

Universidad de Oviedo

Facultad de Formación del Profesorado y Educación
Trabajo Fin del Máster en Enseñanza Integrada de Lengua Inglesa y
Contenido: Educación Infantil y Primaria

La Formación del Profesorado de AICLE en Asturias

María Montes García

Tutor: Alberto Fernández Costales

Junio 2014

Índice

1. Introduction.....	3
2. Definiciones del término AICLE.....	5
2.1 El modelo de las 4Cs.....	8
2.2 Beneficios del enfoque AICLE.....	10
2.3 Importancia de la metodología AICLE para el profesorado.....	13
3. AICLE en la Unión Europea.....	15
3.1 AICLE en Austria.....	18
3.1.1 Profesorado.....	22
4. AICLE en España.....	28
4.1 Profesorado.....	31
5. Investigación.....	34
5.1 Introducción.....	34
5.2 Metodología.....	36
5.2.1 Cuestionario.....	36
5.2.2 Muestra.....	37
5.3 Análisis de los datos.....	39
6. Análisis de la formación del profesorado.....	64
7. Conclusions.....	67
8. Bibliografía.....	72
9. Anexo.....	77
9.1 Cuestionario.....	77
9.2 Hoja de datos.....	82

1.Introduction

Teacher training is one of the most important aspects in the educational system. We live in a society that is undergoing a social change, and this affects the educational environment and, within it, the teachers who have to adapt to the possible demands of society.

The success of many bilingual programmes may lie in the people who actually develops and implements them, that is, those who are directly involved in teaching. For this reason, the teacher has a key role in the quality of education.

The importance of Content and Language Integrated Learning (CLIL) methodology is gaining momentum in the current panorama, with more schools selecting this approach in their educational offer. This can pose an additional difficulty for some teachers, especially if they do not have appropriate training in order to teach both, content *and* language at the same time.

For these reasons, a primary goal of this Masters' Thesis is to analyse the training of Primary School teachers regarding CLIL methodology in Asturias, and the importance that teachers give to their training. In particular, this dissertation is intended to carry out an analysis between the training offered to the teachers in Asturias comparing it with one of the most relevant benchmarks as regards the implementation of CLIL in Europe: Austria. Throughout this Master's Thesis, Austria will be taken as a reference in order to make an analysis. This analysis will be helpful to analyse which aspects can be improved in relation to teacher training in Asturias. Austria is a leading country in field of education through CLIL methodology. In addition, it has more experience (in relation to Asturias) in this field. Therefore, Austria is considered as a solid foundation on which CLIL methodology has been worked and this can bring new ideas.

A secondary objective is to identify some areas for improvement in relation to teacher training. We should really ask ourselves if teacher training is preparing teachers to deal with the challenges of today's educational system. Teacher training should promote lifelong learning, giving teachers the opportunity to continue their education.

In order to achieve the set objectives, a questionnaire has been designed in order to analyse the perception of teachers who work in bilingual streams in public and private schools in Asturias. With this research, I will try to check if there are areas for improvement in teacher training in relation to CLIL methodology. In addition, there will be an analysis with the formation of Austrian teachers, which can provide us with an idea about teacher satisfaction with the implementation of CLIL and their training needs, and can also support the possible improvement measures to be taken.

The dissertation is structured as follows:

The second chapter analyses CLIL methodology and its main features and benefits, providing an overview of what this approach entails.

The third chapter focuses on the development of CLIL in Europe in recent years. The chapter includes a section devoted to Austria, focusing on the possibilities and requirements for teacher training.

Chapter 4 provides an overview of the development of bilingual sections in Spain, as well as the first Asturian schools that included CLIL methodology in their programmes. It also includes training opportunities for teachers in Asturias, and the requirements needed to teach.

The fifth chapter presents the research, which has been carried out in this dissertation, and it includes details on the sample, the questionnaire and the discussion of results.

The sixth chapter focuses on the analysis between the two systems.

Chapter seven includes the main conclusions of this Master's Thesis.

2. Definiciones del término AICLE

Numerosos investigadores se han centrado en analizar las características de este enfoque educativo y sus implicaciones didácticas (Dafouz 2007, Dalton-Puffer 2008, Doyle 2010, Lasabagaster 2008, Marsh 2010) Los trabajos de estos autores nos ayudan a delimitar el concepto de AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) y a proporcionarnos una idea más clara del mismo desde diferentes perspectivas. Además, estas investigaciones facilitan aspectos que son esenciales para alcanzar una comprensión general de la metodología AICLE.

The term Content and Language Integrated Learning (CLIL) refers to educational settings where a language other than the students mother tongue is used as a medium of instruction. While in principle, of course, any second or foreign language can become the object of CLIL. The CLIL phenomenon as such is both new and old. Using a language other than the L1, as a medium of instruction is certainly an innovation in the state financed formal education systems of European countries, which have been strongly oriented towards the conceptually monolingual nation state since the 19th century (Dalton-Puffer, 2007: 1).

Esta definición sugiere que CLIL (*Content and Language Integrated Learning*¹) no se centra en un único idioma sino que es un enfoque que puede aplicarse a diferentes lenguas. Por lo tanto, este no es un método que se centre únicamente en el uso vehicular de la lengua inglesa sino que la enseñanza de contenidos puede implementarse utilizando cualquier otro idioma que no sea el de los alumnos. En este sentido, Dalton-Puffer también señala que la novedad de AICLE radica en el hecho de que durante las clases se utiliza una lengua que no es la materna:

Content and language integrated learning (CLIL) can be described as an educational approach where subjects such a geography or biology are taught through the medium of a foreign language. However, there are certain features of European CLIL that differentiate it from other forms of bilingual education. CLIL is about using a foreign language, not a second language (Dalton-Puffer, Nikula y Smit, 2010: 1).

