes» (DP 17:87 EP).

Llegados a este punto es preciso exponer como resultado fundamental los elementos de los que se compone la metodología de intervención de los centros estudiados, puesto que ésta es específica y adaptada al alumnado; tiene en cuenta sus características, dificultades, necesidades y posibilidades; parte del centro de interés del joven y pone a este en el centro de la acción formativa; y se compone de una serie de elementos de entre los que destacan un tipo de formación eminentemente práctica, es decir, adquirir el conocimiento teórico mediante el trabajo práctico en el taller y aplicado a la realidad, puesto que la teoría está aplicada a la formación laboral para que ellos puedan descubrir la utilidad que tiene aquello que aprenden y, de esta manera, se interesen por los contenidos que se imparten, trabajando aquellos aspectos en los que se implican activamente porque sí les interesan, ya que, sobre todo al inicio, solamente suelen implicarse en aquello que les resulta de utilidad. Es a partir de este tipo de talleres o formación práctica que se trabajan los contenidos teóricos y una serie de aspectos transversales, como son la motivación, la autoestima, valores, actitudes y conductas con los que desenvolverse personal y laboralmente. Queda patente, por tanto, que esta clase de estrategias metodológicas son fundamentales no

solo porque facilitan claramente el aprendizaje, sino porque consiguen despertar la motivación por él, pues, como aseguran de manera unánime todos los profesionales entrevistados, el camino para que los alumnos se motiven e impliquen en la tarea y en los objetivos planificados es que aquello que se les proponga parta de su centro de interés, de sus objetivos, que le vean una proyección práctica y tenga sentido. Digamos que se trata, por tanto, de una formación flexible que permite diseñar un itinerario formativo para cada alumno, adaptado al ritmo de cada caso en particular. Es decir, el alumno está por encima de programaciones y calendario académico, teniendo en cuenta que, además de venir con necesidades formativas, vienen con una serie de carencias humanas y dificultades, como ya se ha indicado, que es preciso y urgente atender.

Otro elemento a destacar es el establecimiento de itinerarios personalizados, que consiste en trabajar con cada uno según su formación, prioridades, capacidades y limitaciones, de modo que la persona oriente sus acciones para la inserción de manera realista. Dado el bajo nivel académico de estos alumnos, parte del trabajo que se lleva a cabo con ellos consiste, por un lado, en motivarlos de cara a la formación y, por otro, en poner a su alcance los suficientes recursos para que inicien así un itinerario formativo específico de acuerdo a sus preferencias, posibilidades y a la demanda del mercado laboral, con el fin de que puedan tener mayores oportunidades de inserción, y en los casos en los que decidan retomar de nuevo los estudios para que puedan hacerlo con ciertas garantías de éxito. Este trabajo de forma personalizada resulta de gran utilidad a la hora de trabajar con el alumno, para que comience a hacer un esfuerzo por concentrarse e ir adquiriendo el hábito de estudio; es decir, se trabaja con cada uno hasta que descubra y comprenda que cuenta con capacidades para aprender y resolver las cosas por sí mismo, pues se trata de que se le demuestre que se confía en él y que no está solo a la hora de intentarlo. Dichos itinerarios se ven reforzados por un acompañamiento personalizado, que consiste en llevar adelante un trabajo por parte de todo el equipo educativo, orientado a hacer un seguimiento exhaustivo con cada uno de los alumnos, mediante el cual se analiza la realidad de cada uno, planificando la atención personalizada, a la vez que se establecen objetivos concretos y actuaciones determinadas, que serán evaluadas con frecuencia.

Además de los elementos pedagógicos que incluye la acción formativa, la metodología incorpora de manera transversal una serie de valores y de aspec-

tos educativos que juegan un papel estratégico y fundamental de modo específico en la motivación e implicación del alumno dentro de su proceso de aprendizaje, como son, entre otros, la confianza que el profesorado deposite en él, de tal forma que esta confianza sincera es capaz de cambiar la actitud inicial de rebeldía o pasividad con la que estos jóvenes suelen llegar al centro por una actitud de colaboración, así como despertar la motivación y la implicación por cuanto se le propone; confianza mediante la que se transmite que se cree en las capacidades y posibilidades de cambio y de mejora de la persona, en definitiva, que se cree en él o ella, creando expectativas sobre sus potencialidades y su rendimiento. Las expectativas positivas que el profesorado tenga sobre sus alumnos y la cercanía y el afecto que muestre por ellos son una de las estrategias que tienen mayor capacidad de generar cambios positivos contundentes y hasta radicales a nivel de actitudes y conductas. Téngase en cuenta que a estos jóvenes que provienen de un fracaso escolar extremo, que han pasado varios años dentro de un aula prácticamente sin haber hecho nada y esperando poder abandonarla cuanto antes –ya se dijo que un 30,6% abandona antes de la edad reglamentaria–, convencidos de que no sirven para estudiar y con un marcado estigma debido a su pertenencia al grupo (tal y como ellos lo exponen), de alumnos «torpes» y «conflictivos», considerados casi como «irrecuperables», lo que más les impacta cuando se incorporan a un centro de formación alternativo como los que nos ocupan, es que se tenga confianza en ellos y se les ayude a superar las dificultades concretas con las que se encuentran.

Otros aspectos que influyen también de manera efectiva en los alumnos, generando cambios y actitudes positivas, e implicándolos además en la acción formativa, y que aparecen en el estudio altamente valorados por ellos, son la escucha activa por parte del profesorado, el ambiente de familia, valorar a cada persona enfatizando sus aspectos positivos, intentando dinamizar y poner de relieve lo mejor de cada uno, dándole la responsabilidad y el protagonismo sobre su vida, poniendo así de manifiesto que se confía en él, por lo que, al verse valorado, comienza a recuperar su autoestima, el deseo de esforzarse por responder ante las expectativas que se tienen sobre él, recuperando el interés, la motivación por mejorar y dar lo mejor de sí mismo.

Conviene recalcar que como claves metodológicas con mayor influjo y que sobresalen debido al ascendiente que tienen sobre el alumnado, ejerciendo

una influencia particular, según los datos de los que disponemos, se encuentran la cercanía y el afecto hacia cada alumno por parte del profesorado, resultando ser estrategias educativas que hacen posible motivar e implicar al joven que, en definitiva, permiten formar y educar, de tal modo que los mismos alumnos que afirman haber llegado al centro con una fuerte rebeldía, debido a las circunstancias personales y familiares que les impedían escuchar a profesores y educadores, llegan a cambiar de actitud y a motivarse por aprender gracias al respeto, afecto e interés demostrado.

Digamos que se trata de un programa fundamentalmente educativo que transmite al joven no solo conocimientos técnicos para ejercer un determinado oficio, sino habilidades, pautas y valores para poder desarrollarse y desenvolverse como persona, tanto a nivel social como en el mundo del trabajo, cuyos métodos de intervención hacen posible que este se sienta importante y necesario: «nuestra mejor manera de motivar desde el primer día es que se les llama por su nombre y se les haga sentirse especiales» (DP 2:95 EP); «hacerlos sentirse especiales, que están aquí, que son necesarios, que son parte del grupo» (DP 2:99 EP).

Los resultados expuestos muestran los elementos estratégicos de los que se compone la metodología empleada, que podemos denominar como educativos, en tanto que exceden y van más allá de la tarea específica de enseñar, puesto que abordan también otras áreas y aspectos humanos, convirtiendo el método de enseñanza-aprendizaje en un tipo de actuación específica con la que es posible despertar en el alumnado la motivación por retomar el camino formativo y de desarrollo personal.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos, se concluye que una de las dificultades más importantes que tienen estos alumnos tras abandonar la escolarización es su desmotivación frente a los estudios y el rechazo que sienten hacia ellos, debido a su baja autoestima y al convencimiento de que son incapaces de aprender, por lo que resulta difícil que vuelvan a motivarse para retomar la formación, especialmente si se trata de un aprendizaje teórico. Nadie que se sienta incapaz de realizar una tarea determinada mostrará deseo de hacerla, puesto que, según distintos autores, para hacer algo, una de las condiciones

es saber cómo hacerlo (González-Pianda, 2003) y tener conciencia de su competencia para llevarlo adelante (Pintrich y De Groot, 1990). Es decir, que para que puedan recuperar la motivación perdida y tener éxito en el nuevo itinerario de aprendizaje, superando la huella negativa con la que abandonaron el entorno educativo, es preciso que tengan una nueva experiencia de aprendizaje positivo, a través del cual redescubran sus capacidades y reconquisten la confianza en sí mismos perdida, mejorando su autoconcepto (Patrikakou, 1996), para lo cual juegan un papel decisivo las expectativas positivas del docente, puesto que ejercen gran influencia motivadora, tal y como se nos describe en los estudios de González-Pianda (2003).

De cara a facilitar y proporcionar nuevas oportunidades a alumnos que provienen del abandono y del fracaso escolar, los centros alternativos de los que nos hemos ocupado en el estudio cuentan con una metodología de intervención que es específica y adaptada al perfil del alumnado, contemplando el trabajo eminentemente práctico, aplicado a la cotidianidad y orientado a descubrir la utilidad de cuanto se aprende, teniendo en cuenta que «se aprende lo que se hace» (García y Moreno, 2008, p. 7), así como el establecimiento de itinerarios flexibles y personalizados, apoyados en el acompañamiento individualizado, elementos todos ellos que hacen posible que el alumnado recupere la motivación que había perdido por el aprendizaje debido a su fracaso escolar, verificando así la hipótesis de estudio inicialmente planteada.

Además, la metodología empleada incluye otros componentes y valores mediante los cuales se forma y se educa, aspectos que influyen eficientemente y suscitan la motivación e implicación por parte del alumno, entre los que se encuentran las expectativas positivas por parte del profesorado hacia este, el interés que manifieste por él, la confianza depositada al creer en sus capacidades y posibilidades de cambio, la cercanía y afecto demostrados... Estas actitudes por parte del docente ejercen un enorme poder e influencia sobre la motivación del alumno, haciendo que este desee dar lo mejor de sí mismo, teniendo en cuenta el papel que juega el factor emocional durante el trayecto de aprendizaje (García y Moreno, 2008).

Digamos que el factor con mayor relevancia para que el alumno con una experiencia negativa de aprendizaje se implique en su proceso formativo y se motive, no radica tanto en los contenidos que se enseñen, sino en el cómo se

le transmitan, es decir, en el método, teniendo en cuenta además que el aprendizaje nunca suponga una meta inalcanzable conducente a la frustración y a la desmotivación, sino un objetivo realista, asequible, realizable, que proporcione una experiencia gratificante y exitosa, tal y como algunos expertos en la materia vienen recomendando desde hace tiempo (García y Moreno, 2008; Manzano, 2005; Marchesi, 2003).

Desde la perspectiva que nos concede lo expuesto hasta el momento, se puede decir a modo de síntesis que es posible que aquellos alumnos que fracasan en los estudios vuelvan a motivarse de nuevo por ellos, a pesar del hartazgo y desmotivación con los que llegaron a abandonarlos, si nuevamente se pone a su disposición un tipo de formación alternativa que minimice los efectos destructivos de su fracaso y les evidencie sus múltiples capacidades y posibilidades de mejora. En nuestra opinión, y a tenor de lo estudiado, concluimos que ese *tipo de formación alternativo* debería de centrarse en los siguientes puntos:

1. Conseguir que el estudiante vea un sentido a su formación: porque la entienda como un elemento esencial para el empleo, o porque la vincule a un aumento de la calidad de vida.
2. Romper con anteriores visones estereotipadas que suponían un menoscabo en su autopercepción en relación a sus posibilidades y capacidades frente a la educación-formación.
3. Trabajar con el alumnado teniendo en cuenta sus características, dificultades, necesidades y posibilidades; partir del centro de interés del joven y sus características.
4. Formación centrada en lo *práctico*. Se llega a la teoría a través de la práctica.
5. Adaptación de los itinerarios de formación a cada caso particular con gran capacidad de flexibilidad.
6. El acompañamiento personalizado como parte esencial de la formación.
7. La escucha activa, el énfasis en los aspectos positivos, la familiaridad, la cercanía, e incluso el afecto, son elementos que el profesor tiene a su alcance para asegurarse el éxito con este perfil de estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, J. (2005a). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. En Ministerio de Educación y Ciencia, *La orientación escolar en centros educativos* (pp. 209-242).
- Alonso, J. (2005b). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata.
- Bronte-Tinkew, J., Moore, K. A., y Carrano J. (2006). The Father-Child Relationship, Parenting Styles, and Adolescent Risk Behaviors in Intact Families. *Journal of Family Issues*, 27(6), 850-881.
- Castejón, J. L., Navas, L., y Sampascual, G. (1993). Modelos estructurales sobre la teoría atribucional de la motivación. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46(3), 293-305.
- Castejón, J. L., Navas, L., y Sampascual, G. (2014). *Un contraste del modelo atribucional de la motivación de Weiner en contextos educativos*. Alicante: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Esterle-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviance et Société*, 30, 41-65.
- Fernández-Macías, E., Antón, J. I., Braña, F. J., y Muñoz, R. (2013). Early School-leaving in Spain: evolution, intensity and determinants. *European Journal of Education*, 48(1), 150-164.
- García, J. B., y Moreno Garrido, M. (2008). *Estrategias metodológicas en el desarrollo de medidas de compensación educativa*. Murcia: Consejería de Educación, Ciencia e Investigación de la Región de Murcia, Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional, Dirección General de Promoción Educativa e Innovación y Centro de Profesores y Recursos.
- García, M., Casal, J., Merino, R., y Sánchez, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la enseñanza secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 1-19. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2011-361-135.
- García, T., y Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, Nueva Jersey: LEA.
- González-Pienda, J. A. (2003). El rendimiento escolar: Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e educación*, 7(8), 247-257.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Álvarez, L., Rocés, C., González-Pumariega, S., González, P., ... Bernardo A. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 3(15), 471-477.
- López de la Nieta, M. (2008). Sistema educativo y desigualdad: Un estudio sobre los logros educativos de la población y algunos aspectos del fracaso escolar. En A.

Claves metodológicas para la recuperación de la motivación por los estudios en jóvenes con riesgo de exclusión social, con abandono y fracaso escolar

- Arriba (coord.), *Políticas y bienes sociales. Procesos de vulnerabilidad y exclusión social*. Madrid: Fundación FOESSA, Cáritas Española Editores.
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España: Documento de trabajo 11/2003*. Fundación Alternativas.
- Marsh, H.W., y Yeung, A. S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology, 89*, 41-54.
- Núñez, J.C. (2009). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico*. Actas del X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía. Braga: Universidade do Minho.
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., García, M., González-Pumariiega, S., Roces, C., Álvarez, L., y González, M. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Revista psicothema, 1*(10), 97-109.
- Pânzaru, C., y Tomită, M. (2013). Parent involvement and early school leaving. *Cercetare și interventie social, 40*, 21-36.
- Patrikakou, E. N. (1996). Investigating the academic achievement of adolescents with learning disabilities: A structural modeling approach. *Journal of Educational Psychology, 88*, 435-450.
- Pintrich, P.R., y De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33-40.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Nueva York: Springer-Verlag.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

Vázquez-Fernández, M.J., y Barrera-Algaría, E. (2015). Inserción sociolaboral de jóvenes en riesgo de exclusión y con fracaso escolar. *Educación y Futuro, 32*, 209-228.

Inserción sociolaboral de jóvenes en riesgo de exclusión y con fracaso escolar: Propuesta metodológica

Social and Professional Integration for Young People at Risk of Exclusion and School Failure: A Methodological Proposal

MARÍA JOSEFA VÁZQUEZ-FERNÁNDEZ

DOCTORA EN CIENCIAS DEL TRABAJO. PROFESORA DE LA UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

EVARISTO BARRERA-ALGARÍN

DOCTOR EN ANTROPOLOGÍA. PROFESOR TITULAR DE LA UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

Resumen

El presente artículo es fruto de una investigación que ha tenido como objeto la inserción sociolaboral de jóvenes en riesgo de exclusión social provenientes del abandono y fracaso escolar extremo. Se orienta a conocer los métodos de trabajo utilizados por diversos centros gestionados por organizaciones no gubernamentales con dilatada y contrastada experiencia en este tipo de trabajos. A partir de diferentes grupos muestrales se han llevado a cabo 93 cuestionarios y 25 entrevistas, abordando así las dimensiones cuantitativa y cualitativa. Las conclusiones y hallazgos encontrados confirman que existen estrategias metodológicas que hacen posible la inserción de jóvenes en desventaja social de manera exitosa.

