



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

CLIL in Initial Teacher Training: The Experience of CES Don Bosco

LEONOR SIERRA MACARRÓN.

LICENCIADA EN HUMANIDADES. PROFESORA DEL CES DON BOSCO

ALFONSO LÓPEZ HERNÁNDEZ.

DOCTOR EN FILOSOFÍA. PROFESOR DEL 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 discusses the process of design and implementation of a bilingual (English) teacher training programme at CES Don Bosco, an independent college affiliated with Universidad Complutense de Madrid. The first part of the essay contextualizes 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 school. 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 programmes, using a survey answered by students from its first two graduating classes, as well as other methods of analysis.

Key words: 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, initial 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, F., Trujillo, F. y Vez, J. M., 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*

¹Los 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, F., Trujillo, F. y Vez, J. M., 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, F., Trujillo, F. y Vez, J. M., 2011).



*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 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

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, F., Trujillo, F. y Vez, J. M., 2011).

⁴ El Porfolio 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, F., Trujillo, F. y Vez, J. M., 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, F., Trujillo, F. y Vez, J. M., 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, F., Trujillo, F. y Vez, J. M., 2011).



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 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

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.



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 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 y 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 constructivistas 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

⁸Universidad 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, 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.



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 educativa, 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.

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

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



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 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

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).



- 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 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 sí 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 universitarios.¹³

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 & 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

¹¹Se 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

¹²Se 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_infantil_bilingue.pdf

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



- 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:

Figura 1.

| CA 3.2.2.- REPORTS & ESSAYS | |
|-----------------------------|--|
| C1 | <i>Can write clear, well-structured expositions of complex subjects, underlining the relevant salient issues.</i> |
| | <i>Can expand and support points of view at some length with subsidiary points, reasons and relevant examples.</i> |
| B2 | <i>Can write an essay or report that develops an argument systematically with appropriate highlighting of significant points and relevant supporting detail.</i> |
| | <i>Can evaluate different ideas or solutions to a problem.</i> |
| | <i>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.</i> |
| B1 | <i>Can synthesise information and arguments from a number of sources.</i> |
| | <i>Can write short, simple essays on topics of interest.</i> |
| | <i>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.</i> |
| | <i>Can write very brief, reports to a standard conventionalised format, which pass on routine factual information and state reasons for actions.</i> |

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.

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.

¹⁴La 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-grados-bilingues-masteres-oficiales-ucm>



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 formar 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 English.¹⁵

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. 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

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



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 el 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.

4.3.3. 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.

4.3. Formación de profesorado

Como apuntábamos anteriormente, la 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 instituciones.¹⁷ 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 1). 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 inglés.¹⁸ 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

¹⁸La 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.



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 quienes 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 Primaria.¹⁹ 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 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.

¹⁹Estos 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.



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 bilingüe.²⁰ 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 disfrutaron de una experiencia internacional en segundo o tercer curso, y repiten al menos una vez en los años siguientes.²¹

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 becaadas (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.

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.

²⁰Aquí, 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.

²¹Concretamente, 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.



- 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. CONCLUSION

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, MEC y Anaya. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

Consejo Escolar de la Comunidad Autónoma de Madrid (2010). Los Programas de Enseñanza Bilingüe de la Comunidad de Madrid. Los Programas de Enseñanza Bilingüe en la Comunidad de Madrid. Un estudio comparado. <http://www.madrid.org> [6 de marzo de 2015]

Cabezuelo Gutierrez, P., & 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

Lasagabaster, D. and Ruiz de Zarobe, Y. (eds.) (2010). *CLIL in Spain. Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Pavón, V., Gaustad, M (2013). Designing bilingual programmes for Higher Education in Spain: organisational, curricular and methodological decisions. *International CLIL Research Journal*, 1/5: 82-94.

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. *Gist: Education and Learning Research Journal*, 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.

Lorenzo, F., Trujillo, F. y Vez, J. M. (2011). Educación bilingüe: integración de contenidos y segundas lenguas. Madrid: Síntesis.

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 1. 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 4: Muy de acuerdo

| | | | |
|--------------------|----------------|---------------|-------------------|
| MUY EN DESACUER | EN DESACUER | DE ACUERDO | MUY DE ACUERDO |
|--------------------|----------------|---------------|-------------------|



| | DO | DO | | |
|--|----|----|---|---|
| 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 DE ACUERDO | DE ACUERDO | EN DESACUERDO | MUY EN DESACUERDO |
|--|----------------|------------|---------------|-------------------|
| 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