¹ En este trabajo se utilizará de manera indistinta los términos AICLE y CLIL para evitar repeticiones y facilitar la lectura del texto.

La primera definición clarificaba aspectos relacionados con el lenguaje; en este caso, se pone mayor énfasis en las asignaturas evidenciando que todas ellas pueden ser objeto de la metodología CLIL.

Una cuestión muy interesante es que Dalton-Puffer revela que el alumnado aprende por medio de la lengua. Por lo tanto, la lengua extranjera no es tenida en cuenta únicamente como un segundo idioma, sino como un instrumento o herramienta que nos permite aprender y alcanzar los objetivos propuestos en el aula.

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a dual focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language. That is, in the teaching and learning process, there is a focus not only on the content, and not only on language. Each is interwoven, even if the emphasis is greater on one or the other at a given time. CLIL is not a new form of language education. It is not a new form of subject education. It is an innovative fusion of both (Coyle, Hood y Marsh, 2010: 1).

Do Coyle (2010) muestra un aspecto que no es mencionado en las definiciones anteriores: el doble enfoque. El alumnado utiliza el lenguaje para aprender y, a su vez, está aprendiendo a utilizar la lengua extranjera. En el contexto actual, el objetivo principal de la didáctica de las lenguas extranjeras se centra en el desarrollo de la competencia comunicativa, puesto que la lengua extranjera es utilizada como vehículo de comunicación en el aula en situaciones reales de aprendizaje, lo que es totalmente efectivo, ya que no se trata como una asignatura aislada, sino como un medio para conseguir un fin. De esta forma, el alumnado incrementa el tiempo de exposición a la lengua extranjera.

Además, Coyle no solamente incorpora la descripción de la metodología sino también aquello que no es considerado parte de la misma, no estando incluida como nueva forma de enseñanza de contenido, ni tampoco como nueva forma de enseñanza del lenguaje. Esto deriva del hecho de que, a lo largo de las clases, se dedica el mismo tiempo a ambos aspectos, ya que el alumnado adquiere conocimientos a la vez que aprende un idioma.

Estas definiciones se basan en diferentes enfoques metodológicos y por lo tanto prestan más atención a unos aspectos que a otros. A pesar de esto

tienen una serie de elementos comunes, los cuales se muestran a continuación:

- La metodología CLIL es un enfoque educativo que se lleva a cabo en las aulas y que permite al estudiante el desarrollo de sus habilidades comunicativas.
- El profesorado emplea durante las clases un idioma extranjero de instrucción, la cual no es la lengua materna del alumnado, fomentando una mayor interacción con la lengua extranjera.
- Al poseer esta metodología un doble enfoque, permite prestar la misma atención al contenido y al lenguaje. A través del uso continuado de ese lenguaje, el alumno irá adquiriendo progresivamente una mayor confianza en sí mismo, puesto que tiene la oportunidad de practicar ese lenguaje mientras aprende una asignatura. En este caso se está produciendo la adquisición de conocimiento en otra lengua, utilizando el lenguaje para aprender y comunicarse.

Toda esta situación se lleva a cabo en entornos reales de comunicación en el aula, conllevando que el alumnado esté expuesto al lenguaje durante más tiempo, incrementando así su participación en las actividades. Es necesario clarificar que cualquier idioma extranjero puede ser empleado en dicha metodología.

Una última definición relacionada con la metodología AICLE es la proporcionada por Yolanda Ruiz de Zarobe y Rosa María Jiménez Catalan:

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is an approach to foreign language learning that requires the use of a second language to practise content. In recent decades, CLIL has begun to be used extensively in a variety of language learning contexts in Europe, although in the past number of years increasing attention has been given to integrating language and content, partly due to the need to promote language development in different language educational programmes. Yet, CLIL is hardly a new phenomenon (Ruiz de Zarobe y Jiménez Catalan, 2009: 11).

Esta definición coincide con las anteriores en los aspectos básicos de la metodología aunque no solo se centra en esa cuestión sino también en todo lo que la metodología implica: mayor interés por la metodología AICLE en Europa.

Además, incluye una de las razones de porqué este interés ha ido en aumento, en este caso para dar respuesta a necesidades de la sociedad educativa. Por esta razón, cada vez es mayor el número de países de Europa que incluyen la metodología AICLE dentro de sus programas educativos.

2.1 El modelo de las 4Cs

Las 4Cs (Coyle, Hood y Marsh, 2010: 41) constituyen los cuatro principios esenciales para comprender la metodología AICLE y sobre los cuales siempre se deben de construir sus programas. Estos principios son los que diferencian la metodología AICLE de otros enfoques y planteamientos dentro de la educación bilingüe, junto con la integración de lengua y contenido. Dichos principios son:

- 1) Contenido (materia).
- 2) Comunicación (aprendizaje y uso de idiomas).
- 3) Cognición (proceso de aprendizaje y pensamiento).
- 4) Cultura (desarrollo de la comprensión intercultural y de la ciudadanía mundial).

1) Contenido:

El contenido hace referencia a aquella asignatura, tema o lección en concreto que el profesor tenga la intención de explicar, bien sea historia, matemáticas, ciencias, etc. Como podemos observar, en este caso CLIL abarca infinidad de temas dentro del currículum, no centrándose solamente en asignaturas concretas.

Es muy importante que durante el aprendizaje promovamos aquellos contextos que puedan resultar interesantes para el alumnado, pensando como docentes en aquellos conocimientos o habilidades que tenemos intención de que desarrollen, relacionándolo con sus conocimientos previos (*scaffolding*). La importancia de esos conocimientos radica en que cuando el alumnado se enfrenta al aprendizaje no solo accede a la nueva información, sino también conecta con todo aquello que ya conocía respecto al tema. Esto implica un proceso de reflexión personal a través de la comunicación: "It is about the

learners creating their own knowledge and understanding and developing skills (personalized learning)” (Coyle, Hood y Marsh, 2010: 42).