Palabras clave: fracaso escolar, exclusión social, inserción sociolaboral.

Abstract

The present paper is the result of a research on the social and professional integration of young people at risk of social exclusion, as they have suffered from abandonment and significant school failure. It tackles those working methods used by different centres ruled by NGOs, which have an extensive and proven experience in the field. A total of 93 questionnaires were filled in and 25 interviews were done by different sample groups; combining both quantitative and qualitative dimensions. Regarding the findings and conclusions, there are methodological strategies that not only make the integration for socially disadvantaged young people possible, but can also make it succeed.

Key words: School Failure, Social Exclusion, Social-Labour Insertion.

1. INTRODUCCIÓN

Son diversas las razones que justifican la elección del tema objeto de la presente investigación, entre las que destaca la preocupación por aquellos jóvenes que, debido a su abandono escolar prematuro o fracaso en su proceso académico, disponen de escasos recursos para enfrentarse a las exigencias del actual mercado de trabajo, encontrándose además en riesgo o situación de exclusión social.

Estos jóvenes, por lo general, además de contar con destacadas carencias formativas debido a su trayectoria de fracaso escolar, suelen tener un importante rechazo hacia todo lo relacionado con los estudios, así como escasa autoestima e inseguridad personal, lo cual les dificulta emprender cualquier tipo de aprendizaje, teniendo en cuenta que las dificultades vividas los han llevado a convencerse de que no están capacitados para ello (Marchesi, 2003), colocándolos de este modo en una situación de vulnerabilidad y desventaja social, debido a los problemas que acumulan y que harán más complicado aún su acceso al mercado de trabajo (Manzano, 2005; Eckert, 2006). Teniendo presentes las consecuencias que la crisis del mercado laboral está teniendo sobre la población juvenil, en la que se concentra un elevado índice de desempleo, con especial incidencia sobre los jóvenes con menor nivel de formación, especialmente en quienes abandonaron los estudios sin la titulación básica siquiera y sin cualificación laboral alguna, el acceso al mercado de trabajo para estos jóvenes resultará extremadamente complicado.

Tabla 1. Tasa de empleo por nivel de formación alcanzado.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos aportados por la Encuesta de Población Activa (INE) del 4º trimestre de 2014.

NIVEL DE ESTUDIOS	TASA DE EMPLEO
Analfabetos	5,06%
Estudios primarios incompletos	7,13%
Educación primaria	17,66%
Primera etapa de educación secundaria y similar	43,65%
Segunda etapa de educación secundaria y similar	48,90%
Segunda etapa de educación secundaria con orientación profesional (incluyendo educación postsecundaria no superior)	59,77%
Educación superior	69,95%

Además, el 50% de estos jóvenes cuenta con otro tipo de carencias, como son, por ejemplo, las de tipo afectivas, traducidas en falta de afecto y protección familiar. De los alumnos que cuentan con familia, el 78,6% no tiene un hogar estructurado y viven en hogares donde se acumulan serias dificultades y conflictos, tales como hacinamiento familiar, carencia de referentes educativos debido a la ausencia de presencia educativa por parte de los padres o madres en los que apoyarse e imitar, ausencia de normas y pautas de conducta..., siendo una de sus principales carencias a nivel humano la falta de estructura personal, agravado todo ello por las escasas habilidades para el desenvolvimiento social de las que disponen. Es preciso destacar que sus carencias escolares no se deben a una falta de capacidad intelectual, sino que paralelamente a su trayectoria académica se han dado una serie de circunstancias personales y familiares adversas, que han afectado de manera negativa a su proceso formativo. Muchos de estos jóvenes, a pesar de su fracaso escolar, en algunos casos extremo (en el sentido de que cuentan con un nivel académico muy por debajo del correspondiente a su edad o a los cursos estudiados), cuentan con excelentes cualidades y capacidades con las que poder superar sus déficits, siempre que dispongan de los suficientes y adecuados recursos que les permitan desarrollarlas.

Por otro lado, partimos también de que desde el ámbito del trabajo social, se hace cada día más patente la urgencia de responder a las necesidades de inserción laboral de un alto porcentaje de sus usuarios, a los que con demasiada frecuencia no es posible ofrecerles las alternativas suficientes debido a la escasez de recursos u otro tipo de circunstancias, por lo que pensamos que poner a disposición los resultados de un trabajo de estas características puede ser de gran utilidad para esta disciplina.

La hipótesis de partida es que existen mayores posibilidades de inserción sociolaboral de los jóvenes en riesgo o situación de exclusión social y con fracaso escolar si se emplean para su formación laboral estrategias metodológicas específicas y adaptadas a sus características y necesidades, y que, además, incluyan itinerarios personalizados, el acompañamiento y otros elementos mediante los cuales aumentar su empleabilidad. Con ello nos referimos a aquellos métodos de intervención basados en la participación e implicación activa de los usuarios en sus procesos de mejora, a itinerarios personalizados de inserción capaces de generar cambios significativos e integrales en las personas, de dinamizar sus potencialidades y recursos y capacitarlas para superar sus déficits y dificultades.

Digamos que la cuestión o naturaleza del tema objeto de estudio trata, por tanto, de aquellas estrategias metodológicas formativas empleadas por organizaciones sociales a través de proyectos de formación que llevan adelante como alternativa al sistema escolar reglado, destinadas a la inserción sociolaboral de jóvenes con el perfil antes descrito, de edades comprendidas entre 16 y 24 años, siendo el objetivo de la investigación descubrir en qué consisten dichas estrategias y si constituyen un tipo de intervención alternativa mediante la cual sea posible facilitar dicha inserción, tal y como recoge la hipótesis de estudio expuesta con anterioridad.

Existen ya evidencias y resultados publicados en distintos informes¹, cuyos datos son complementarios de esta investigación, de que este perfil de jóvenes, a pesar de la trayectoria de fracaso escolar vivida y de las carencias académicas y personales que acumulan, pueden superarlas y alcanzar su inserción sociolaboral si para su formación se emplea una metodología específica que contemple el nivel de necesidades particulares, así como sus potencialidades, intereses y posibilidades, mediante itinerarios flexibles y adaptados a la situación concreta y ritmo de cada uno. Se trata, por tanto, de descubrir en qué consiste y cómo se articula dicha metodología en el estudio concreto que nos ocupa.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Es motivo constante de debate el asunto del fracaso escolar, de manera especial durante las últimas décadas, generando numerosos foros de discusión tanto entre los profesionales del ámbito educativo como del mundo de la psicología, la pedagogía y numerosos investigadores que tratan de encontrar los orígenes de un problema que nos ha llevado a encabezar las cifras de fracaso escolar dentro de la Unión Europea, intentando a la vez encontrar alternativas con las que reducir sus cifras y sus efectos. Pero, ¿a qué hacemos referencia cuando hablamos de fracaso escolar? ¿Cuál es el significado adecuado del término? Según Marchesi (2003, p. 11), «el término de fracaso escolar es inicial-

¹ Informes emitidos por dieciséis entidades, doce que conforman la Red Anagos (islas Canarias), junto con la Fundación Proyecto Don Bosco (Andalucía, Extremadura y las islas Canarias), Asociación Norte Joven (Madrid), Cáritas (España) y Fundación Adsis (España).

mente discutible, porque transmite la idea de que el alumno ‘fracasado’ no ha progresado prácticamente nada durante sus años escolares, ni en el ámbito de sus conocimientos ni en su desarrollo personal y social, lo que no responde en absoluto a la realidad». El autor aduce además que dicho término ofrece una imagen negativa del alumno, lo cual afecta tanto a su autoestima como a su autoconfianza, olvidando que también existen otros agentes involucrados, como, por ejemplo, la familia, el sistema educativo o la propia escuela, así como las condiciones sociales, todos ellos implicados en tal fracaso (Bronte-Tinkew, Moore y Carrano, 2006; Esterle-Hedibel, 2006; Fernández-Macías, Antón, Braña, y Muñoz, 2013; García, Casal, Merino y Sánchez, 2013; González-Pienda, 2003; Marchesi, 2003; Pânzaru y Tomitã, 2013).

Se trata de un término objeto de discusión por dos motivos: su valor denotativo, ya que no hay definición clara, puesto que para unos consiste en no finalizar la Enseñanza Secundaria (ESO) y para otros en no terminar la educación secundaria postobligatoria, incluyendo igualmente todas las formas de suspenso, repetición o retraso, de alguna manera todos aquellos fracasos parciales que pueden conducir a un camino difícil hacia el éxito. El segundo motivo es por su valor connotativo, puesto que llevaría consigo la descalificación y hasta la estigmatización del alumno y su culpabilización.

Otra concepción del fracaso escolar es la que sitúa a un importante número de alumnos bajo el epígrafe de abandono, entendiendo este como el caso de los alumnos entre 18 y 24 años que no completan algún tipo de educación secundaria postobligatoria, reglada y ordinaria, lo que en España significa el Bachillerato o los ciclos formativos de grado medio (Fernández, Mena y Riviere, 2010).

Generalmente, el término fracaso escolar suele estar restringido a la situación del alumno que, intentando alcanzar los objetivos mínimos planteados en la educación obligatoria, no lo consigue y desiste sin volver a intentarlo. En el caso español, se suele catalogar como fracaso escolar cuando el alumno no consigue finalizar la ESO, ni obtiene por tanto el correspondiente graduado. No entrarían a formar parte del grupo de alumnos con fracaso escolar quienes iniciando los cursos formativos de grado medio o el Bachillerato no logran superarlos.

Según Eurostat (2013), el abandono escolar es definido como el abandono de los estudios reglados sin haber obtenido el título de educación secunda-

ría superior, mientras que cuando se habla de fracaso escolar se refiere a haber abandonado los estudios sin haber obtenido el título de educación obligatoria. Como es sobradamente conocido, existen jóvenes que abandonan siendo menores de edad, nada más cumplir la edad obligatoria de escolarización, sin haber alcanzado al menos la titulación básica, abandonando también algunos de ellos incluso antes de cumplir los dieciséis años, es decir, antes de la edad legal para finalizar la escolarización, por tanto sin haber podido obtener ningún tipo de titulación oficial o con una cualificación limitada, resultando semejante abandono la consecuencia, en muchos casos, de una trayectoria escolar dificultosa de desafección escolar; situación que tendrá serias consecuencias, considerando que, según González-Pienda, el bajo rendimiento o fracaso «lleva consigo una serie de problemas y tensiones emocionales que repercuten en el desarrollo personal e, incluso, pueden llevar a una deficiente integración social» (González-Pienda, 2003, p. 247). No debemos olvidar que, según el citado autor, cuando hacemos referencia al fracaso escolar no nos referimos a alumnos torpes sino inteligentes, que no consiguen el rendimiento que se desea dentro de un tiempo determinado y establecido para ello, y como consecuencia se les califica como «malos estudiantes».

En cuanto al perfil del alumnado con fracaso escolar, a pesar de que existen una serie de características y circunstancias comunes entre los jóvenes que abandonan, no podemos afirmar que exista un determinado perfil de alumnos que dejan los estudios, tal y como muestran diversos trabajos (Adame y Salva, 2010; García et al., 2013), pues si bien es cierto que existe un porcentaje de alumnos que abandonan debido a su fracaso en los estudios, no es menos cierto que otros (35%) deciden dejar de estudiar para ir a trabajar, tras finalizar la enseñanza secundaria obligatoria, incluso existe un 8% que la abandona tras haber encontrado un puesto de trabajo, aunque la situación de crisis del mercado laboral de los últimos años haya podido frenar esta tendencia y pueda motivar a los jóvenes a estudiar algún tipo de formación profesional. Por otro lado, encontramos también a un 12% de jóvenes que abandonan la enseñanza obligatoria intentando inscribirse en otros tipos de formación alternativa externa al sistema educativo, como, por ejemplo, para la obtención del graduado en secundaria.

No debemos olvidar tampoco aquellos factores personales y contextuales que condicionan el rendimiento escolar. A este respecto citamos las aportaciones

de González-Pienda (2003), que dejan constancia de la existencia de una serie de condicionantes que constituyen un conjunto de factores acotados operativamente como variables, que podríamos agrupar en dos niveles, como son las de tipo personal y las contextuales, es decir, socioambientales, institucionales e instruccionales.

Respecto a las variables de tipo personal, digamos que se refieren, por ejemplo, a la inteligencia, aptitudes, conocimientos previos, estilos de aprendizaje, edad y género del alumno, así como a otras variables motivacionales, como autoconcepto, metas de aprendizaje, atribuciones causales, etc.

En cuanto a las variables socioambientales, se trata del estatus social, familiar y económico existentes en un medio lingüístico y cultural en el que se desarrolla el individuo, refiriéndose las variables institucionales a la escuela, las cuales incluyen los métodos de enseñanza, los contenidos académicos, las prácticas y tareas escolares y las expectativas de estudiantes y profesorado.

Teniendo en cuenta que son muchas las variables que afectan al aprendizaje y al rendimiento académico y que no todas influyen del mismo modo, las que conforman la dimensión cognitiva son las más utilizadas como las predictoras del rendimiento, puesto que las actividades y tareas escolares exigen la puesta en funcionamiento del proceso cognitivo. El citado autor afirma que «la relación entre capacidad y rendimiento no es estable ni uniforme en los diferentes niveles de escolarización, así lo demuestran los resultados de los estudios sobre inteligencia y rendimiento, con valores altos (correlación en torno a .70) en los primeros niveles de educación primaria, desciende en educación secundaria y llega, incluso, a no ser significativa en los estudios universitarios» (González-Pienda, 2003, p. 249).

En definitiva, si nos atenemos a la argumentación de González-Pienda, basándose en García y Pintrich (1994), podemos decir que «para aprender y mejorar el rendimiento es imprescindible saber hacerlo, poder hacerlo, lo cual precisa el disponer de las capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas necesarias (variables cognitivas); pero además es necesario querer hacerlo, tener la disposición, intención y motivación suficientes (variables motivacionales) que permiten poner en marcha los mecanismos cognitivos en la dirección de los objetivos o metas que se pretenden alcanzar» (González-Pienda, 2003, p. 251).

Aunque durante muchos años la psicología cognitiva puso el énfasis en que el centro de atención sobre el aprendizaje había que orientarlo prioritariamente a la dimensión cognitiva del mismo, posteriormente, sobre todo en la década de los noventa, diferentes investigadores dejaron constancia de la importancia de la dimensión motivacional y afectiva a la hora de explicar el aprendizaje y rendimiento académico (como por ejemplo en García y Pintrich, 1994; y en los textos editados por Pintrich, 1995).

Es evidente la importancia que tiene la implicación familiar sobre los resultados académicos de los hijos, según nos indican las aportaciones que, desde un enfoque contextualista, nos transmiten también destacados investigadores (Hokoda y Fincham, 1995; Patrikakou, 1996; González-Pienda, 2003), los cuales dejan constancia mediante sus trabajos de la influencia que ejercen las condiciones familiares en las variables cognitivas y motivacionales que el alumno pone en juego en el momento de aprender y de rendir en el ámbito escolar, dejando claro que las actuaciones paternas pueden favorecer o dificultar el rendimiento de los hijos. Si bien esta relación entre la «implicación de los padres» en el aprendizaje y en el rendimiento escolar de sus hijos es más indirecta que directa, según Reynolds y Walberg (1992) y Shumow, Vandell y Kang (1996), citados por González-Pienda (2003). De lo que no queda duda es de la influencia que el proceso de socialización en la familia ejerce sobre las características cognitivas de los hijos, ya que las pautas recibidas en dicho proceso juegan un papel fundamental en la construcción de determinadas actitudes, así como en su autoconcepto y atribuciones causales. A este respecto y profundizando sobre el papel que juega la implicación de los padres en la educación de los hijos, también encontramos que González-Pienda et al. (2002) y Hokoda y Fincham (1995) concluyen a partir de sus investigaciones que, efectivamente, diferentes conductas de los padres influyen en el autoconcepto, motivación, concentración, actitud y esfuerzo de los hijos, asegurando que estas variables, que sensibilizan al estudiante hacia la utilización de sus procesos y estrategias cognitivas, e inciden fuertemente sobre el aprendizaje y rendimiento, son consideradas como factores o condicionantes decisivos.