2) Comunicación:

El uso del lenguaje supone construir el conocimiento y las habilidades a través del mismo. Éste ofrece oportunidades para aprender a través del contenido en el aula, dándole un significado a lo que sabemos. También ofrece al alumnado oportunidades para trabajar directamente con el resto de sus compañeros, fomentando el trabajo en grupo o por parejas (interacción). Por lo tanto, el alumnado es el protagonista de las clases puesto que va a producir su propio lenguaje y no sólo se limitará a escuchar al profesor (forma activa de aprendizaje).

Todo esto nos llevará a la conclusión de que tenemos que promover situaciones en las que el lenguaje tenga un sentido auténtico para el alumnado.

3) Cognición:

Este aspecto ayuda al alumnado a crear su propia interpretación del contenido y está relacionando con el pensamiento y el aprendizaje: “CLIL is not about the transfer of knowledge from an expert to a novice” (Coyle, Hood y Marsh, 2010: 54). No se trata solamente de que el profesorado transmita contenidos, sino de que el alumnado reflexione sobre ello y lo relacione con aquello que ya conoce. Por lo tanto, CLIL hace que se produzca un cambio en el alumnado, fomentando el desarrollo de nuevas habilidades.

4) Cultura:

La cultura ofrece grandes oportunidades de trabajo, especialmente si la clase está compuesta de alumnado que proviene de diferentes partes del mundo. El alumnado comprueba a través de la cultura que existe más de una interpretación correcta de las situaciones puesto que no solo lo que ellos conocen es lo correcto; por lo tanto, la inclusión de elementos culturales en el aula bilingüe promoverá la flexibilidad y unas actitudes más tolerantes en el alumnado.

Estos temas incrementarán el interés dentro de la clase a la vez que les permite conocer la realidad más allá de sus fronteras, aunque no sólo facilitará la comprensión del resto de culturas, sino también la suya propia, ya que ofrece oportunidades para conocer aquello que les rodea.

Do Coyle (1999) plantea una de las cuestiones que debe de ser tenida en cuenta por el profesorado, puesto que él será el encargado del desarrollo de las clases y de su puesta en práctica: "If the four elements are linked during the planning process, they have the potential to make a difference to what goes on in our classrooms" (Coyle, 1999: 59).

2.2 Beneficios del enfoque AICLE

De entre los beneficios que ofrece este aprendizaje dual de la lengua y contenido se pueden destacar los siguientes:

1) CLIL promueve el conocimiento y la comprensión intercultural.

CLIL can also lead to greater intercultural understanding and prepares pupils better for internationalisation (Coyle et al, 2009).

No podemos obviar la relación existente entre lengua y cultura, ya que como docentes debemos tener presente en todo momento qué es la cultura y que la lengua se encuentra estrechamente relacionada con ella. Por todo ello, cuando estamos enseñando por medio de una lengua extranjera es necesario introducir al alumnado en el mundo cultural de esa lengua en concreto.

Culture associated with a language cannot be "learned" in a few lessons about celebrations, folk songs, or costumes of the area in which the language is spoken. Cultural awareness may focus on knowledge about different cultures, but the move towards intercultural understanding involves different experiences (Coyle, Hood y Marsh, 2010: 39).

El elemento cultural aportado por la metodología AICLE no es siempre considerado por los docentes. Es de vital importancia que el alumnado sea consciente de que hay otras culturas y formas de ver la vida más allá de los de su propia sociedad. Este conocimiento de otras culturas promueve que los alumnos se conviertan en personas más críticas y reflexivas en un futuro; además, impulsar la reflexión sobre otras culturas hace que también se promueva el entendimiento de las mismas. Asimismo, abordar contenidos

culturales fomenta el interés y la curiosidad por aquellas cosas que suceden a su alrededor.

2) CLIL mejora la competencia lingüística y las habilidades de la comunicación oral.

CLIL is a methodology which stresses the instrumental nature of the foreign language by pursuing as the ultimate aim of educational classroom intervention that the students should acquire the communicative competence necessary to express their ideas, knowledge, feelings and opinions in the second language, analogously to what they are capable of in their native language (Ramiro y Sánchez, 2008: 112).

Como docentes tenemos la obligación de ofrecer al alumnado la oportunidad de mejorar sus habilidades comunicativas y esto es posible con la metodología AICLE, donde el alumno es el verdadero protagonista, al que se le incita a hablar y expresar sus ideas en la lengua extranjera.

Una característica fundamental de CLIL es que no fomenta la comunicación unidireccional por parte del profesorado, sino que hace partícipe a toda la clase, fomentando la interrelación entre profesor-alumno y también entre los propios estudiantes.

No sólo es importante que se incluya un apartado de comunicación en el curriculum, lo verdaderamente esencial es poder llevarlo a cabo, adaptando el contenido y el método de enseñanza, de tal forma que el alumnado pueda llevar a cabo una verdadera comunicación dentro del aula. También se trata de promover el uso efectivo de la lengua en situaciones totalmente reales de aprendizaje, de tal forma que puedan utilizarlas en un futuro.

3) Incrementa la motivación y seguridad del alumnado en el lenguaje y la asignatura.

Learning a subject through another language can also provide extra motivation for the subject – a subject taught in another language may be more appealing to learners simply because they feel they are developing language skills along with the subject. Learners blossom and feel challenged because they are learning both a subject and a language. They develop a strong sense of achievement as they notice their rapid progress in their other language (Dale y Tanner 2012: 11).

La motivación está relacionada con el deseo de aprender de nuestros alumnos. Es muy difícil enseñar un segundo idioma en un ambiente de aprendizaje donde el alumno carece del interés. Por esta razón la motivación

es uno de los aspectos más importantes de la adquisición de un segundo idioma, siendo la clave del aprendizaje de los estudiantes. Dornyei y Schmidt (2001) definen la motivación del aprendizaje de una segunda lengua como:

The extent to which an individual works or strives to learn the language because of a desire to do so and the satisfaction experienced in this activity (Dornyei y Schmidt 2001: 436).

De esta definición se derivan dos aspectos principales:

Supone un gran esfuerzo para los estudiantes aprender una asignatura nueva en una lengua que no es la materna, puesto que tienen que prestar más atención durante la clase, esto ayuda a que aprendan mucho más rápido y de forma natural. Con el tiempo pueden observarse mejoras de las que el alumnado puede sentirse orgulloso. En palabras de Coyle (2006: 7) “their brains have to work harder when they learn through another language”.

Además, Gardner señala la importancia del aprendizaje en el aula:

Classroom learning motivation: It refers to the motivation in the classroom situation, or in any specific situation. The focus is on the individuals' perception of the task at hand, and is largely state oriented. It will be influenced by a host of factors associated with the language class: (the teacher, the class atmosphere, the course content, materials and facilities, personal characteristics of the student have an influence on the individual's classroom learning motivation (2007: 11).

Podemos comprobar como la motivación se ve afectada por todo aquello que rodea al alumnado dentro del aula.

Uno de los aspectos que aparece mencionado en el documento sobre datos clave sobre enseñanza de lenguas en el contexto escolar europeo 2012 pone de manifiesto que realmente existe una gran motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras por parte de los estudiantes, puesto que éstos consideran que dicho aprendizaje es de gran utilidad, y esto hace que aumente su motivación, existiendo una relación entre ambos parámetros.

4) Promover oportunidades para estudiar el contenido desde diferentes perspectivas

CLIL not only promotes linguistic competence, it also serves to stimulate cognitive flexibility. Different thinking horizons and pathways which result from CLIL, and the effective educational practice it promotes, can also have an impact on conceptualization (literally, how we think), enriching the understanding of

concepts and helps learner advance towards a more sophisticated level of learning in general (Coyle, Hood y Marsh, 2010: 10).

Cuando se trabaja con la metodología AICLE se dispone de muchas posibilidades ya que no solo hay que centrarse en un tema en concreto. De esta forma aporta flexibilidad, la cual se ve reflejada en el trabajo diario, y se evita caer en la rutina, permitiéndote adaptarte a los diferentes estilos de aprendizaje. En definitiva, los docentes tienen un marco idóneo para promover nuevas situaciones de aprendizaje.

2.3 Importancia de la metodología AICLE para el profesorado

Esta metodología es relevante para el profesorado puesto que modifica su forma de actuar durante las clases, siendo algo beneficioso para ambas partes, (profesorado y alumno.) Esta situación contribuye a que el profesorado tenga que investigar nuevas vías de actuación, con lo que tiene que intentar ser más creativo de tal forma que busque soluciones a los problemas de forma más rápida.

El cambio de actuación de los docentes a lo largo de las clases conllevará a la reflexión sobre su propia práctica educativa, promoviendo la modificación de su forma de pensar y sus habilidades profesionales individuales.

La metodología CLIL permite al profesorado ser mucho más innovador en el desarrollo de su trabajo diario. Esta innovación se verá reflejada en cada una de las actividades llevadas a cabo por el docente. El mismo es un modelo para el alumnado, por tanto si el profesor innova, ellos también lo harán, lo que puede hacer que favorezca el éxito en un futuro. Innovar también favorece que el alumnado se implique en el proceso de enseñanza aprendizaje, porque estaremos atrayendo su atención al ofrecer un nuevo contexto de aprendizaje diferente a los anteriores. Pero no sólo se beneficiarán de estos cambios profesorado y alumnado, sino también todo el equipo docente, ya que tienen la oportunidad de compartir ideas entre ellos (diferentes modos de ver asignaturas o temas).

Aprender a través de la lengua supone un ahorro de tiempo. Además favorece la aparición de entornos totalmente naturales donde poder hablar:

“The amount of time dedicated to language learning is often constrained because of pressure from other subjects within a curriculum” (Coyle, Hood y Marsh, 2010: 11).