Es preciso también destacar que se trata de un problema cuyas consecuencias no solo afectan al desarrollo intelectual de los jóvenes que lo sufren, sino a la sociedad española en general, puesto que cuando hablamos de fracaso escolar no se trata de un problema individual, ni exclusivamente del sistema escolar

español, sino del conjunto social, teniendo en cuenta que la educación supone un pilar decisivo en la igualdad y la cohesión social. A este respecto, si bien hasta hace unos años el desempleo juvenil, especialmente para aquellos que contaban con formación y cualificación, era de tipo coyuntural, en los últimos años el acceso a un puesto de trabajo se ha ido haciendo cada vez más difícil, incluso para quienes cuentan con una sólida formación. Hoy más que nunca, la formación se ha convertido en la puerta de entrada al mercado laboral, de tal manera que, para quienes no cuentan con ella, resulta cada día más difícil acceder a él.

A este respecto existen datos desde hace años (Eckert, 2006, p. 40) que dejan constancia de las dificultades que encuentran los jóvenes al llegar al mercado de trabajo «sin formación suficiente», dado que las economías de los países desarrollados se basan cada día más en el «conocimiento» (Eckert, 2006, p. 37), por lo que los ciudadanos vivimos constantemente en contextos de continuo aprendizaje debido a los acelerados cambios tecnológicos que se van sucediendo, lo que significa que el mercado laboral apuesta cada día con más contundencia por empleados preparados para afrontar los retos y desafíos que plantea un mercado altamente competitivo. La empresa actual de cualquier ámbito o sector demanda empleados que hayan desarrollado competencias, habilidades y motivación para seguir aprendiendo. A quienes no dispongan de dichas cualidades o cuenten con escasa cualificación les resultará cada día más complicado poder adaptarse a las nuevas demandas laborales y, por consiguiente, encontrar una oportunidad laboral más o menos estable. Cuando hablamos de competencias y habilidades no nos referimos exclusivamente al sentido cognitivo, sino juntamente con ellas a aquellas habilidades y destrezas para saber gestionar y vivir en contextos y situaciones de riesgo e incertidumbre, así como para desenvolverse a nivel de relaciones humanas en una sociedad diversa o heterogénea, a veces conmocionada por situaciones imprevisibles y acelerados cambios. Todo ello plantea una serie de implicaciones y consecuencias que afectan a quienes abandonan el entorno educativo sin contar al menos con algún tipo de cualificación, como es el caso de quienes fracasan en los estudios. Estos encontrarán mayores obstáculos para conseguir empleo, incluso de baja cualificación, dada la progresiva demanda de mano de obra cualificada y la oferta de quienes están dispuestos a ocupar puestos de trabajo de inferior categoría profesional.

Por otra parte, quienes fracasaron y abandonaron de manera prematura los estudios o no alcanzaron al menos la cualificación imprescindible, suelen tener

un bajo autoconcepto y escasa autoestima, escasa confianza en sí mismos y en sus posibilidades y, por tanto, baja motivación para emprender nuevos aprendizajes e iniciar un nuevo itinerario formativo, por lo que corren el riesgo de quedar rezagados, sin atreverse a afrontar los retos a los que el mercado laboral les enfrenta y, con ello, pueden llegar a entrar en un camino de marginación económica y hasta de exclusión social. Es cierto que también quienes fracasaron en el sentido que venimos comentando encuentran oportunidades de inserción laboral, pero no es menos cierto que también serán mayores los obstáculos que hallarán para avanzar a nivel profesional, así como para enfrentarse a los cambios de tipo social y laboral con los que se encontrarán (Marchesi, 2003).

3. METODOLOGÍA

La muestra ha sido extraída de diversos tipos de población o grupos: los jóvenes encuestados, es decir, los alumnos en formación, pertenecientes a los cinco centros implicados, sumando un total de 93 encuestados de edades comprendidas entre 16 y 24 años; y el grupo de profesionales de dichos centros, que trabajan directamente con los jóvenes, resultando un total de 25 entrevistas.

La selección de la muestra se realizó basándose en el establecimiento de una serie de criterios que garantizasen la fiabilidad de la investigación: 1) que fuesen centros con una importante trayectoria y reconocida experiencia en el trabajo de inserción con jóvenes en riesgo de exclusión; 2) que por su experiencia y reconocimiento social tuviese la suficiente entidad como para constituir una muestra representativa y suficientemente válida; 3) que mostrasen motivación y disponibilidad por colaborar en la investigación. Dentro de los centros con los que se contactó, se optó por aquellos que reunían los criterios de selección.

En cuanto a las técnicas empleadas en la presente investigación, se han utilizado dos tipos de técnicas, como son la encuesta y la entrevista, para abordar las dimensiones cuantitativa y cualitativa, cubriendo de esta manera los dos aspectos de la investigación. El estudio cualitativo supone la fuente principal de información, destinado a descubrir aquellas estrategias metodológicas formativas empleadas en cinco centros de Formación Profesional Ocupacional de Sevilla, pertenecientes a cuatro organizaciones no gubernamentales, cuya finalidad es la inserción sociolaboral de jóvenes en riesgo o situación de exclusión social, de edades comprendidas entre 16 y 24 años, provenientes

de fracaso escolar extremo, que hayan finalizado o no la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Dichos centros tratan de ser una alternativa al sistema escolar reglado y por razones de confidencialidad los denominaremos como C1, C2, C3, C4 y C5. En ellos se han llevado a cabo veinticinco entrevistas, con su posterior análisis e interpretación, suponiendo este apartado el núcleo o parte central de la investigación.

En lo que se refiere a la encuesta, esta fue aplicada a través de los cuestionarios cumplimentados por 93 jóvenes, distribuidos en diez grupos diferentes, con los que cada centro había realizado un trabajo de concienciación y motivación con anterioridad. Dichos cuestionarios fueron pasados en cada centro tras una reunión previa con cada grupo, en la que se explicó el motivo para llevarlos a cabo y se dieron pautas concretas para ayudar a los jóvenes participantes a realizar el trabajo con el debido rigor, dado que a estos jóvenes no suele gustarles este tipo de trabajo, puesto que tienen dificultades para responder a cualquier cuestión de forma escrita durante un tiempo que supere los diez o quince minutos, así como para realizar tareas que requieran un cierto esfuerzo de concentración.

Dicho cuestionario se componía de 40 preguntas cerradas, algunas con dos opciones de respuesta (sí/no) y otras con varias opciones, estando destinadas algunas de ellas a conocer el perfil de cada encuestado, y otras a obtener datos socioeconómicos del núcleo familiar, que constituyen un elemento fundamental para llevar adelante de manera adecuada una investigación de estas características, puesto que pueden revelar el tipo de contexto sociofamiliar en el que estos jóvenes nacieron, crecieron y se desenvuelven, siendo este un elemento crucial y determinante en su educación y su inserción social y laboral. Además el cuestionario incluía una serie de preguntas abiertas, consideradas de vital importancia de cara a profundizar en otras variables relacionadas con sus trayectorias escolares, su abandono y fracaso escolar, motivaciones frente a los estudios, su concepto del centro donde se formaban en la actualidad, intentando con ello dar cabida a la libre expresión de los encuestados respecto a las experiencias vividas en el entorno escolar, así como sobre sus expectativas de futuro. Estas preguntas abiertas, situadas en la segunda parte del cuestionario, junto con una redacción libre a modo de pregunta, intentaban facilitar que los informantes pudiesen exponer ampliamente y con total libertad su opinión y vivencias personales en el ámbito escolar sobre aspectos tales como sus recuerdos escolares; por qué abandonaron los estudios sin

llegar a finalizarlos; a qué se deben, según su punto de vista, sus bajas calificaciones y sus dificultades de aprendizaje; así como las motivaciones que han tenido para matricularse en el centro de formación profesional ocupacional en la actualidad, los objetivos que desean alcanzar mediante la formación recibida, y a su opinión sobre la formación que reciben en el centro.

Tabla 2. Variables de estudio mediante la encuesta.

Fuente: elaboración propia.

VARIABLE	CÓDIGOS DE VARIABLES
País de procedencia	VCJ01
Edad	VCJ02
Sexo	VCJ03
Estado civil	VCJ04
Nivel de estudios alcanzados	VCJ05
Experiencia laboral	VCJ06
Proceso escolar	VCJ07
Lugar donde se sentaba en clase	VCJ08
Fama que tenía en el instituto	VCJ09
Motivación para retomar los estudios reglados o continuar formándose en otro centro alternativo	VCJ010
Nivel de instrucción de los miembros del núcleo familia	VCJ011
Nivel socioeconómico del núcleo familiar	VCJ012
Opinión de los alumnos acerca del método de enseñanza-aprendizaje en el centro de formación actual	VCJ013

Respecto a la entrevista, todos y cada uno de los participantes fueron entrevistados en sus correspondientes centros, en los cuales se comenzó entrevistando a los directores con el fin de obtener inicialmente una visión general de cada centro. Para cada grupo de entrevistados se dispuso una guía diferente de preguntas, en base a los temas a abordar. Si bien la batería de preguntas dirigidas a los directores eran de tipo más general y encaminadas a obtener

una visión global de la organización, las dirigidas a los profesionales encargados de impartir la formación se orientaron a conocer el perfil de los alumnos, su grado de formación, capacidades, dificultades y carencias, por un lado, y, fundamentalmente, aquellas estrategias metodológicas utilizadas en el trabajo con el alumnado, así como los resultados finales alcanzados, teniendo como meta la obtención de una serie de datos que una vez analizados y triangulados pudiesen conducirnos hacia el objetivo de la investigación, y a la constatación o no de la hipótesis planteada.

Tabla 3. Variables de estudio mediante la entrevista.
Fuente: elaboración propia.

VARIABLE	CÓDIGOS DE VARIABLES
Objetivos del centro	ECV1
Valores del centro	ECV2
Contenidos formativos	ECV3
Duración de la formación	ECV4
Métodos de trabajo empleados en la formación del alumnado	ECV5
Perfil del profesorado	ECV6
Perfil del alumnado	ECV7
Número y tipo de empresas colaboradoras	ECV8
Resultados del proceso formativo	ECV9

4. RESULTADOS

En todos y cada uno de los centros se contemplan una serie de valores desde los que pretenden formar y educar, como aspectos también a promover y desarrollar en el alumnado, puesto que se trata de una formación integral con la que los jóvenes tendrán mayores oportunidades de inserción social y laboral. Entre dichos valores destacan el respeto, el diálogo, la responsabilidad, la constancia, el sentido del esfuerzo, la solidaridad, la amistad, la confianza en la posibilidad de cambio de cada persona, destacando en los centros C1 y C2

otros, como son el ambiente de familia que hace posible que cada persona se sienta cómoda y como en casa, valor añadido este que señalan también los jóvenes entrevistados como un aspecto importante que les ayuda a sentirse acogidos y a integrarse con rapidez dentro del grupo, lo cual influye en una mayor motivación por la propuesta formativa que se les ofrece.

En todos los centros se incluye la formación laboral para el aprendizaje de un determinado oficio. Además de este tipo de formación se imparte la formación académica, destinada a la obtención del Graduado en Secundaria (ESO), puesto que, como ya se ha dicho, el 70,65% de los alumnos no cuentan con este título, o en el caso de los que ya lo tienen, la formación se orienta para que puedan presentarse a las pruebas de acceso a módulos de Formación Profesional. También se imparten otros módulos, tales como informática, prevención de riesgos laborales, habilidades sociales, educación en valores y orientación laboral, formación transversal y orientada al desarrollo de competencias personales y aumento de la empleabilidad. En algunos de los centros se cuenta además con las prácticas de empresa, siendo ésta una de las estrategias metodológicas más importantes de cara a la posterior inserción laboral de los alumnos, ya que un gran porcentaje de ellos son contratados por las mismas empresas donde las realizaron, si bien en la actualidad este tipo de contrataciones ha disminuido considerablemente, situándose entre un 20-30%, mientras que en los años previos a la crisis la inserción llegaba a ser del 80% al 100%.

La metodología de los centros incluye determinadas estrategias que podríamos denominar *educativas*, en tanto que exceden y van más allá de la tarea específica de enseñar, puesto que abordan aspectos humanos. La formación, por tanto, es de tipo integral, en el sentido de que concibe al alumno en su globalidad, como un ser que, además de adquirir conocimientos y un determinado oficio, tiene otras necesidades como persona, de ahí que su formación procure su desarrollo integral y la metodología de trabajo utilizada aborde otros aspectos, además del formativo propiamente, tales como la dimensión afectiva, las relaciones interpersonales, la dimensión familiar..., aspectos fundamentales de cara a la maduración de las personas, a su desenvolvimiento social y a su inserción social y laboral, teniendo en cuenta que los destinatarios con los que se trabaja, además de su fracaso escolar extremo, presentan otra clase de dificultades y carencias, como baja autoestima, escasa motivación, desestructuración personal, conflictividad, hábitos nocivos en

algunos de ellos, etc., lo cual dificulta en muchos casos su inclusión social y en el mercado de trabajo.

Parte importante de los resultados que este tipo de centros obtienen mediante esta pedagogía formativo-educativa la constituyen los cambios que se generan en los jóvenes a nivel de otras áreas, como son la mejora de la autoestima, la motivación por el aprendizaje, la adquisición de hábitos, normas y pautas de conducta y el desarrollo de habilidades y competencias que le servirán tanto para su vida laboral como personal y social. Por tanto, para poder ayudar a estos jóvenes es fundamental el diseño de un tipo de metodología que contemple el nivel y necesidades particulares de cada uno, de modo que se ofrezca un itinerario de formación y unos objetivos totalmente personalizados, partiendo del nivel real que tienen y no del que deberían tener. Dicha metodología está compuesta por un conjunto de estrategias que estos centros con una larga trayectoria y experiencia en este tipo de intervención han ido diseñando y redefiniendo con el paso del tiempo, a partir de las necesidades y demandas que la propia realidad de los usuarios les ha ido planteando:

- A. *Formación eminentemente práctica*, es decir, adquirir el conocimiento teórico mediante el trabajo práctico en el taller y aplicado a la realidad. La teoría se imparte con un método de trabajo distinto al que el alumnado ha experimentado en los respectivos colegios e institutos donde estudió, sin la necesidad de tener que estar varias horas sentados atendiendo a una clase teórica, puesto que la teoría está insertada en la formación laboral, de tal forma que puedan descubrir la utilidad que tiene aquello que aprenden y, de esta manera, lleguen a despertar el interés por los contenidos teóricos necesarios para su formación. Gracias a este tipo de formación práctica se trabajan otros aspectos en los que se implican activamente porque, al descubrir su utilidad para la vida real, sí que les interesan. En este sentido, un taller en el que poder aprender un oficio responde a su mayor prioridad, ya que su meta principal es encontrar un puesto de trabajo, resultando atractivo y el espacio idóneo donde trabajar contenidos más teóricos así como para recuperar la motivación y trabajar otros aspectos transversales, como la autoestima, valores, actitudes y conductas con los que desenvolverse personal y laboralmente. «Nosotros –afirma el profesorado–, basándonos en que el chico va a hacer una instalación de fontanería, trabajare-

mos en que el chico aprenda las piezas, aprenda a hacer un presupuesto, a hacer una factura. Como va a querer trabajar haciendo instalaciones de fontanería, el chico tendrá que aprender a dirigirse correctamente a un empresario, a dirigirse y pedir las cosas con educación, a no abandonar el puesto de trabajo, a luchar para conseguir algo, a aprender de los errores..., todo basado en la fontanería, teniendo claro siempre que cada uno tiene sus posibilidades» (DP 13:104 EP). En otras palabras, la teoría está totalmente enfocada a la práctica y viceversa, obteniendo así una utilidad, siendo impartida desde la aplicabilidad a situaciones reales, puesto que resulta fundamental para que el alumnado pueda comprender, asimilar y aplicar los conceptos a la realidad concreta, recuperando, de este modo, la motivación por el aprendizaje y superando el bloqueo mental habitual al que se enfrentan ante cualquier clase de conceptos teóricos y abstractos, dada su inseguridad personal y su convencimiento de que no son capaces de aprender. De ahí que la manera de superar este hándicap sea descubriendo la importancia y necesidad de asociar la teoría a la cotidianidad, experimentando así que también ellos son capaces de manejarla. Es decir, es la labor práctica a través de asuntos cotidianos que pertenezcan a su mundo real lo que hace que sea posible trabajar con el alumnado conocimientos teóricos que de otra forma no les interesarían. «El aprender desde la aplicación práctica para ellos es fundamental» (DP 17:81 EP), afirma el profesorado.

Esto supone, por tanto, que a nivel metodológico, con este tipo de alumnado absolutamente convencido debido a sus «fracasos escolares» de que no tiene capacidad para estudiar, los métodos de enseñanza-aprendizaje han de ser fundamentalmente prácticos y orientados a que el alumno, descubriendo la utilidad que tiene formarse, desee intentarlo, e intentándolo, aprenda, y aprendiendo, descubra que es capaz, y descubriendo su capacidad y valía personal, recupere la motivación perdida frente al estudio.

- B.** *Impartición de la formación en grupos reducidos*, compuestos por diez o doce alumnos, o como máximo quince, que, a su vez, se dividen en subgrupos, lo cual facilita la ayuda mutua y la solidaridad entre los alumnos, además de aprender a trabajar en equipo, aspecto fundamental de cara a su inserción laboral posterior, haciendo posible también la

cercanía y el poder hacer un acompañamiento personalizado, en base a las circunstancias y necesidades de cada uno, a la vez que se facilita el trabajo adaptado a sus características y particularidades.

- C. *Prácticas tutorizadas en empresas*: cabe destacar que la realización de prácticas de empresa es una de las estrategias más importantes que emplean los centros, puesto que quienes las realizan encuentran mayores posibilidades de empleo que aquellos que no las hacen. Los centros implicados en la investigación mantienen convenios de colaboración con numerosas empresas que a lo largo de los años han venido demostrando que dentro de sus criterios de contratación está la prioridad de contratar a aquellos alumnos que realizaron prácticas, dados los lazos y compromisos existentes entre centro y empresa, a la vez que resulta más rentable para esta, dado que el futuro trabajador ha hecho ya el proceso de socialización y adaptación al entorno laboral.
- D. *Formación flexible*: esta permite diseñar un itinerario formativo adaptado a cada alumno, acorde al ritmo de cada uno en particular. Es decir, el alumno está por encima de programaciones y calendario académico, teniendo en cuenta que, además de venir con necesidades formativas, vienen con una serie de carencias humanas y dificultades que es preciso y urgente atender. «Yo me he dado cuenta –dice la profesora– de que lo que más valoran ellos es que tú comprendas el ritmo que necesitan en cada momento» (DP 16:56 EP). En definitiva, el alumno se encuentra con otro tipo de enseñanza, flexible y respetuosa con sus necesidades y posibilidades.
- E. *Itinerarios personalizados*: Dichos itinerarios consisten en trabajar con cada uno según su formación, prioridades, capacidades y limitaciones, de modo que la persona oriente sus acciones para la inserción de manera realista. Dado el bajo nivel académico de estos alumnos, parte del trabajo que se lleva a cabo con ellos consiste, por un lado, en reforzar su motivación de cara a la formación y, por otro, en poner a su alcance los suficientes recursos para que inicien así un itinerario formativo específico de acuerdo a sus preferencias, posibilidades y a la demanda del mercado laboral, con el fin de que puedan tener mayores oportunidades de inserción, y en los casos en los que decidan retomar de nuevo los estudios para que puedan hacerlo con ciertas garantías de

éxito. Este tipo de itinerarios incluye un diagnóstico a partir de la evaluación inicial curricular de cada uno y de las pruebas pertinentes que se hacen con el fin de conocer su nivel académico, especialmente en las áreas relacionadas con el oficio que deberán aprender.

- F. *Formar y educar desde lo positivo:*** ésto significa que al alumno no se le recrimina cuando las cosas no las hace correctamente, sino que lo que se le transmite es que aún le faltan aspectos por mejorar, lo que quiere decir que se cree en su capacidad de cambio y de mejora, y se le reconoce su autonomía y responsabilidad sobre sí mismo. Se cree firmemente en las capacidades de cada joven y en su poder de superación. Digamos que se trata de una metodología que podemos denominar como *educación positiva*, puesto que se educa a partir de los aspectos positivos que se encuentran en cada persona y de la confianza que se deposita en cada uno, lo cual ejerce una influencia provechosa y transformadora, capaz de generar cambios significativos y concretos. Esto supone un mensaje fundamental para jóvenes con baja autoestima, que se ven a sí mismos como personas torpes e incapaces de superar sus déficits académicos y personales, ya que se considera a cada joven como alguien con excelentes competencias, que es capaz de avanzar. Es decir, se trata de creer en la persona, en sus posibilidades y su capacidad para el cambio, haciendo que se sienta protagonista de su vida.
- G. *Acompañamiento individualizado:*** siendo esta una de las estrategias metodológicas utilizadas con mejores resultados. Dicho acompañamiento consiste en un trabajo por parte de todo el equipo educativo orientado a hacer un seguimiento exhaustivo con cada uno de los alumnos. En él se analiza la realidad de cada alumno y se planifica la atención personalizada y el trabajo con cada uno, para lo cual se establecen determinados objetivos, concisos, concretos, realistas y alcanzables, que, junto con el resto de actuaciones, serán evaluados de manera continua con el fin de poder aplicar las medidas correctoras que cada proceso evolutivo requiera. Además, existe la tutoría semanal o quincenal, dependiendo de las necesidades de cada alumno, donde se planifican metas y se abordan los avances, retrocesos y dificultades, desde el diálogo y el razonamiento con el educador, para ayudar al joven a reflexionar, obtener sus propias conclusiones y hacer cambios positivos.

Aspecto fundamental es el interés mostrado por cada joven por parte del equipo educativo, especialmente en los momentos de dificultad, facilitándoles la expresión de sentimientos y problemas, lo cual les ayuda a adquirir habilidades de comunicación y a ir teniendo un mayor autocontrol. Elemento clave también dentro de este trabajo de acompañamiento es el ambiente de familiaridad entre profesores y alumnos mediante la empatía, intentando crear un clima de comprensión, jugando en este sentido un papel fundamental el hecho de conocer a fondo la historia personal y familiar de cada alumno.

- H.** *Cercanía y afecto hacia cada alumno:* uno de los métodos de trabajo que ofrece mejores resultados para poder educar e implicar al alumno en su propio proceso de formación y avance personal es que se le trate con cariño y cercanía. A este respecto, la educadora 2 del centro C1 dice: «A mí lo que más me funciona es la cercanía y el cariño» (DP 2:91 EP). Ante cualquier tipo de dificultad, recobra gran importancia este tipo de actitudes, puesto que son capaces de provocar cambios positivos en el alumnado, incluso de manera sorprendente, especialmente si se trata de jóvenes con marcadas carencias afectivas.
- I.** *Enfoque integral de las acciones:* otro de los elementos de los que se compone dicha metodología es la integralidad de las acciones que se llevan a cabo, puesto que incluye y aborda las distintas necesidades que el alumnado plantea, es decir, no se trata de impartir solamente unos determinados conocimientos, sino de actuar sobre aquellos aspectos y necesidades con las que el alumnado llega al centro. No hablamos, por lo tanto, de un tipo de intervención que se ocupe exclusivamente de formar para la inserción laboral sino de considerar y abordar tantos los aspectos socioeducativos como otras necesidades de la persona; razón por la cual el equipo profesional implicado en la intervención está formado por profesionales de diversas disciplinas, tales como profesores, monitores especialistas en las profesiones en las que se capacita, trabajadores sociales, educadores sociales, psicólogos y pedagogos, compartiendo como expertos la tarea de formar y educar.

Digamos que el hallazgo o resultado de mayor relevancia podría resumirse en que encontramos una metodología cuyos elementos interconectados constituyen un tipo de intervención mediante la cual es posible que jóvenes que llegaron a rechazar y abandonar la escuela con marcadas deficiencias de forma-

ción y competenciales, lleguen a implicarse de nuevo en un tipo de formación alternativa, llegando a alcanzar determinados niveles formativos con los que poder insertarse social y laboralmente.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En base a los resultados y hallazgos obtenidos mediante la investigación, se concluye que el abandono y fracaso escolar tienen un efecto destructor sobre quienes lo padecen, minando su autoestima y conduciendo a un autoconcepto distorsionado e inseguridad personal, hasta el punto de que se consideran malos alumnos, llegando a creer que son incapaces de aprender algo nuevo. De tal modo, se puede afirmar que los mayores obstáculos de estos alumnos son su baja autoestima, dada la imagen negativa que, cuando nos referimos a fracaso escolar, se transmite del alumno (Marchesi, 2003), y su escasa motivación por el aprendizaje, ambos aspectos convertidos en indefensión aprendida, entendiendo esta como el sentimiento de poca capacidad, asumiendo que esta no puede ser mejorada y, por tanto, que no vale la pena esforzarse (Manzano, 2005).

En cuanto a la metodología de intervención de los centros, es específica y adaptada al perfil del alumnado, contemplando el trabajo eminentemente práctico, aplicado a la cotidianidad y orientado a descubrir la utilidad de cuanto se aprende a través de grupos reducidos, el establecimiento de itinerarios flexibles y personalizados, apoyados en el acompañamiento individualizado, elementos todos ellos que favorecen la motivación por el aprendizaje, propician la implicación del alumnado, generan cambios y mejoras significativos, así como mayor grado de empleabilidad y posibilidades de inserción sociolaboral. Mediante dicha metodología, que podemos denominar educativa, positiva y compensadora de la desventaja, es posible que jóvenes que provienen de un fracaso escolar extremo puedan superar sus déficits e insertarse social y laboralmente, puesto que contempla y aborda el nivel de necesidades particulares de cada uno, sus potencialidades y posibilidades. Todo ello viene a ratificar diversos planteamientos que conceden gran importancia a este tipo de métodos pedagógicos, destacando el importante papel que juegan y su estrecha relación con la motivación del alumnado y el avance de su aprendizaje (Marchesi, 2003; Manzano, 2005, citando a Pérez, 2002; Velaz de Medrano, 2002; Eckert, 2006), entre los que destacamos las

aportaciones de García y Moreno (2008), donde a partir de planteamientos constructivistas se concede gran importancia al aprendizaje significativo que engarza y se proyecta en la vida cotidiana, logrando la actitud proactiva y la implicación del alumno.

Según las aportaciones de los centros implicados en esta investigación, la experiencia de largos años ha demostrado que la motivación por los estudios de los jóvenes que provienen de un fracaso escolar extremo y con dificultades de aprendizaje, depende de lo que nuevamente aprendan de manera exitosa, es decir, de que ellos descubran por sí mismos que adquirir nuevos conocimientos es posible y de que son capaces de aprender y de avanzar, de ahí la importancia de que, mediante trabajos concretos que partan de su centro de interés, el alumno pueda redescubrir sus capacidades y valía personal (Manzano, 2005; Vélaz de Medrano, 2002), dando así la razón a quienes argumentan que la conducta que los alumnos manifiestan frente al aprendizaje está vinculada a su «capacidad percibida», evidenciando así que su nivel motivacional depende de la capacidad que descubra en sí mismo (Miller et al., 1993). Por tanto, es necesario promover en las personas las capacidades que ayuden a aumentar su nivel de conocimiento de manera autónoma (Marchesi, 2003), utilizando su aprendizaje para solucionar problemas y lograr objetivos adaptados a sus posibilidades (García y Moreno, 2008).

En cuanto al progreso de los alumnos, se puede decir que está estrechamente vinculado a que el docente sea capaz de transmitirles que es posible superar sus dificultades, valorando positivamente cuanto hacen y haciendo que se sientan los protagonistas de su vida, aspectos de gran importancia teniendo en cuenta que dentro de las variables que condicionan el rendimiento académico encontramos como relevantes las expectativas de logro que se tengan sobre el alumno, favoreciendo así el desarrollo de un concepto positivo sobre sí mismo (González-Pienda, 2003).

Cabe destacar que para que el alumno crea de nuevo en sus capacidades y se deje ayudar es preciso que se le haga saber de manera explícita y se le ayude a interiorizar que es una persona con gran valía y que es capaz de avanzar de forma positiva. Esta confianza que el docente deposita en el alumno ejerce una influencia positiva y dinamizadora, hasta el punto de generar cambios significativos en aquellos jóvenes a los que un proceso escolar dificultoso y el posterior fracaso en los estudios les ha minado la autoestima. Es decir, las

expectativas positivas del docente sobre el alumnado ejercen un gran poder sobre su motivación, haciendo que éste desee y trabaje por dar lo mejor de sí mismo. De la importancia pedagógica de este tipo de aspectos dan cuenta algunos autores, entre los que se encuentran Marchesi (2003), González-Pienda (2003), Manzano (2005), Campillo (2008), García y Moreno (2008) y Calero (2012).

En los centros estudiados no solamente se forma sino que se educa, y esto se hace utilizando el razonamiento lógico y el refuerzo positivo en lugar de la sanción o la coacción. Esta práctica, genera una mayor motivación e implicación por parte del alumnado, de tal modo que los frutos de este tipo de estrategias metodológicas son, además del avance que el alumnado hace respecto a su formación académica y laboral, la mejora de su autoestima, así como contribuir a que la persona desarrolle actitudes y conductas positivas mediante las cuales aumentar sus posibilidades de inserción social y laboral. De este modo se confirman las teorías de diferentes autores citados por Alonso (1992), que afirman como condición imprescindible para que un alumno se implique activamente la «competencia percibida» (Palenzuela, 1987), por lo que es fundamental «estimular la motivación hacia el incremento de competencia, evitándose los mensajes que implican una crítica y que subrayan la incompetencia del sujeto» (Alonso, 1992, p. 24).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adame, M.T., y Salvà, F. (2010). Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa: El caso de Baleares. *Revista de educación*, 351, 185-210.
- Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA P9 Eurydice). (2012). *Cifras clave de la educación en Europa 2012*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. DOI:10. 2797/86046.
- Alonso, J. (1992). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Universidad Autónoma, Facultad de Psicología, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Asociación Norte Joven. (2011). *25 años. Las claves de la inserción*. Madrid: Asociación Norte Joven.
- Asociación Norte Joven. (2012). *Memoria de actividades año 2012*. Madrid.
- Asociación Norte Joven. (2013). *Memoria de actividades año 2013*. Madrid.

- Bronte-Tinkew, J., Moore, K. A., y Carrano J. (2006). The Father-Child Relationship, Parenting Styles, and Adolescent Risk Behaviors in Intact Families. *Journal of Family Issues*, 27(6), 850-881.
- Cabello, M.J., y Ramos, F. J. (2009). Protección social e inserción laboral de trabajadores jóvenes con carencias de titulación y cualificación (informe de investigación). *Revista de Educación*, 349, 243-267.
- Calero, B. (2012). *Manos a la escuela: Antes, durante y después. Guía práctica para padres, madres y profesorado*. Sevilla: Punto Rojo.
- Campillo, M. R., y Torres Sáez, A. (2008). *Medidas de atención a la diversidad en educación secundaria*. Murcia: Consejería de Educación, Ciencia e Investigación de la Región de Murcia, Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional, Dirección General de Promoción Educativa e Innovación y Centro de Profesores y Recursos.
- Eccles, J. S., y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Eckert, H. (2006). Entre el fracaso escolar y las dificultades de inserción profesional: La vulnerabilidad de los jóvenes sin formación en el inicio de la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, 341, 35-56.
- Fernández-Macías, E., Antón, J. I., Braña, F. J., y Muñoz, R. (2013). Early School-leaving in Spain: evolution, intensity and determinants. *European Journal of Education*, 48(1), 150-164.
- Fundación Proyecto Don Bosco. (2012). *Memoria de actividades años 2011-2012*. Sevilla.
- García, J. B., y Moreno Garrido, M. (2008). *Estrategias metodológicas en el desarrollo de medidas de compensación educativa*. Murcia, Consejería de Educación, Ciencia e Investigación de la Región de Murcia, Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional, Dirección General de Promoción Educativa e Innovación y Centro de Profesores y Recursos.
- García, M., Casal, J., Merino, R., y Sánchez, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la enseñanza secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 1-19. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2011-361-135.
- García, T., y Pintrich, P.R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, Nueva Jersey: LEA.
- González-Pienda, J.A. (2003). El rendimiento escolar: Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e educación*, 7(8), 247-257.
- González-Pienda, J.A., Núñez Pérez, J.C., Álvarez, L., González-Pumariega, S., Rocas, C., González, P., ... Bernardo, A. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 4(14), 853-860.