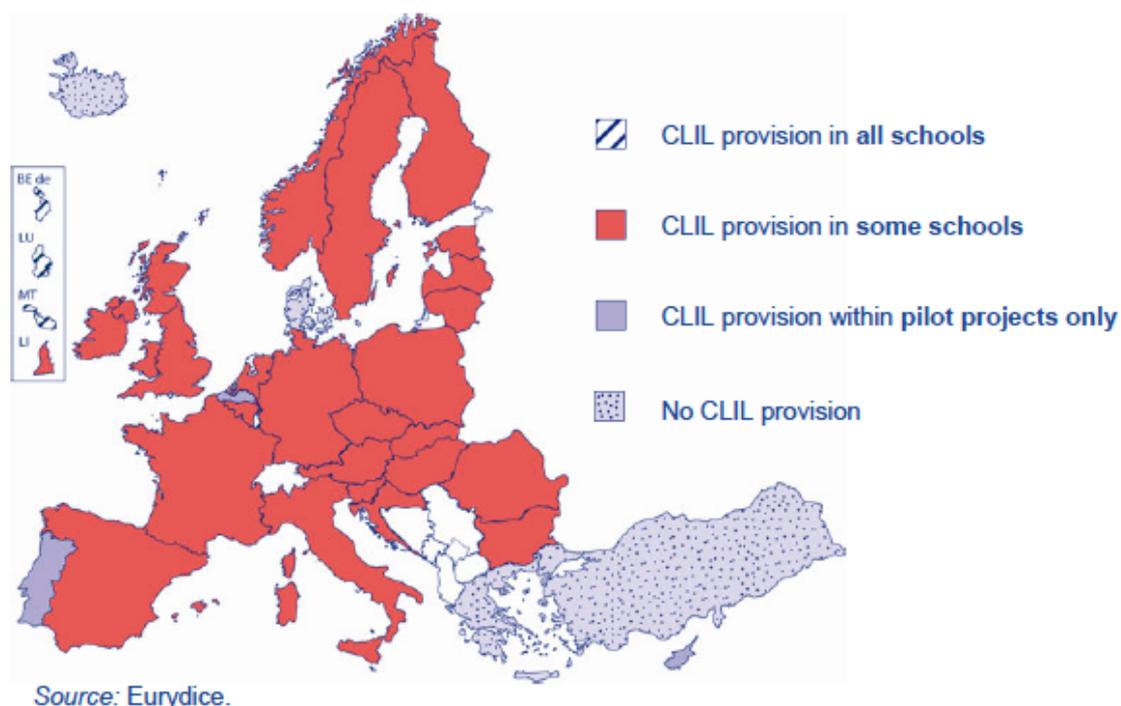
El profesorado puede promover situaciones naturales de aprendizaje y uso de la lengua, de tal forma que el alumnado se anime a participar cada vez más durante las clases. El objetivo perseguido será que el profesor de CLIL dedique tiempo en clase para practicar lo aprendido.

La metodología CLIL da respuesta a todos aquellos cambios que está sufriendo la actualidad en la sociedad, sobretodo en lo referido al aprendizaje de idiomas. Como afirman Coyle, Hood y Marsh (2010: 12), “a new age has dawned in additional language teaching methodology which directly reflects wider changes in the world”.

Un aspecto negativo en relación a la metodología está relacionado con el objetivo de este trabajo. Los docentes pueden impartir la metodología de forma incorrecta por falta de conocimientos acerca de la misma. Además, el profesorado pueden no ser nativos o expertos en la lengua extranjera, lo que daría lugar a una reducción del contenido por desconocimiento de la lengua.

3. AICLE en la Unión Europea

El siguiente mapa nos muestra la presencia de la enseñanza de la metodología CLIL en Educación Primaria en el año 2010/2011. En el marco de este trabajo, resulta interesante mencionar varios aspectos de este mapa. El primero de ellos es el hecho de que, en casi todos los Estados Miembros de la Unión Europea las escuelas imparten asignaturas en una lengua adicional.



Mapa 1. Existencia de enseñanza tipo AICLE en educación primaria o en la escuela secundaria general 2010/2011. Fuente: Eurydice.

El segundo aspecto es que esta situación difiere en países como Dinamarca, Grecia, Islandia y Turquía, donde algunas de las escuelas ofrecen a los estudiantes la oportunidad de aprender materias no lingüísticas en dos idiomas diferentes.

En tercer lugar, Bélgica, Luxemburgo y Malta son los únicos países en los que se utiliza el enfoque AICLE en todas las escuelas en las diferentes etapas del sistema educativo.

Por otra parte, en dos países se utiliza la metodología AICLE sólo en las escuelas que operan dentro de los proyectos piloto (Portugal y Holanda).

de un proyecto piloto a no disponer de ningún centro en el que utilice la metodología CLIL.

Los colegios de Liechtenstein no usaban este enfoque tradicionalmente, pero en 2011 podemos ver cómo se ha producido un cambio significativo puesto que se imparte CLIL en algunos de sus centros educativos.

Muchos de los países que por el 2005 tenían proyectos piloto de CLIL (el caso de Reino Unido, Alemania, Eslovenia) han ampliado la metodología aplicándola en todos los colegios.

En los países donde no se llevaba a cabo dicha metodología no existen modificaciones de un año a otro (este es el caso de Portugal, Islandia, y Dinamarca).

Es necesario mencionar el papel del Consejo Europeo de Barcelona en el año 2002, en el que se solicita a los Estados Miembros y a la Comisión Europea la enseñanza de dos lenguas extranjeras desde edades tempranas. A través de esto, se ofrece a los ciudadanos europeos la oportunidad de hablar dos idiomas además de su lengua materna.

Es entonces, en 2002, cuando se reconoce la necesidad de los Estados Miembros de la Unión Europea en mejorar el aprendizaje idiomas, así como de la diversidad lingüística a través de medidas concretas.

Dicha comisión adoptó el Plan de Acción llamado "Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística". Este plan de acción se llevo a cabo entre los años 2004 y 2006, durante este lapso de tiempo es cuando existen diferencias entre ambos mapas. Además, este plan valora que la metodología CLIL ofrece oportunidades reales de utilizar el lenguaje en el momento en el que el alumnado está aprendiendo y no de una forma posterior, poniendo especial énfasis en el hecho de que no es necesario modificar el plan lingüístico del centro para llevar a cabo la metodología AICLE. También se hace hincapié en el hecho de que la existencia de profesores hablantes nativos de la lengua en un centro educativo puede facilitar y favorecer la implantación de dicha metodología. Plan de acción (2004-2006): Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística.

Como bien sabemos, la Unión Europea está compuesta por diferentes países con diferencias sociales, culturales y económicas evidentes; esto tendrá una consideración mayor en lo que respecta al número de profesores así como a sus cualificaciones.

Una de las acciones propuestas para poder conseguir los objetivos es intercambiar a los profesores dentro de las escuelas asociadas del Plan Sócrates, lo cual es beneficioso para ellos.