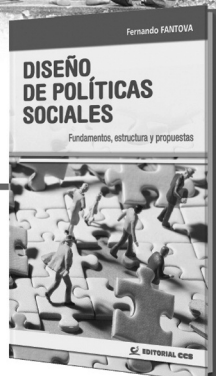
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Álvarez, L., Roces, C., González-Pumariega, S., González, P., ... Bernardo A. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 3(15), 471-477.
- González, R., Valle, A., Núñez, J.C., y González-Pienda, J.A. (1996). Aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 1(8), 45-61.
- Hokoda, A., y Fincham, F.D. (1995). Origins of children's helpless and mastery achievement patterns in the family. *Journal of Educational Psychology*, 87, 375-385.
- Manzano, N. (2005). Trabajando con jóvenes en riesgo de exclusión. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(3), 17-30.
- Manzano, N. (2008). Jóvenes en contextos de vulnerabilidad y la necesidad de una escuela comprensiva. *Docencia*, 35, 49-57.
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España. Documento de trabajo 11/2003*. Fundación Alternativas.
- Pânzaru, C., y Tomiță, M. (2013). Parent involvement and early school leaving. *Cercetare și interventie socială*, 40, 21-36.
- Patrikakou, E.N. (1996). Investigating the academic achievement of adolescents with learning disabilities: A structural modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 88, 435-450.
- Pintrich, P.R., y De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Plataforma de ONG de Acción Social (POAS). *II Plan Estratégico del Tercer Sector de Acción social 2013-2016*.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

Vázquez-Fernández, M.J., y Barrera-Algaría, E. (2015). Inserción sociolaboral de jóvenes en riesgo de exclusión y con fracaso escolar. *Educación y Futuro*, 32, 229-252.



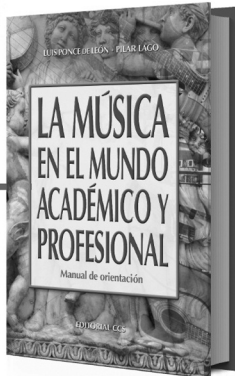
RESEÑAS



**Diseño de
políticas sociales**

Fundamentos,
estructura y propuestas

Fernando FANTOVA. P.V.P. 27,50 €



**La música en el
mundo académico
y profesional**

Manual de orientación

**Luis PONCE DE LEÓN
y Pilar LAGO**. P.V.P. 26 €



**Enseñar a
aprender Religión**

Didáctica de la ERE

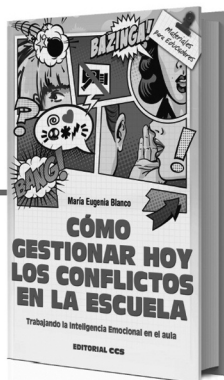
**José Antonio
FERNÁNDEZ**. P.V.P. 18,50 €



Juegos y creatividad

Potenciar la capacidad
creativa y divertir.

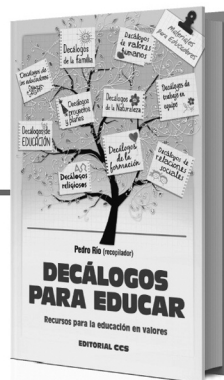
Iván SUÁREZ. P.V.P. 9,50 €



**Cómo gestionar hoy
los conflictos
en la escuela**

Trabajando la Inteligencia
Emocional en el aula

Mª Eugenia BLANCO. P.V.P. 12,50 €



**Decálogos
para educar**

Recursos para la
educación en valores

Pedro RÍO (recop.).
P.V.P. 14,10 €

LIBROS

Gimnasia mental para mayores. 101 juegos para mejorar y reforzar la memoria y la atención

BATLLORI, J. (2014).

MADRID: NARCEA. 128 PÁGS.



10 Criterios para conservar la memoria

PUIG, A. (2015).

MADRID: CCS. 108 PÁGS.



Hay alternativa al bingo, el sudoku y la sopa de letras, la monotonía y la rutina no tienen por qué estar presentes en los salones de las residencias de ancianos, ejercitar la memoria y la atención en ese ámbito es posible y lo demuestra Jorge Batllori con los 101 juegos que propone en su libro. Tras una breve introducción, llegan sus sugerencias que van desde los juegos de cálculo matemático –muy sencillos– a otros en los que se trabaja la memoria auditiva, táctil, visual, etc., pasando por los juegos de estrategia y alguno de azar, sin olvidar los de paciencia y concentración y los de lenguaje. Están bien explicados, con las normas básicas sobre número de jugadores, materiales necesarios y grado de dificultad, dato este último muy útil si tenemos en cuenta que, como dice el autor, cada anciano es un mundo y «no resulta nada fácil hacer actividades conjuntas que sean atractivas y adecuadas para todos a la vez».

A pesar del eufemismo *mayores* del título, lógico ya que sus propuestas sirven a los monitores de residencias o centros de día, también se pueden llevar, con pequeñas adaptaciones, a otras edades, incluso al aula de Primaria porque son entretenidas, algunas divertidas y parecen eficaces.

Ana Puig, en cambio, en *10 criterios para conservar la memoria*, no ofrece actividades concretas, ya las da en los 5 volúmenes de sus *Ejercicios para mejorar la memoria* (publicados por CCS) y en los 3 de *Ejercicios para mantener la cognición* (también en CCS), sino que explica de forma sencilla y clara las diez «reglas básicas» para mantener en condiciones óptimas la memoria. Parte de la premisa de que se puede lograr porque la memoria hay que entrenarla y, al tiempo, si el individuo es consciente de en qué situaciones se está en peligro de conjugar el verbo olvidar, más fácil será seguir unas pautas que favorezcan su conservación.

Las reglas que la autora destaca comienzan con una reflexión sobre la atención, cómo ejercitarla y cómo repercute en la memoria. Pasa luego al orden y la organización; el interés y la motivación –la curiosidad, esa gran arma–; la comprensión; la asociación –las mnemotecnias, otra arma siempre disponible para usarse–; la revisión o el repaso; las emociones; el ejercicio del intelecto diario; la relajación y la vida saludable.

Sobre el papel son reglas sencillas, fáciles de seguir, en la práctica son igual de fáciles salvo que, quizá a determinadas edades, la regla octa-

va, la que habla de ejercitar el intelecto a diario, sea la que más cueste cumplir, la que necesita ayuda externa.

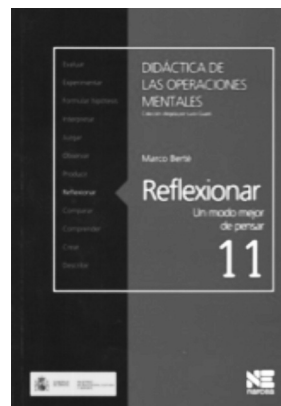
No es un libro pretencioso, no ofrece novedades sorprendentes ni profundiza en cada una de las reglas, pero logra con creces su propósito: divulgar con buena letra esas recetas que permiten conservar la memoria, no importa lo matusalén que se llegue a ser.

Martín Pérez.

Reflexionar. Un modo mejor de pensar

BERTÈ, M. (2014).

MADRID: NARCEA. 160 PÁGS.



En este libro se esboza la fundamentación de una idea para conseguir que el proceso de la reflexión sea esencial en un desarrollo armó-

nico entre la realidad y el razonamiento, para que no se abra la brecha conducente a que dicha reflexión se convierta en una fuga de la realidad, pues es de entendimiento generalizado que gracias a que reflexionamos nuestras capacidades se sitúan ante los acontecimientos, ante las cosas. Para ello es necesario que ese acto de meditación se entrelace con la misma experiencia vital, con la actividad que cotidianamente realizamos.

Hay una idea del director de la colección, Lucio Guasti, en la *Presentación* del libro (páginas 12 y 13) que da para reflexionar sobre la reflexión (lo que los pedagogos convenimos en denominar la «metarreflexión»): acerca del cambio necesario en la escuela para impulsar la autonomía, clave como proceso que propicia la calidad de un excelente resultado en el aprendizaje, sobre todo tras tantos años de democracia y tras tantas leyes orgánicas educativas (en España siete en concreto: Loece, Lode, Logse, Lopeg, Loce, Loe y Lomce).

Abunda la idea en una necesidad sobre que sea la didáctica, alejada de planteamientos políticos, quien defina los confines del aprendizaje, desde la innovación. Y para ello se identifican una serie de operaciones

mentales, entre las que se halla la de reflexionar, para constituir lo que denominan la *consciencia crítica* como resultado del proyecto formativo.

Cada una de estas operaciones está constituida por una serie de acciones intermedias que dependen del contenido o del objetivo que el aprendizaje puede realizar. Esta orientación puede ser entendida como una forma de organizar el currículo: en un ámbito de reflexión donde la implicación de alumnos y docentes es diferente. Y en esa idea pretende moverse la colección de la que forma parte este libro.

El volumen comprende una parte teórica, formada por una referencia al término (operación mental *reflexionar*) y a su entendimiento en el ámbito cultural contemporáneo. Luego está otra parte con aplicaciones prácticas, es decir, la operación mental tratada, en dos niveles educativos (primaria y secundaria), con tres ejemplos adecuados a cada etapa. Por último aparece una bibliografía comentada.

El cambio metodológico que se propone sobre la concepción tradicional de la didáctica, la de partir del contenido, es contemplar la realidad partiendo de algunas operacio-

nes de la mente para ver cómo éstas entran en el objeto y cómo puedan ser capaces de manifestar una connotación particular de éste.

Supone considerar la operación mental que se trabaja cuando se aprende para desarrollar todas sus dimensiones, lo que supone considerar un diseño global. El principio de separación entre las partes no puede ser aplicado a la mente. Se trata de desafiar lo convencional para prestar atención a la relación entre el uso del término referido y la operación mental correspondiente, así como el contenido con el que y en el que se actúa.

El libro se compone de ocho capítulos. Los cuatro primeros dedicados a los modelos teóricos: «Para empezar, una historia sobre el tema de la formación»; «Experiencia, reflexión y formación»; «Intencionalidad y reflexión» y «Qué hacemos cuando reflexionamos». La segunda parte recoge las aplicaciones prácticas o modelos operativos: «¡Intentemos reflexionar!»; «Percibir y controlar el cuerpo y el movimiento»; «Tomar conciencia y gestionar los conflictos»; «Reflexionar sobre la tragedia griega». Las últimas páginas se dedican a la Bibliografía y a la Bibliografía esencial comentada.

El cambio metodológico que se fundamenta es un compromiso con un modelo de enseñanza realista y razonada, para que el aprendizaje sea eficaz y razonado. Un potencial para captar, comprender y establecer relaciones de manera efectiva, para plantear y resolver situaciones problemáticas y para desarrollar esquemas de razonamientos lógicos. Supone un ejercicio mental que se plasma en un pensamiento estratégico capaz de identificar causas y consecuencias, de comprender, resolver, y de analizar y sintetizar.

A menudo se considera que el desarrollo de conceptos es meramente un conjunto de procesos de materialización, es decir, procesos de abstracción y/o generalización con poca o ninguna relación con factores socioculturales. Estos procesos de materialización no tienen lugar en esferas abstractas reservadas exclusivamente a la mente, sino que se inscriben en procesos socioculturales más amplios.

El razonamiento ofrece poderosos caminos para desarrollar y expresar comprensiones en un amplio rango de fenómenos. Quien piensa y razona analíticamente tiende a ver patrones, estructuras o regularidades en el mundo real. Además, construye e indaga conjeturas; despliega

y tantea argumentos y demostraciones como maneras formales de expresar tipos particulares de razonamiento y justificación. Desarrolla acciones tales como observar, analizar, reflexionar, dialogar, crear, etc., con otros alumnos y trabajar así formas esenciales del pensamiento, como son el concepto, que muestra los indicios sustanciales de una acción; el juicio, que permite afirmar o negar algo sobre los objetos; el razonamiento, que mediante el juicio, llega a conclusiones válidas.

Lo que se consigue al aplicar estas acciones es la habilidad para pensar más allá de la realidad concreta; ahora puede pensar en relación a otras ideas abstractas.

Debemos favorecer que las estructuras mentales vayan acomodando los aprendizajes para evitar dificultades en los mismos, pero es también muy necesario que permitamos a los niños llegar a un trabajo autónomo donde se consoliden aspectos fundamentales como el razonamiento.

¿Trabajamos convenientemente razonar con lógica? No es lo que nos han enseñado y, en ocasiones, ni tan siquiera somos capaces de poner en marcha el sentido común al que recurrimos para resolver problemas de la vida cotidiana. No se

nos permite ser creativos con situaciones problemáticas donde se nos plantea, por ejemplo, inventarnos el problema con unos datos determinados, para luego después resolverlo. Un gran descubrimiento resuelve un gran problema; pero en la solución de todo problema *hay un cierto descubrimiento*.

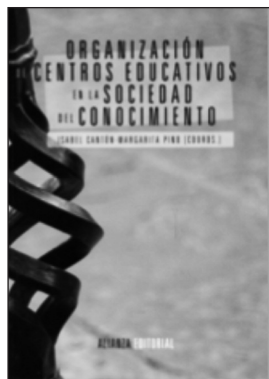
En la resolución de un problema se requieren y se utilizan muchas de las capacidades cognitivas básicas: desde leer, identificar, comparar, clasificar, observar, analizar, sintetizar, *reflexionar*, planificar el proceso de resolución, representar mentalmente, aplicar (transferir), codificar, recoger información, inferir, *establecer y razonar estrategias* y procedimientos y revisarlos, modificar el plan (si es necesario), comprobar la solución (si se ha encontrado), hasta la comunicación de los resultados. El problema es una cuestión que precisa creatividad de quien aprende, exigiéndole una incorporación de elementos de aprendizajes precedentes para lograr su solución. Se necesita reflexionar sobre lo que se sabe para enfrentarse a la nueva situación: ese es el fundamento, según el autor, del acto de reflexionar. Y entonces, cuando un problema se ha resuelto, algo nuevo se aprende.

Juan Carlos Sánchez Huete.

Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento

CANTÓN, I. Y PINO, M. (COORDS.).
(2014).

MADRID: ALIANZA EDITORIAL.
316 PÁGS.



Este libro estudia la escuela como organización educativa en un complejo contexto de cambios de índole familiar, social, cultural, legislativa que plantea nuevas realidades que fueron abordadas por profesionales de distintas universidades españolas, presenciales y a distancia.

Las coordinadoras del equipo tuvieron en cuenta que la organización es la principal actividad que determina el éxito o rendimiento e incluso la innovación y el cambio de una institución o programa con el fin de alcanzar sus objetivos, los cuales dependen de la calidad de los agentes que participan en su diseño y

planificación. Por ello, consideraron que una formación básica en la organización del centro escolar en la sociedad del conocimiento es clave y tuvieron en cuenta tres dimensiones:

1º) La normativa que determina la proyección de la política educativa en el centro escolar. La Administración Educativa prescribe un marco legal y a través de las leyes establece un sistema educativo que determina el desarrollo escolar.

2º) La interna del centro escolar que representa la organización propia del centro a través de las estructuras de carácter formal y la organización informal que ocurre en cada centro, con el estudio de la dirección y los órganos colegiados, tiempos y espacios, así como profesores y alumnos.

3º) La innovadora del centro escolar que sitúa a la escuela en su entorno y lo introduce en la necesaria planificación de la calidad y la mejora así como la evaluación de lo realizado.

En este volumen, el índice consta de un listado de 18 autores, de una introducción de las coordinadoras, del desarrollo de 14 temas que van desde el concepto de la Organización Escolar, teorías organiza-

tivas, legislación hasta la organización de alumnos en el aula, el profesorado, los órganos colegiados, la dirección y la cultura institucional.

El buen funcionamiento de un centro educativo es un objetivo imprescindible por lo que su lectura es recomendable para estudiantes, futuros educadores, profesores y profesionales de la educación en general.

Liliana Torres Barberis.

Educación digital y cultura de la innovación

COTEC. (2014).

MADRID: FUNDACIÓN COTEC PARA LA INNOVACIÓN TECNOLÓGICA. 88 PÁGS.



Desde sus orígenes la Fundación para la Innovación Tecnológica, Cotec, ha tenido claro que la cultura tecnológica y las actitudes innova-

doras son imprescindibles para la sociedad actual, pero al tiempo han sido conscientes de que «el espíritu innovador de los jóvenes españoles es insuficiente para conseguir acercarnos, como país, a una sociedad basada en la aplicación del conocimiento, y la escuela hace muy poco para corregir esta situación». Por eso publica el documento que aquí nos ocupa que, aunque dirigido al profesorado de Educación Secundaria, resultará útil también al de Primaria y a todos los implicados en la educación, sean padres o instituciones.

El texto recoge una breve descripción de la realidad educativa en el ámbito de la innovación, en la que se detiene en aspectos como: el papel jugado por las redes sociales en la educación; el uso de las TIC en la escuela; la separación entre nativos digitales e inmigrantes digitales; o el lugar ocupado por los blogs, wikis, Facebook, Tuenti (en España), los videojuegos, los vídeos de YouTube, Twitter, etc.

Luego, recoge ejemplos de buenas prácticas, tales como el desarrollado en España PETIT (Programa Educativo de Tecnología, Innovación y Trabajo), que la propia Cotec auspició hace unos años en la Ciudad Tecnológica Valle del

Nalón; revisa también cómo se aplicó este programa, por ejemplo, en el Instituto Ramiro de Maeztu de Madrid; defiende las bondades del blog de Blanca Cañamero; el proyecto que desarrolla de un profesor en el instituto de Consuegra; etc.

Significativas son sus páginas de conclusiones en las que, de nuevo, se pone de manifiesto que si en el sistema educativo español se le da la importancia que debería tener a la innovación y al uso de las nuevas tecnologías, los resultados serán visibles y muy positivos en la sociedad.

El lector de esta publicación no debe pasar por alto la bibliografía que incluye al final, está bastante actualizada, remite a documentos que analizan, desmenuzan y completan aspectos sólo sugeridos en el libro y en las que puede profundizar. Además, muchas de sus referencias están disponibles en Internet.

A.M.P.

Enseñar a aprender Religión

FERNÁNDEZ, J. A. (2015).

MADRID: CCS. 228 PÁGS.



En medio del polémico currículo aprobado para la asignatura de Religión, brota una obra que pretende abordar el estado de la cuestión de una disciplina cada vez más arrinconada en las aulas. Seis comunidades y dos ciudades autónomas han decidido aplicar la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (Lomce), mermando la búsqueda de la trascendencia en 45 minutos a la semana.

Pero el asunto legislativo no es el tema de José Antonio Fernández Martín. Este profesor e investigador de la asignatura de Religión desea que su obra sea un manual para educadores que profundicen en los contenidos curriculares de la asignatura.

natura, en sus didácticas específicas, en el desarrollo de una metodología propia de la Enseñanza Religiosa Escolar (ERE) y en las actuales líneas pedagógicas que diferentes expertos están llevando a cabo en el campo de esta disciplina.

Para desarrollar los cuatro bloques temáticos, el autor tiene presente el cambio paradigmático de una enseñanza instructiva a un aprendizaje constructivo-cognitivo, basado en la adquisición de las competencias. En este marco educativo se inserta la especificidad de la materia afirmando que «la Religión está en continuo proceso de aprendizaje. Y es que no puede ser de otra manera. Nunca se llega a *enseñar* la Religión, porque no es cuestión de asimilar únicamente contenidos conceptuales» (pág. 12). De ahí el título de la obra; *Enseñar a aprender Religión*.

El bloque primero, titulado «Aprender en el área de religión», pone los cimientos pedagógicos de la asignatura; el segundo, «La práctica docente», se preocupa por desarrollar didácticas específicas como la Biblia, los sacramentos y la moral; el tercero aborda el «Desarrollo didáctico del modelo cognitivo en la ERE», desde la educación infantil hasta Bachillerato; y el cuarto, «Actualidad de la investigación en la ERE», estudia lo que aporta las

Competencias Básicas, el uso de las TIC, las inteligencias múltiples, el arte y la producción audiovisual.

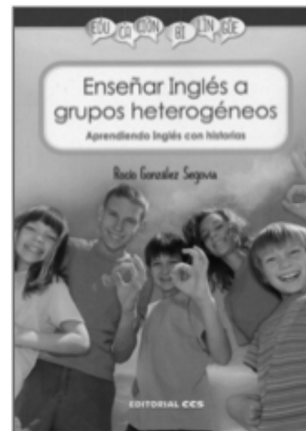
Hay que lamentar que, al igual que en el recién currículo publicado, esta obra desdeñe temas tan cardinales como el conocimiento de las otras religiones, la historia de la Iglesia o el diálogo fe-cultura. Pero hay que valorar que, a pesar de la evaporación de la enseñanza de la Moral en la Lomce, Fernández Martín haya apostado por ella, desarrollándola como didáctica específica de la materia.

Jesús Sánchez Camacho.

Enseñar Inglés a grupos heterogéneos

GONZÁLEZ, R. (2015).

MADRID: CCS. 351 PÁGS.



Enseñar inglés a grupos heterogéneos es el tercer libro de la colección

Educación Bilingüe de la editorial CCS y ha sido escrito, al igual que los dos primeros, por Rocío González Segovia, diplomada en Magisterio de Lenguas Extranjeras y graduada en Educación Infantil. Dirigido al profesorado que desempeña su labor docente en inglés en Educación Primaria con grupos de diferentes niveles educativos y con distintas capacidades, este libro se sustenta en la experiencia docente de su autora en un CRA (Colegio Rural Agrupado) bilingüe situado en la provincia de Cuenca.

Tal y como muestra la estructura del libro, el enfoque es eminentemente práctico. Así a excepción del primero, que sirve de introducción a los siguientes y del undécimo que se dedica a mostrar ejemplos de actividades tipo, el resto de los doce capítulos de que se compone nos presentan una serie de breves historias que se articulan en torno a un tema diferente. A su vez dentro de cada tema las historias se agrupan por niveles y grados de dificultad siguiendo el esquema organizativo por ciclos de la Educación Primaria anterior a la última reforma educativa 1º y 2º, 3º y 4º, 5º y 6º.

A través de dichas historias es posible trabajar distintos contenidos curriculares, así como abordar la dimensión (inter)cultural y valores

humanistas y/o cristianos. Se pone el foco en diferentes festividades, tanto religiosas como profanas, en los vínculos familiares y sociales, en valores como el amor, la amistad, la paz o la generosidad, así como en elementos cotidianos del entorno más inmediato. Las actividades están listas para llevar al aula, ya que van acompañadas de sus correspondientes fichas de trabajo.

En el primer capítulo se realiza un acercamiento a la realidad de la que partimos, un alumnado con diferentes edades, niveles y capacidades. Por tanto, aunque sus necesidades son diversas, las historias sugeridas podrían ser explotadas como método de enseñanza en sí mismo o como refuerzo de las temáticas tratadas convirtiéndose a su vez en fuente de motivación para los alumnos. La autora nos hace una propuesta aquí sobre cómo organizarnos a fin de aprovechar al máximo el potencial del alumnado a la hora de planificar nuestras clases. Con este fin nos presenta un cuadro en el que se nos indica la temática, el ciclo y los elementos lingüísticos (vocabulario), y culturales (valores) que podrían trabajarse con cada historia.

En los capítulos que van del 2 al 10 los tópicos tratados son los siguientes: 2-Halloween, 3-Thanksgiving, 4-Christmas, 5-Peace, 6-Saint Valen-

tine's Day, 7-My School, 8-Animals, 9-Clothes, y 10-Summer Holidays.

En el capítulo 11, tal y como he señalado antes, la autora enumera una serie de posibles tareas clasificándolas dentro de las actividades tipo que todo profesor de idiomas conoce o debería conocer a la hora de pergeñar un plan de clase: 1-Actividades de calentamiento, 2-Actividades de presentación, 3-Actividades de práctica, 4-Actividades de producción. De este modo su propuesta didáctica se ciñe al esquema clásico de las tres pes «Presentation-Practise-Production» (PPP) ampliamente empleado desde que fuera puesto de moda a mediados del siglo XX por los llamados métodos estructuralistas y que más tarde sería sobrepasado en parte por el Enfoque Léxico (LA –Lexical Approach) y el Enfoque por Tareas (TBA– Task-Based Approach).

El último capítulo comprende tan solo dos páginas con las figuras de un niño y una niña que, ampliándolas, podrían servir para decorar el aula, convirtiendo a ambos personajes en el nexo de unión que ilustre las diferentes historias. El libro cierra con una breve reflexión de la autora en la que anima a los maestros que adquieran el presente libro a seguir trabajando por sus alum-

nos con la misma ilusión con la que ella lo hace.

En mi opinión estos materiales pueden ser de gran utilidad para maestros de inglés, especialmente, para aquellos que se encuentran en contextos educativos idénticos o similares al de la autora como puede ser un CRA. Estas historias pueden servir bien como material de apoyo al libro de texto tradicional bien como texto que vertebralos contenidos del curso. Queda a la libre elección del docente.

Santiago Bautista Martín.

10 criterios para jóvenes en busca de empleo

MAÑÚ, J. M. (2015).

MADRID: CCS. 90 PÁGS.



La evolución del desempleo de los jóvenes en España desde principios

de la década pasada, reproduce la dinámica media seguida en la UE, aunque con diferencias entre los valores anuales registrados por las tasas de paro (superiores en España). Estas tasas se incrementan notablemente a partir de 2008 (con la irrupción de la crisis económica), llegando a superar la barrera psicológica del 50% en el primer trimestre de 2012 y llegando a colocar a España a la cabeza de todos los países de la UE, incluido Grecia, que ostentaba hasta la fecha este dudoso privilegio. Unas pautas similares pueden observarse al comparar el comportamiento seguido por los jóvenes adultos (25-29 años), si bien con unos valores en las tasas de desempleo significativamente inferiores. Otro indicador que revela las debilidades estructurales de la economía española y el brutal impacto que está teniendo en los jóvenes, es el referido al desempleo de larga duración que, desde el inicio de la crisis, se ha duplicado a nivel mundial. Dentro de la UE, los datos destacan a Italia como el país donde encontramos el mayor porcentaje de jóvenes desempleados que tardan más de 12 meses en encontrar empleo, seguida inmediatamente después por España (32,4%).

Esta situación hace que los jóvenes vean cada vez más su futuro fuera

de España y que lo que probablemente fue visto en un principio como un fenómeno puntual, se está convirtiendo en una tendencia con sólidas bases. Según el reciente informe del Centro Reina Sofía *Crisis y Contrato Social*, el 62% de los jóvenes consideraban bastante o incluso muy probable «tener que irse al extranjero» para hacer frente a una situación que, declaraba una amplia mayoría de ellos, está siendo «peor de lo que esperaba».

El libro de José Manuel Mañú, *10 criterios para jóvenes en busca de empleo*, queda así enmarcado en un contexto de frustración, puede decirse que de desesperación muchas veces, en el que el joven no solamente necesita ver salidas u oportunidades laborales específicas, sino también estrategias concretas que le sirvan de ayuda para diseñar su *hoja de ruta* personal en el difícil y muchas veces azaroso y caótico mundo del empleo, una formación que, sin duda, se echa de menos en los centros de enseñanza. Fácil de leer y sencillo de comprender, claramente escrito para el joven sin intención de perderle aún más por intrincados vericuetos legislativos o laborales, este libro recoge, más que diez criterios, diez consejos (conócete a ti mismo, vive la integridad, trabaja en equipo, etc.) sobre la forma de

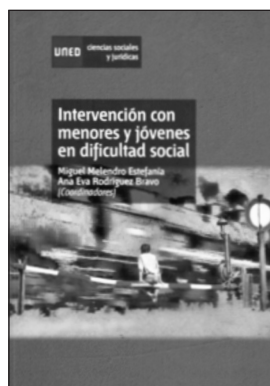
encarar y tener éxito frente a los retos que se le presentan al salir de los estudios, cayendo algunas veces en un paternalismo propio de los libros de autoayuda, lo cual no necesariamente ha de ser interpretado como una crítica si se toma en cuenta tanto el público al que va dirigido, los jóvenes, como el carácter concreto del libro, que apunta precisamente a reconfortar y dar claves, en general, para una vida de éxito.

Juan María González-Anleo.

Intervención con menores y jóvenes en dificultad social

MELENDRO, M. Y RODRIGUEZ, A. E. (2013).

MADRID: UNED. 312 PÁGS.



Si bien la mayoría de adolescentes y jóvenes viven en entornos favora-

bles y disponen de oportunidades para su desarrollo e integración social, existe, no obstante, un colectivo que no disfruta de estos ambientes de apoyo, que no se integra en el sistema educativo ni en el mundo laboral y que se enfrenta a unas condiciones que les abocan a un futuro que puede resultar problemático.

La falta de expectativas vitales ha sido siempre uno de los elementos constituyentes más importantes del *fenómeno anómico*. En Ciencias Sociales, se considera anomia a un defecto de la sociedad que se evidencia cuando las instituciones y esquemas sociales no logran aportar a los individuos las herramientas imprescindibles para alcanzar sus objetivos en el seno de su comunidad, lo cual puede explicar, siguiendo a los principales teóricos sobre el tema, tanto conductas antisociales como la depresión o incluso, la exclusión o el suicidio.

La frustración de las aspiraciones de emancipación en estos últimos años de crisis sitúa a muchos jóvenes actuales en un callejón sin salida. La percepción de que los objetivos de su vida se alejan en vez de realizarse, y la consecuente sensación de futilidad tienen un fuerte impacto en sus sentimientos y en su percepción de las personas,

truncando la adhesión a principios morales o a proyectos colectivos y su proyección sociopolítica, creando así ámbitos de riesgo de mayor calado que en pasadas épocas. Estos procesos tienen como punto de arranque, en unas ocasiones, las dificultades del propio individuo para adaptarse de forma positiva a dicho entorno; en otras, las carencias del propio entorno que dificultan la integración, pero siempre, en todos los casos, la interrelación entre la situación del individuo y la capacidad del entorno para responder de forma positiva e integradora frente a estas dificultades.

En este contexto, el libro *Intervención con menores y jóvenes en dificultad social*, coordinado por Miguel Melendro y Ana Eva Rodríguez Bravo es una aproximación muy actualizada a diferentes contextos de riesgo, en el que se nos aporta una visión multidisciplinar y lo más amplia posible, sin por ello descuidar lo concreto, de los diferentes escenarios de intervención como la familia, el sistema educativo, el entorno socioambiental o el *peer group*, aportando a su vez un minucioso análisis, bastante crítico, pero *sensatamente* crítico, de las políticas recientes de intervención, los modelos actuales más usados, así como de las estra-

tegias de investigación e intervención. No es, en este sentido, una guía, ni pretende serlo como tal, es decir, como manual, pero sí es una magnífica introducción al amplio y a veces algo complejo tema de la intervención.

Juan María González-Anleo.

Actividades y juegos de música en la escuela

MUÑOZ, J. A. (COORD.). (2014).

BARCELONA: GRAÓ. 164 PÁGS.



«La música compone los ánimos descompuestos y alivia los trabajos que nacen del espíritu».

Esta obra ofrece a todos los interesados en el área musical, en especial a los docentes, un conjunto de diferentes estrategias del aprendizaje de la música en el aula, enfocado para alumnos de entre seis y doce

años. Comienza invitándonos a recordar la importancia de la enseñanza artística a nivel curricular como camino para una completa educación, desarrollo de un verdadero espíritu crítico y pensamiento creativo en los niños y niñas de nuestro futuro.

Graó, en su *Biblioteca de Eufonía*, a través de Juan Rafael Muñoz, María Eugenia Arús y Jos García, nos presenta un libro fundamentalmente práctico, constituido por los cuatro grandes bloques de los que se nutre el currículo de primaria: escucha, interpretación, creación y danza. Cada uno está compuesto por un gran conjunto de actividades y juegos organizados de forma gradual, en cuanto a edad se refiere, y que tienen como fin fomentar la observación, experimentación y adquisición de las diferentes habilidades musicales de una forma lúdica para conseguir un aprendizaje significativo en los alumnos.

¿Cómo hacer una buena programación de música? Desde la página 15 hasta la 28 encontraremos respuesta a esta pregunta, mostrándonos una pequeña y única reflexión teórica sobre los aspectos básicos para poder realizarla.

En cada bloque, descubrimos los objetivos a lograr de cada actividad,

una breve descripción, el material a utilizar y desarrollo de la misma. Además, destaca estrategias de enseñanza muy útiles con pequeños consejos y recomendaciones para ejecutar lo mejor posible la actividad propuesta, añadiendo alternativas educativas donde pueden incluir adaptaciones o variaciones de la misma. Por último, incluye recursos muy beneficiosos que podemos localizar en la web.

En el primer bloque, dedicado a la escucha, encontramos actividades enfocadas a que los alumnos consigan identificar instrumentos, desarrollen su discriminación auditiva y diferencien conceptos básicos como melodía, armonía o ritmo.

El propósito del segundo bloque, interpretación, es reproducir sonidos y melodías. Ofrece juegos dinámicos y conocidos como el «Simón dice» para realizar una reproducción de una secuencia melódica o adivinanzas de canciones mediante el canto.

El tercer bloque, está enfocado a la creación de canciones, spots y actividades musicales. Sugiere que estas actividades se deben realizar acorde con el conocimiento y capacidades adquiridas en los alumnos previamente, única for-

ma de desarrollarlas de una forma provechosa.

En el último bloque, la obra nos muestra estrategias para que los alumnos puedan crear sus propias danzas y coreografías utilizando el movimiento de su cuerpo. Finaliza con 30 actividades adicionales para terminar de concedernos tantas propuestas como notas musicales.