Llegados a este punto es necesario destacar una de las iniciativas políticas de la Comisión Europea de 1995, se trata del documento *White Paper on Education and training*. El documento proporciona la siguiente definición:

The White Paper is part of a process designed simultaneously to provide an analysis and to put forward guidelines for action in the fields of education and training. It takes forward the White Paper "Growth, competitiveness, employment", which stressed the importance for Europe of intangible investment, particularly in education and research (European Commission, 1995: 2).

En relación al aprendizaje de idiomas, la Comisión Europea considera como prioridad el dominio de al menos dos lenguas extranjeras en la escuela. No solo intenta fomentar este aspecto con el fin de que el alumnado pueda llegar a convertirse en expertos en un futuro, sino también porque el aprendizaje de idiomas fomenta la flexibilidad mental, la agilidad intelectual e incrementa la conciencia cultural de las personas. Todos estos aspectos son positivos y deberán desarrollarse durante la educación preescolar con el fin de que los estudiantes alcancen un dominio de tres lenguas comunitarias.

3.1 AICLE en Austria

Una vez llegados a este punto en el que hemos expuesto una panorámica de la oferta de la metodología CLIL en los diferentes países de Europa, a continuación se presenta un análisis de la forma en la que se ha implementado el enfoque AICLE en uno de los Estados Miembros de la Unión Europea, concretamente Austria.

Ésta será tomada como modelo, puesto que Austria es un país que tiene una amplia experiencia en el campo de la metodología AICLE, y, además, junto con Finlandia, es un país de referencia en relación a la implementación de este enfoque educativo.

Esta situación será utilizada como punto de partida para proporcionarnos la información necesaria y analizar aquellos aspectos pueden mejorarse en relación a la formación del profesorado de Asturias.

Dalton-Puffer (2007: 45) considera lo siguiente en relación a Austria: “I believe Austria can in many ways be regarded as representative and indicative of the overall multilingual and sociolinguistic landscape in European countries”. Este contexto favorece la aparición y mantenimiento de metodologías como AICLE.

Como docente atrajo mi atención la existencia de los llamados movimientos de base, promovidos por padres, profesores e incluso alumnos. Lo más llamativo de estos movimientos es que son peticiones tenidas en cuenta por las autoridades educativas.

Dalton-Puffer, Faistauer y Vetter (2011) señalan que la globalización y la inmigración del siglo XX han sido los causantes que han debilitado el uso de una única lengua en las escuelas austriacas. Además la integración de la población inmigrante hace que se extienda el uso del inglés como la *lingua franca* internacional.

Como podemos comprobar, la globalización es una de las razones más importantes por que las que se ha incrementado el aprendizaje de idiomas en las clases. Esta situación fomenta una mayor comunicación entre el resto de países de Europa.

La inmigración y la globalización son dos aspectos fundamentales en el progreso de la lengua inglesa en Austria. La llegada de inmigrantes a un país afecta a toda la sociedad, educación, mundo laboral, demografía, etc., por lo que podemos considerar la lengua como un vehículo esencial para el desarrollo.

Austria fue incluida como Estado Miembro de la Unión Europea en Enero de 1995, impulsando y haciendo posible que comiencen a desarrollarse nuevas iniciativas de programas lingüísticos (*foreign language teaching (FLT)*).

- 1- The extension of early foreign language learning to grades 1 and 2 of elementary education.
- 2- The creation of fully – fledged bilingual school programmes at selected locations within the state education system.

3- The movement which came to be known in Austrian educational circles as Fremdsprache als Arbeitssprache (FsAA – Foreign Language as a Working Language) (Dalton-Puffer, 2007: 46).

Como resultado de los cambios que sufrió Viena en 1990, Smit y Dalton-Puffer (2007: 7) señalan la importancia de esta situación en el siguiente punto:

The Vienna Board of Education was approached by the Austrian Federal Ministry of Foreign Affairs to look into the possibility of providing school places for the expected influx of English-speaking children whose parents were employed in international organisations and companies moving to Vienna.

En este caso, los inmigrantes eran familias y estudiantes cuya lengua materna era inglés, por ello los centros educativos tuvieron que adaptarse e intentar dar respuesta al gran número de estudiantes cuyos padres trabajaban en diferentes compañías en Viena. Puesto que los centros educativos contaban con una parte del alumnado de habla inglesa, y por otra parte de habla alemana.

La Junta de Educación de Viena intentó dar respuesta a las necesidades de la sociedad desarrollando el concepto de Vienna Bilingual Schooling, llevándolo a cabo por primera vez en el año 1992 en un jardín de infancia y en una escuela primaria, ofreciendo una educación bilingüe en ambos idiomas, alemán e inglés.

Para conseguir los objetivos perseguidos en ambos idiomas se cuenta con un profesor nativo de habla inglesa, junto con el profesor de Austria (que se encarga de impartir contenido no lingüístico).

Actualmente esta iniciativa está coordinada por la Oficina Europea del Vienna Board of Education con el objetivo de promover las competencias socio-emocionales, la flexibilidad lingüística, así como la capacidad de comunicación.

En estos centros cuentan con una serie de asignaturas como por ejemplo: música, arte, tecnología o educación física, que son impartidas en solo una de las lenguas (inglés o alemán).

El sistema Vienna Bilingual Schooling contiene los siguientes tres elementos básicos:

- teaching according to the Austrian national primary and secondary

curricula.

- non-fee-paying state schooling.
- teaching in two equal languages of instruction – German and English.

(50%-50%) (Eurydice 2005: 6).