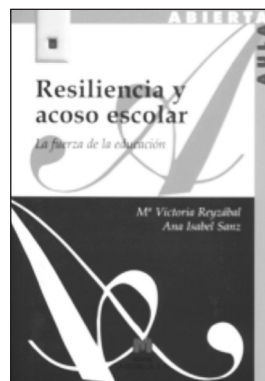
Destacamos de la obra la diversidad de ejemplos que presenta sobre piezas musicales de autores tanto clásicos (Mozart, Beethoven y Tchaikovsky), como figuras épicas de diferentes estilos musicales más recientes (Ben E.King, Eric Clapton, Bob Dylan, Tito Puente, Deep Purple, Eagles y Jimmy Hendrix) o canciones de películas actuales (*Frozen*). Sin duda, se trata de un libro muy cuidado y a la vez atractivo, de amena lectura, que invita a colocarlo en la sección de «esenciales».

Lucía Muñoz Provencio

Resiliencia y acoso escolar. La fuerza de la educación

REYZÁBAL, M. V. Y SANZ, A. I. (2014).

MADRID: LA MURALLA. 304 PÁGS.



En este estudio nos hacen un recorrido por la resiliencia y el acoso, con sus aplicaciones en el campo educativo a través de distintos modelos para llevarlos al aula de forma práctica, partiendo de algunas de las metáforas, *la casita*, el *modelo triádico* o *la rueda de la resiliencia*, para implementar la resiliencia.

En su primer capítulo presenta la resiliencia y el cambio paradigmático que supone respecto del modelo médico, basado en la patología, es un paso del modelo de riesgo al modelo de competencias. Para una mejor comprensión de este cambio paradigmático presenta un estudio longitudinal de distintas investigaciones y términos próximos, hasta llegar al modelo de resiliencia basada en la psicología positiva. Más que un paradigma concreto es una metateoría que abarca numerosas teorías encuadradas en distintas disciplinas, que intenta estudiar

aquellos casos que el modelo tradicional no detectaba y consiguientemente no existían. Nos hacen un recorrido desde el origen del vocablo resiliencia hasta alcanzar su definición; hacer frente a la adversidad y salir fortalecido de la experiencia negativa, marco teórico novedoso que supone una forma distinta de mirar diferentes aspectos de la realidad, dando respuestas eficaces a fenómenos que otros modelos no explican. Está potencialmente presente en todas las personas y ante cualquier situación difícil o contexto desfavorable, permite que se active y se fomente, en cualquier momento del ciclo de vida y se debe de ejercitar; es una evolución principalmente ascendente, aunque con altibajos, no adquiriéndose de una vez por todas, no se es resiliente. Requiere contar con un sustrato personal de índole cognitivo, de un aprendizaje emocional y social y una continua puesta a punto a lo largo de la vida. En el segundo capítulo tratan los componentes y funcionamientos de la resiliencia con algunas de sus metáforas, como *La casita de Vanistendael*, entre otras. Nos presentan los factores de protección y riesgo de la resiliencia, para terminar con un estudio de la resiliencia social y comunitaria, sin olvidar la resiliencia familiar. En su tercer

capítulo aborda las posibilidades que la resiliencia ofrece en el campo educativo, como garantía de mejora en su calidad y eficacia; a la vez que nos muestra distintas escuelas y su organización resiliente como modelos posibles, en diferentes países. En su cuarto capítulo muestran el vínculo entre resiliencia y educación, a través del tutor de resiliencia como facilitador del buen vínculo para desarrollar la confianza y consiguientemente las distintas fortalezas resilientes: autoestima, empatía, red social, sentimiento de autoeficacia, proactividad, comunicación asertiva, etc.

En el siguiente capítulo hacen un estudio del acoso escolar como uno de las adversidades más frecuentes que se producen en los centros educativos, hablan de múltiples experiencias de violencia en las aulas, precisiones terminológicas y delimitación conceptual del término acoso, sus dimensiones, variabilidad del fenómeno. Nuevas modalidades a través de la red –el cibercoso– sin olvidar los distintos actores intervinientes en el acoso: víctimas, agresores y espectadores.

En el capítulo sexto se revisa la comunidad educativa ante las consecuencias del acoso, las repercusiones emocionales en las víctimas, los prejuicios que sufren los acosa-

dores como consecuencia de la violencia que ejercen. Plantean como abordar el acoso escolar para sanear la convivencia de todos, qué hacer para anticiparse a este desde la perspectiva de la resiliencia, los factores demográficos y de desarrollo personal, las distintas actuaciones docentes dirigidas a detectar los factores de riesgo y activar los factores de protección. La importancia de actuar con rapidez ante los primeros signos de alarma: detectar lo que tiende a ser tabú, estar atentos a los indicios de que algo va mal. La prevención y la lucha ante el acoso, es una responsabilidad de toda la comunidad escolar en la que la función del profesor y los compañeros tienen mucho que decir, así como la participación de toda la comunidad escolar para su erradicación.

Es un libro de gran actualidad, bien elaborado y casi me atrevería a decir de obligada lectura para todos aquellos que trabajan con jóvenes y adolescentes, que puedan abordar con eficacia un tema que pasa desapercibido y es origen de muchos de los abandonos escolares. Esta obra tiene un interés educativo y social, para poder superar situaciones de riesgo que pueden presentarse y adaptarse a las nuevas circunstancias que plantea la vida, para seguir afrontando el futuro con éxito, para lo cual es fundamental tener priori-

dades y luchar para conseguirlas y no quedar prendido de la incertidumbre a la que nos lleva la globalización; es un cambio de mirada hacia las fortalezas humanas ya que rompe estigmas y determinismos, adaptándose positivamente a las dificultades. Es un libro bañado de esperanza, de recursos, de propuestas: un libro prepositivo.

M. L. Sánchez.

Artefactos digitales. Una escuela digital para la educación de hoy

TRUJILLO, F. (COORD.). (2014).

BARCELONA: GRAÓ. 136 PÁGS.



Es de suponer que Fernando Trujillo cuando eligió la palabra artefacto para el título de su recopilación (son más de una veintena los colaboradores) pensó en la etimolo-

gía latina del término: «Arte factum» (hecho con arte) y no en la tercera acepción que ofrece el diccionario de la Real Academia, con su sentido despectivo para denominar así a cualquier máquina, mueble y objeto de cierto tamaño. Y arte –sí, sin miedo, porque virtud y habilidad son imprescindibles en su diseño– es elemento fundamental en la mayoría de esos artefactos que se desgranán por las páginas del libro. Como le ha puesto el apellido «digitales», un consejo: si se acercan a los textos que Trujillo ha seleccionado colóquese delante del ordenador (perdón: o tome su tableta, teléfono inteligente...), conéctese a la Red y prepárese para trabajar/disfrutar en dos soportes, la lectura de sus páginas le remite de forma constante a explorar, a confirmar, a investigar, a practicar, lo que en el papel se ofrece. Ya en el prólogo avisa de un enlace general en la web <http://artefactosdigitales.com>, donde se recogen todos los enlaces que se mencionan en el libro, y lo hace, no podía ser de otra manera incorporando un código QR.

El trabajo está dividido en dos partes. En la primera, los tres primeros capítulos, se pasa revista, con un tono de fundamentación teórica, a la enseñanza y sus herramientas desde 1990 hasta hoy. Se reflexiona sobre los nuevos aprendizajes y

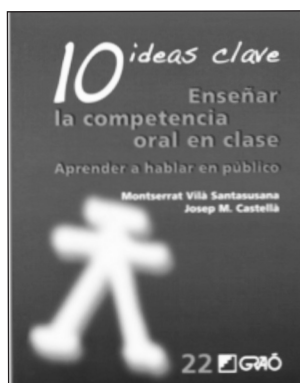
cómo enseñarlos, deteniéndose especialmente en el entorno personal de aprendizaje (ya sustituidos por el acrónimo inglés PLE), ese que viene justificado porque cada vez con más frecuencia el estudiante realiza un trabajo autónomo, porque se relaciona de otra manera con los demás, basta recordar foros y redes sociales, y con las herramientas que utiliza y porque sus producciones no tienen, en muchas ocasiones, nada que ver con el tradicional trabajo de tres folios, una caligrafía clara y un dibujo bonito.

En la segunda parte, los capítulos 4 y 5 y el epílogo, se recogen decenas de propuestas digitales, con sus características fundamentales y ejemplos prácticos y reales, un universo rico, con una oferta tan variada que la dificultad primera (es aquí donde le profesor y el alumno deben explorar) es seleccionar el artefacto adecuado para lo que se quiera conseguir. Así se repasan desde los ya muy populares blogs, presentaciones y murales digitales, a los más recientes mapas mentales, líneas del tiempo, *podcast*, robots, creación y edición de vídeo, simulaciones, etc. Se detiene también en sencillas explicaciones de los entornos Google a los que, casi siempre por desconocimiento del profesorado, no se le saca el suficiente partido, como es la *Google Classroom*.

En resumen, un trabajo que invita a explorar, que le pide al profesorado que sea curioso, salir de sus rutinas y vivir de acuerdo con el siglo que le ha tocado en suerte. Es cierto que no todo es Jauja en las nuevas tecnología y no todo vale, que tiene que pasar tiempo para comprobar la eficiencia de todos esos artefactos, que hay mucho impostor, o con palabreja de moda «postureo», en el ámbito de la innovación, pero al maestro no le queda más remedio que comprobarlo, sacar sus propias conclusiones y actuar en consecuencia. La sociedad se lo reclama, también sus alumnos. **Ángel Martín.**

10 Ideas Clave. Enseñar la competencia oral en clase. Aprender a hablar en público

VILÀ, M. Y CASTELLÀ, J. M. (2014).
BARCELONA: GRAÓ. 212 PÁGS.



Hoy ya es una verdad de Perogrullo: la lengua oral debe trabajarse en el aula en condiciones de igualdad con la expresión escrita. Tradicionalmente ha sido la gran olvidada en las aulas, como si al profesorado, a los padres y a las instituciones, les bastase con aprender la lengua escrita. Los autores se preguntan, a modo de resumen de su libro, por qué no se coge el toro de la lengua oral por los cuernos, se aparcan esos tópicos pedagógicos como que es difícil enseñarla y que los alumnos la aprenderán espontáneamente, y se hace efectivo lo que dice el currículo: que trata por igual a la lengua oral y a la escrita y que señala como uno de sus principales objetivos el aprendizaje de ambas.

El trabajo está dividido en tres bloques. El primero, con dos ideas clave, tiene carácter introductorio, sirve de justificación y se sientan las bases para encarar la materia, en las que es imprescindible planificar y ser sistemático. El segundo bloque, con las ideas clave 3, 4, 5 y 6, analiza los componentes de la oralidad formal y se centra en los elementos que bien trabajados facilitan el aprendizaje, en especial en el buen uso de los códigos no verbales que tanto ayudan en la comunicación oral, o que la dificultan si no se utilizan bien. Por eso se hace hincapié

en la «planificación, organización de la información, guion o esquema, adecuación a la audiencia, cortesía verbal, confianza y seguridad, gestualidad y mirada, posición corporal, voz y entonación, articulación, lectura en voz alta y cuidado e higiene de la voz». Y en el tercer bloque, con las ideas clave 7 a 10, se dan propuestas de actividades y estrategias didácticas, con lo que se concretan y llevan a la práctica sus ideas clave.

Las bondades del libro son evidentes: está bien fundamentado y explicado, su estructura es muy didáctica y las sugerencias que hacen son adecuadas y, a menudo, originales. El profesor y el maestro que se acerquen a este texto le sacarán mucho partido a los apartados que titulan «En la práctica» al final de cada capítulo, donde un breve cuestionario sirve casi de autoeva-

luación del uso y aprovechamiento dado a lo trabajado en las páginas precedentes pero, sin duda, lo que van a apreciar son las orientaciones y actividades sugeridas en los 4 últimos capítulos (claves), donde adquieren importancia cuestiones tales como la evaluación; la explicación y la argumentación, como géneros orales; sin olvidar el relato oral, género poco apreciado por el maestro en el aula de Primaria, cuando en Infantil es de uso diario. El lector que eche de menos más profundidad teórica en el libro encontrará abundantes referencias bibliográficas. Por cierto, Montserrat Vilà fue la coordinadora de *El discurso oral formal*, un libro publicado hace diez años que abrió muchos ojos, bocas y caminos a los preocupados por la competencia oral de los niños y jóvenes.

Ángel Martín.

LIBROS RECIBIDOS

Espiritualidad salesiana para todos. 34 palabras clave

ALBURQUERQUE, E. (COORD.).
(2014).

MADRID: CCS. 152 PÁGS.

Sobre la personalidad madura

BENAVENTE, M. H.
Y QUEVEDO-AGUADO, M. P.
(2014).

MADRID: CCS. 184 PÁGS.

***Motivar a estudiantes
difíciles***

CURWIN, R. L. (2014).

MADRID: NARCEA. 202 PÁGS.

Aprender a enseñar

DURÁN, D. (2014).

MADRID: NARCEA. 140 PÁGS.

***La devoción salesiana a
María Auxiliadora***

GARCÍA, L. (2014).

MADRID: CCS. 148 PÁGS.

Francisco y Don Bosco

LEÓN, A. (2014).

MADRID: CCS. 136 PÁGS.



**ELENCO DE
AUTORES**

ELENCO DE AUTORES REVISTA N^o 32

EVARISTO BARRERA-ALGARÍN

Doctor en Antropología, Licenciado en Antropología y Diplomado en Trabajo Social. Es profesor titular de Universidad, adscrito al Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Además, es Director académico del Máster en Dirección de Centros de Mayores, y del curso de Experto en Atención a Personas Mayores. Cuenta con sexenios y sus líneas de investigación son: Trabajo Social, Políticas Sociales, Gerontología e Inmigración.

SANTIAGO BAUTISTA MARTÍN

Ha realizado estudios de Filología Inglesa y Filología Hispánica completando ambas licenciaturas con sendos másteres, uno en Enseñanza del español como lengua extranjera y otro en Enseñanza del inglés como lengua extranjera. Asimismo, se ha dedicado a la investigación en diversos ámbitos, tales como el análisis del discurso, la literatura comparada, la enseñanza-aprendizaje de idiomas y el bilingüismo. Ha trabajado en la Brown University, la Universidad de Salamanca y la Universidad Pontificia de Salamanca, tanto a nivel de grado como de posgrado. Actualmente, se dedica a la formación de futuros maestros de Educación Infantil y Primaria en el CES Don Bosco, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid.

EMMA DAFOUZ MILNE

Profesora titular del Departamento de Filología Inglesa I de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Desde el año 2000 trabaja en proyectos nacionales e internacionales sobre bilingüismo/Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE). En la actualidad dirige un proyecto del Ministerio de Economía y Competitividad sobre los retos de la enseñanza-aprendizaje en titulaciones bilingües en la Educación Superior. Los resultados de estos proyectos han derivado en congresos, cursos y publicaciones para Richmond Santillana (2009), John Benjamins (2012) y Multilingual Matters (en preparación), así como en diversas revistas de investigación (*Journal of Pragmatics*, *International Journal of Bilingualism and Bilingual Education*, *Language and Education*, *Modern Language Journal*, *Applied Linguistics*). Desde octubre de 2014, trabaja como Asesora en el Plan de Lenguas para la Internacionalización de la UCM.

GEMMA DELICADO

Doctora en Literatura por la University of Chicago (Chicago, EE.UU) y Licenciada en Filología Inglesa. Cursó estudios en Kalamazoo College (Michigan, EE.UU) y más tarde realizó un Master of Arts en Western Michigan University (Michigan, EE.UU). Desde 2007 es profesora en el Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Extremadura (Cáceres). Es autora del libro *Santas y meretrices: Herederas de la Magdalena en la literatura de los Siglos de Oro y la escena inglesa* (Reichenberger: Kassel, 2010). Además de su investigación literaria, desde la Facultad de Formación del Profesorado, se dedica a enseñanza-aprendizaje de lenguas y literaturas a través de e-learning y bilingüismo.

RUBÉN GARCÍA PUENTE

Licenciado en Psicopedagogía por la Universidad Complutense de Madrid, en la que también ha cursado el Máster en Lingüística Inglesa, Nuevas Aplicaciones y Comunicación Internacional. Ha estudiado Multilingüismo en Pädagogische Hochschule Linz, Austria y trabajado como profesor de español en el mismo país. Ha formado parte del equipo de ponentes en los diferentes cursos de Formación de Entrada a Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid y Región de Murcia. Sus áreas de especialización son CLIL,

Multilingüismo y Educación Física, habiendo realizado diversas publicaciones e investigaciones sobre estos temas en las que se plasma su experiencia en centros bilingües y multilingües como el CEIP San Sebastián El Boalo o la Escuela Europea de Múnich, Alemania, en la que trabaja actualmente.