Estos tres elementos básicos ofrecen un espacio totalmente adecuado para la implantación de la metodología AICLE, debido a la enseñanza mediante dos lenguas, la ausencia de pago (esta metodología no es elitista) y se desarrolla de acuerdo con el curriculum.

Grass Roots Movement

Lo anteriormente mencionado en relación al aprendizaje de idiomas fue llevado a cabo gracias a las iniciativas promovidas por los llamados movimientos de base, los mismos que favorecieron la implantación de Vienna Bilingual Schooling (VBS). Estos movimientos de base se caracterizan por ser espontáneos, y su importancia radica en que se basan en la voluntad de las personas (en este caso padres, profesores y directores).

Este tipo de situaciones se llevan a cabo cuando el sistema no cumple con las expectativas, es decir, no está cubriendo todas las necesidades. La importancia de los padres crece cada vez más dentro de los sistemas educativos, puesto que ellos son una parte muy importante en la vida del alumnado.

Este tipo de movimientos ayuda a impulsar un cambio y a conseguir los objetivos propuestos, además es una forma a través de la cual las personas pueden dar a conocer sus intereses y necesidades. Su importancia se basa en que representa las necesidades de una sociedad. Por esta razón es primordial que la escuela trabaje con las familias, ya que de esta forma puede llegar a alcanzar los objetivos propuestos.

3.1.1 Profesorado

Introducción

Llegados a este punto, y una vez revisadas las principales características de la metodología CLIL y su importancia en Europa, la pregunta que nos hacemos es qué conlleva esta metodología para aquellas personas que van a llevarla a cabo, es decir, para el profesorado.

La metodología AICLE implica una nueva forma de trabajo con el alumnado y profesorado, suponiendo un cambio de pensamiento, actitud, y fomentando una mayor interacción didáctica durante las clases.

El trabajo en equipo ayuda a compartir tareas difíciles. Este trabajo favorece la obtención de soluciones desde diferentes puntos de vista, mejorando la calidad del contenido, puesto que no es una única solución individual. De esta forma aumentará la cantidad de información de la que se puede disponer (puesto que cooperar favorece que se promuevan transformaciones debido a la afluencia de ideas de diversa índole).

El hecho de que un profesor pueda trabajar con otra persona hace que pueda aumentar la confianza en si mismo, permitiendo la reflexión sobre su propia practica educativa, promoviendo un aprendizaje constante unos de los otros.

La metodología AICLE exige que el profesorado tenga un nivel adecuado en el idioma extranjero, pero también deberá de conocer la lengua materna del estudiante con el fin de poder ayudarla con las posibles dificultades que puedan surgir a lo largo del aprendizaje. En relación al contenido, los maestros deben saber cuál es el contenido más relevante para los estudiantes con el fin de atraer su atención y así puedan mostrarse más motivados hacia el tema.

Una buena formación en educación es indispensable para conseguir los objetivos propuestos. A continuación podemos comprobar cómo Austria se encuentra entre aquellos países que consideran que la formación continua es primordial en el desarrollo del docente:

Ciertos países (Italia, los Países Bajos, Austria y Finlandia en el caso del AICLE en lengua extranjera) recomiendan que los docentes reciban una formación continua para este tipo de enseñanza (Eurydice 2006: 45).

La formación continua puede ser un apoyo a la formación inicial que hayan recibido los docentes, esta formación dará respuesta a las demandas actuales.

Requisitos (adaptado de Abuja 2007: 19)

Los siguientes puntos hacen referencia a los requisitos/titulaciones que debe cumplir un profesor para impartir clase en Austria. Pueden darse los siguientes casos:

1) Los profesores que quieran impartir clases en una escuela primaria o secundaria de Austria deben de ser graduados en escuelas de magisterio (*teacher training college*) ('Pädagogische Akademie').

Una de las condiciones indispensables para ser profesor en Austria es que los profesores deben graduarse en una escuela de magisterio. En algunos casos, el profesorado se ha graduado en dos especialidades, permitiendo que impartan su segunda especialidad en una lengua extranjera.

2) En el caso de que los profesores quieran enseñar en una escuela secundaria académica deberán realizar un Máster en una universidad de Austria. Esta escuela secundaria académica se divide en dos niveles: inferior y superior, con una duración de cuatro años cada uno. La inferior abarca desde los 10 hasta los 14, y la superior desde los 14 hasta los 18 (lo que correspondería el comienzo a la universidad con el correspondiente examen).

3) En el caso de la metodología CLIL, los profesores no necesitan estar en posesión de ninguna titulación especializada como podemos comprobar a continuación:

Most secondary teachers in Austria hold a degree in two subjects. Consequently, language teachers in CLIL sessions very often teach their second subject in the foreign language in which they are qualified (Abuja 2007:19).

4) La última opción es la llamada *team-teaching*.

Otra posibilidad es el llamado "equipo de enseñanza", una persona se ocupa de enseñar la asignatura y la otra persona del apartado del lenguaje (en este caso se utilizan normalmente hablantes nativos de esa lengua).

Formación

A continuación se muestra el tipo de formación a la que pueden acceder los docentes austriacos.

1. Dual Language Programme (DLP) (Eurydice 2005: 21).

Este tipo de programa comenzó en el año 2002 llevándose a cabo en niveles inferiores de la Educación Secundaria, tiene una duración de un año y ayuda al profesorado a impartir una materia por medio de una segunda lengua.

En sus inicios este curso solo era ofertado para aquellos profesores en activo de la educación secundaria inferior, aunque en el año 2006 sufrió ciertas modificaciones. Éstas permitieron que cualquier maestro que tuviese un buen nivel de inglés (aunque no fuese especialista) pudiese formar parte de los cursos.