VÍCTOR HUERTAS MARTÍN

Licenciado en Filología Inglesa y titulado Arte Dramático. Ejerce docencia en Master de Educación Bilingüe, impartiendo las asignaturas *Diseño Curricular CLIL y Literatura y Arte y Cultura en el Aula Bilingüe* en la Universidad Francisco de Vitoria. Además, imparte varias asignaturas relacionadas con la literatura infantil en lengua inglesa y su didáctica en las universidades Camilo José Cela y CES Don Bosco. Actualmente está realizando su tesis doctoral *Rupert Goold and Gregory Doran: A Study of Shakespeare on Film and Television*, tutorizada por la Dra. Marta Cerezo Moreno. Ha participado en congresos sobre Shakespeare y Estudios Renacentistas, presentando las siguientes comunicaciones: *A Soviet Macbeth* (2014), *Rupert Goold's Richard II (2012): A Network of Visual Intertextuality. Genre, Iconography and Popular References*, *Jan Kott and Macbeth Brando: An Intertextual Commentary on Rupert Goold's Macbeth* (2015) y en breve presentará *Macbeth's Inferno: A Journey Through Rupert Goold's Topography of Hell* (2015).

ALFONSO LÓPEZ HERNÁNDEZ (COORDINADOR DEL Nº 32 DE EDUCACIÓN Y FUTURO)

Doctor por la Universidad Complutense de Madrid y Licenciado en Humanidades por Concordia University (Canadá). Es profesor titular del CES Don Bosco (Universidad Complutense de Madrid) y profesor colaborador asociado de la Universidad Pontificia Comillas (Departamento de Traducción e Interpretación). Sus principales líneas de investigación son el bilingüismo en la formación de profesorado, las aplicaciones didácticas de la microliteratura y el desarrollo del pensamiento crítico en alumnos de todas las etapas. Puede consultarse un perfil más completo en <http://alfonsolopezhernandez.com/acerca-de/>

MIRIAM MÉNDEZ COCA

Licenciada en Ciencias Matemáticas en la Universidad Complutense de Madrid y Máster en Ingeniería de Software en la Universidad Pontificia de Salamanca en Madrid. Defendió su tesis doctoral en 2013 con el título *Enseñanza-aprendizaje de las Matemáticas en la E.S.O.* en la Universidad Pontificia de Salamanca. Es profesora de matemáticas en centros de educación de secundaria y bachillerato en Madrid desde el 2010 y profesora en el Máster de Formación de Profesores de Secundaria del Centro Universitario de Villanueva desde el 2013 y de la Universidad Complutense de Madrid desde el 2015. Además, es autora de artículos científicos publicados en diversas revistas especializadas: en *Historia y Comunicación social* ha publicado «El cambio didáctico y sus consecuencias en el profesorado de matemáticas y ciencias» y «El profesor de Ciencias y Matemáticas y la comunicación a través de las TIC»; en *Papeles Salmantinos de Educación* «Actualización y Modernización de la enseñanza de las Matemáticas» y en *Sociedad y Utopía* «Valoración de la ciencia en la sociedad actual».

LUIS MORAL MORENO

Doctor en Educación Física y Deportes y Licenciado en Educación Física por la Universidad Politécnica de Madrid (UPM). En la actualidad, Coordinador del Grado de Magisterio en Educación Primaria y profesor en el CES Don Bosco de Madrid (adscrito a la UCM).

Vinculado durante más de veinte años a la docencia universitaria, al estudio de los patrones de actividad física de niños y jóvenes, a la formación de jóvenes deportistas y a la mejora del rendimiento físico. Profesional comprometido con la innovación educativa (programas de bilingüismo, uso de TICs en Educación, proyectos Leonardo da Vinci, talleres y materiales relacionados con la Inteligencia Corporal-kinestésica, etc.

ARANTXA OTEIZA DE NASCIMENTO

Doctora en Psicología de la Educación. DEA sobre *La mejora de la Resiliencia en Educación Secundaria Obligatoria* y tesis en desarrollo sobre *El acoso escolar desde un planteamiento ecológico* (en vías de finalización y presentación). Licenciada en Psicología, profesora Universitaria en los Grados de Infantil y Primaria en el CES Don Bosco y profesora del Master Universitario de Profesorado de Secundaria en la Universidad San Pablo CEU. Psicóloga en activo, especializada en orientación familiar y resolución de conflictos en menores y adolescentes y prevención e intervención en conductas de riesgo. Participó en el Foro Educativo de Psicología Positiva donde presentó la ponencia *La resiliencia en la escuela. Juntos podemos*. Además, es intérprete de Lengua de Signos e investiga sobre la inclusión educativa de este colectivo. En 1996 participó en las Jornadas de Universidad y diversidad en la Universidad de Valencia con la ponencia *Estudiantes sordos en el ámbito educativo*.

VÍCTOR PAVÓN

Profesor Titular en la Universidad de Córdoba, donde enseña en las áreas de metodología de la enseñanza de lenguas y bilingüismo. Ha participado en la elaboración del *Currículo Integrado de las Lenguas* y del *Proyecto Lingüístico de Centro* en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Actualmente es Coordinador de Política Lingüística y responsable del programa para la implantación de las titulaciones bilingües en la UCO, donde asimismo coordina la especialidad de inglés en el Máster para la formación del profesorado de secundaria. Aparte de su labor docente e investigadora, colabora con el programa BEDA y con la editorial Oxford University Press en la implantación de programa bilingües.

MIRIAM PRIETO EGIDO

Licenciada en Pedagogía y Doctora en Pedagogía Cum Laude con Mención de Doctorado Europeo en inglés por la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente es profesora del Área de Pedagogía del Centro de Estudios Superiores Don Bosco. Sus líneas de investigación se centran en el ámbito de la Teoría de la Educación, con temáticas como la educación de las emociones, la relación con la alteridad en el marco de la educación ético-cívica y la atención a la diversidad en educación. Sobre estas líneas posee publicaciones en revistas científicas como *Studies in Philosophy and Education* (2014), *Teoría de la Educación* (2011), *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado* (2012) o *Educació i Història* (2013).

ANTONIO RODRÍGUEZ LÓPEZ

Doctor en Filosofía y Licenciado en Filosofía. Diplomado en Magisterio (especialidad Educación Física), Diplomado en Filosofía y Ciencias de la Educación y Diplomado en Ciencias religiosas. Experto universitario en gestión de centros concertados. Licenciado en Filosofía. Doctor en Filosofía. Profesor universitario CES Don Bosco y Director Áncora Educación. Sus líneas de investigación giran en torno a la filosofía práctica, la ética, la educación en valores y la religión-política. Entre sus publicaciones cuenta con diversos artículos publicados en la revista *Misión Joven*: «Educar en valores a través del deporte», «Buscadores y testigos: Unamuno» y «Religión y política».

ALEXANDRA DE SANTOS TORREJÓN

Licenciada en Periodismo por la Universidad Complutense de Madrid y Graduada en Magisterio de Educación Primaria en la modalidad bilingüe por el CES Don Bosco. Profesora de Primaria en el Colegio Sagrada Familia de Moratalaz (Madrid).

LEONOR SIERRA MACARRÓN (COORDINADORA DEL Nº 32 DE EDUCACIÓN Y FUTURO)

Licenciada en Humanidades por la Universidad de Alcalá, centro en el que también ha obtenido el Diploma de Estudios Avanzados de doctorado. Ha cursado un Máster en Gestión del Patrimonio Cultural en la

Universidad Complutense de Madrid y en la actualidad, se encuentra realizando la tesis doctoral en el Departamento de Documentación de la Universidad Carlos III de Madrid. Ha ejercido como profesora ayudante en el Departamento de Español y Portugués de *San Diego State University* y como profesora titular del área de Ciencias Sociales, en los niveles de secundaria y bachillerato, en varios centros concertados de la Comunidad de Madrid. Asimismo, ha colaborado con varias entidades culturales, como el Organismo Autónomo Fundación Colegio del Rey, la FEAM (Federación Española de Amigos de los Museos) y VEGAP (Visual Entidad de Gestión de Artistas Plásticos). Ha participado como ponente en diversos cursos, seminarios y congresos organizados por distintas Universidades e instituciones dedicadas a los estudios históricos. Como investigadora, ha publicado varios artículos en revistas especializadas y ha participado en diversos proyectos. Su ámbito de investigación se centra en la documentación eclesiástica generada en el Reino de León durante la Alta Edad Media.

MARÍA JOSEFA VÁZQUEZ FERNÁNDEZ

Doctora en Ciencias del Trabajo, Licenciada en Ciencias del Trabajo y Diplomada en Trabajo Social. Es experta en inserción sociolaboral y profesora en el Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Sus líneas de investigación giran en torno a la exclusión social y a la inserción sociolaboral, especialmente de jóvenes en riesgo y con fracaso escolar, ludopatía y adicción a las nuevas tecnologías. Trabajó durante dieciocho años como profesional en el ámbito de la exclusión, llevando durante años la dirección y gestión de dos centros, uno dedicado a la formación para el empleo de colectivos en exclusión y otro de prevención y rehabilitación de la ludopatía y otras adicciones en Las Palmas de Gran Canaria.

REVISTA EDUCACIÓN Y FUTURO

SOLICITUD DE INTERCAMBIO

Las instituciones interesadas en realizar intercambios científicos con la *Revista Educación y Futuro* deberán remitir la presente solicitud cumplimentada a:

BIBLIOTECA – Servicio de Intercambio

Centro de Enseñanza Superior Don Bosco

C/ María Auxiliadora, 9

28040 Madrid

PUBLICACIÓN QUE SOLICITA INTERCAMBIO

Nombre

Centro y Departamento

.....

Domicilio

Población **Provincia**

País **Código Postal**

Dirección Web

RESPONSABLE DEL INTERCAMBIO:

Nombre y Apellidos

Cargo

E-mail

Teléfono **Fax**

En **a** **de** **de**.....

Firma:



REVISTA EDUCACIÓN Y FUTURO

EXCHANGE REQUEST

To request an exchange of publications and receive the *Educación y Futuro* journal, please fill the form below and send it to:

BIBLIOTECA – Servicio de Intercambio

Centro de Enseñanza Superior Don Bosco

C/ María Auxiliadora, 9

28040 Madrid

YOUR PUBLICATION DETAILS

Publication Name

Center and Department

Street (Number, Bldg, Unit)

City **State/Province**

Country **Zip Code**

Web Address

POSTAL ADDRESS (if differs from physical address):

EXCHANGE RESPONSIBLE (point of contact):

Name

Position

E-mail

Phone # **Fax #**

SIGNATURE:

Date (dd/mm/yyyy)

Please sign here

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN DE ORIGINALES

Educación y Futuro es una publicación del CES Don Bosco al servicio de los profesionales de la educación. Las secciones de la revista son: a) Tema central; b) Artículos y Ensayos; c) Recensiones. Acepta trabajos originales de investigación, ensayos, experiencias educativas innovadoras y recensiones de publicaciones recientes y relevantes en español y en otros idiomas. Los trabajos que no se atengan a las normas recogidas a continuación serán desestimados.

NORMAS GENERALES Y ENVÍO DE LOS ARTÍCULOS

1. Los trabajos deberán ser **originales** e **inéditos** y no estar aprobados para su publicación en otra entidad.
2. **Extensión:** las *investigaciones* o estudios y los *materiales* tendrán una extensión entre 5000 y 8000 palabras; los *artículos*, *ensayos* y *experiencias* entre 5000 y 7000; las *Recensiones* entre 300 y 500.
3. El **título** deberá redactarse en español e inglés, reflejando con claridad y concisión la naturaleza del artículo.
4. El **resumen** se hará en español y en inglés (60-100 palabras), expresando de manera clara la intencionalidad y el desarrollo del artículo. Debajo se incluirán 4-6 **palabras clave** en español y en inglés.
5. Se recomienda que los artículos procedentes de **investigaciones** contemplen estos apartados numerados: introducción, planteamiento del problema, fundamentación teórica, metodología, resultados, conclusiones y prospectiva. Los demás **artículos** deben iniciarse con una introducción y cerrarse con unas conclusiones.
6. Los manuscritos se **enviarán** a: efuturo@cesdonbosco.com, adjuntando, en un único archivo, un breve **CV** de los autores, su dirección postal, e-mail y teléfono.

FORMATO DEL TEXTO

7. La **redacción** se guiará por el *Manual de Estilo de la American Psychological Association (APA)*, 6ª ed., 2010 (www.apastyle.org).
8. El **texto** se presentará en letra Garamond, tamaño 11, con un interlineado de 1,5 líneas.
9. Los **gráficos** y **tablas** se incluirán dentro del texto. Se presentarán con el título en la parte superior, numerado, y detallando la fuente original. Si hubieran sido elaborados por el propio autor, se referenciará así: Fuente: elaboración propia. Además, los gráficos se enviarán en archivos adjuntos, a ser posible en formato modificable.
10. La **bibliografía** se presentará en orden alfabético, al final del texto. Ejemplos:
 - **Libros:** García, J., Pérez, S. y López, A. (1999). *Los días felices* (3ª ed.). Madrid: Narcea.
 - **Capítulos de libros:** Martínez, M. (2000). La educación tecnológica. En J. García, *La educación del siglo XXI*, (pp. 21-35). Madrid: Pirámide.
 - **Artículos de publicaciones periódicas:** Baca, V. (2011). Educación y mediación social. *Educación y Futuro*, 24, 236-251.
 - **Biblioweb:** Pallarés, M. (2013). *La publicidad como instrumento de aprendizaje escolar*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/5311Pallares.pdf> [Consulta: 17.01.2013].
 - **Cita interna:** (García, 1999) y **Cita Textual:** (González, 2000, p. 40).

ACEPTACIÓN Y PUBLICACIÓN

11. Los artículos serán **evaluados** por expertos del Consejo Evaluador Externo, mediante un proceso de revisión por pares ciegos. En el caso de juicios dispares, el trabajo será remitido a un tercer evaluador. Si fuese necesario hacer alguna modificación, el artículo se remitirá a los autores para que lo devuelvan en el plazo indicado.
12. Se acusará recibo y se notificará a los autores el resultado de la evaluación.
13. El Consejo de Redacción se reserva el derecho a publicar los artículos en la edición y fecha que estime más oportunos.

RESPONSABILIDADES Y COMPROMISOS

14. Los autores recibirán un ejemplar impreso y otro en formato digital.
15. La revista se reserva la facultad de introducir las modificaciones que estime pertinentes en la aplicación de estas normas.
16. Los autores ceden los derechos (copyright) a la Revista *Educación y Futuro*.



TEMA CENTRAL

Más allá del inglés: La competencia lingüística multi-dimensional como estrategia para la enseñanza en la universidad internacional

A Step Beyond English: The Multidimensional Linguistic Competence as a Teaching Strategy in an International University

La implantación de titulaciones bilingües en la Educación Superior: El caso de la formación didáctica del profesorado bilingüe de primaria en la Universidad de Extremadura

The Implementation of Bilingual Programmes in Higher Education: The Case of Teacher Training for Primary School CLIL Teachers at the University of Extremadura

CLIL Teacher Training in Europe

Formación AICLE del profesorado en Europa

CLIL en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria: La experiencia del CES Don Bosco

CLIL in Pre-Service Teacher Training: The Experience at CES Don Bosco

MATERIALES

Propuestas de Scaffolding en enseñanza universitaria bilingüe

Scaffolding Proposals for Bilingual (English-Spanish) Instruction in Higher Education in Spain

EXPERIENCIAS

Embarcándome en el bilingüismo

Getting Involved in Bilingual Education

ARTÍCULOS

El profesor como agente de motivación para el estudio de las matemáticas

The Teacher as a Motivational Agent in the Maths Class

Claves metodológicas para la recuperación de la motivación por los estudios en jóvenes con riesgo de exclusión social, con abandono y fracaso escolar

Methodological Keys to Regain the Motivation for Learning in Young People at Risk of Social Exclusion and School Failure

Inserción sociolaboral de jóvenes en riesgo de exclusión y con fracaso escolar: Propuesta metodológica

Social and Professional Integration for Young People at Risk of Exclusion and School Failure: A Methodological Proposal

RESEÑAS