Existen dos razones clave para llevar a cabo este tipo de programa:

La primera de ellas es ofrecer una preparación al profesorado de todas aquellas escuelas secundarias que no formen parte del VBS (*Vienna Bilingual Schooling*). La segunda consiste en mejorar la competencia lingüística de los ciudadanos europeos (inglés como medio de enseñanza aprendizaje).

Este curso ofrece lo siguiente:

This DLP in-service course offers basic theories for the use of a language as a working language; teaching and learning strategies in the DLP classroom; language training; relevant training in methodology, didactics and linguistics; and materials development².

Como podemos comprobar, este sistema ofrece estrategias para poder llevar a cabo las clases, un entrenamiento tanto en relación al lenguaje como a la metodología y sobretodo, la creación de nuevos materiales para que sea posible el desarrollo de las clases. Además, incluye talleres y seminarios grupales, así como tutorías individuales para resolver posibles dudas

Una vez que los profesores han realizado este curso, la escuela estaría lista para llevar a cabo clases de este tipo (estarían autorizadas para utilizar el logo DLP y ofrecer la metodología AICLE).

²European Commission. Consultado el 23 de marzo de:
http://ec.europa.eu/education/language/label/label_public/index.cfm?fuseaction=project_award&award_id=5643

Este curso es un ejemplo de cómo debería de ser una formación adecuada del profesorado. Esta formación se caracteriza por permitir a los docentes cierta flexibilidad (es una modalidad semipresencial) y además incluye tutorías individuales. Podemos comprobar cómo se están ofertando una serie de aspectos para que el profesorado tenga la posibilidad de seleccionar aquello que mejor se adapta a sus intereses y necesidades.

El Consejo Educativo de Viena ofrece cursos totalmente vinculados a la práctica, es decir, en relación a la metodología CLIL, y que sin ellos no tendrían los conocimientos necesarios para poder llevar a cabo una clase. Por lo tanto, dan respuesta a una necesidad real del profesorado, ya que están adaptando los cambios que la educación requiere.

En conclusión, esta formación es flexible, está relacionada con la práctica educativa, ajustada a los posibles cambios, considera diferentes necesidades del profesorado y posee diversas ofertas dependiendo del nivel educativo en el que se encuentre el profesorado.

2) Seminarios de formación continua

Este es un tipo de servicio de formación continua para el profesorado de Educación Primaria que consiste en ocho horas de cursos de idiomas en relación al desarrollo lingüístico. Está enfocado principalmente hacia la mejora y perfeccionamiento de metodología y habilidades comunicativas. Es necesario mencionar que no se trata de una actividad obligatoria y es totalmente voluntario (Abuja 2007: 19).

En el momento en el que el aprendizaje de lenguas extranjeras se hizo obligatorio en las etapas iniciales de Educación Primaria, este curso fue de gran utilidad puesto que a través de estos seminarios se capacita al profesorado para poder hacer frente a las necesidades de la educación y de la sociedad. El mismo puede ofrecer a los profesores nuevas experiencias y nuevas formas de trabajo, de tal forma que les permitiría innovar en su práctica pedagógica.

Para finalizar, es necesario decir que algunas universidades ofrecen una educación CLIL intensiva, aunque también el tema puede estar incluido en algunos aparatos referidos a la metodología.

Llegados a este punto donde conocemos cuales son los requisitos necesarios para poder impartir clase y las ofertas de formación en relación a la metodología CLIL, es importante conocer quien es el encargado de tomar decisiones en cuanto a la contratación de profesorado se refiere.

Los directores de las escuelas de Austria son los que determinan si el maestro puede enseñar su asignatura en una lengua diferente al lenguaje normal de la enseñanza (en este caso alemán).

Las siguientes cuestiones podrían ser tenidas en cuenta a la hora de tomar una decisión:

¿Es el profesor también un maestro de la lengua de CLIL?

¿Ha pasado un cierto período de tiempo en un país en el que el idioma de CLIL es hablado, por ejemplo estudiando o trabajando allí?

¿Ha tenido alguna formación lingüística y/o metodológica durante el empleo en el campo de CLIL?

¿Es un hablante nativo de la lengua de CLIL?

¿Ha pasado un examen de competencia en la lengua de CLIL?

¿Está casado con un hablante nativo de la lengua de CLIL?

(Eurydice 2004/2005: 10)

Éstas preguntas son de gran utilidad para reunir información acerca de la experiencia del profesor en relación a la metodología AICLE (duración, en qué situaciones, asignaturas, si utiliza ese lenguaje de forma activa, etc). Obviamente, la titulación es esencial, pero también lo son otro tipo de aspectos que nos puede aportar otro tipo de información acerca del profesor en concreto.

Un aspecto muy importante es el hecho de que Austria valora positivamente que el profesorado haya pasado un periodo de su formación en el país de la lengua que vaya impartir. Este hecho sólo lo tienen en cuenta los siguientes países junto con Austria (la Comunidad Francesa de Bélgica, Francia, Alemania, Irlanda, Luxemburgo, Austria y el Reino Unido).

Por otra parte, el equipo de enseñanza anteriormente mencionado tiene puntos fuertes y débiles:

Un aspecto positivo es que aprender a trabajar en equipo es esencial y necesario para el profesorado. Además, compartir los conocimientos individuales con otro compañero es otro de los puntos fuertes ya que el aprendizaje de los alumnos podría verse considerablemente enriquecido por dicha situación, debido a que ambos profesores pueden compartir su conocimiento. También necesitarán adaptar los contenidos más difíciles para que el alumnado le resulte más fácil adquirir las habilidades necesarias.

Por otra parte, un aspecto negativo es el hecho de que sería necesario que la misma persona que imparte el contenido también debería de impartir la lengua, para poder tener un seguimiento correcto de la evaluación del alumnado y no dejarse llevar por diferentes puntos de vista.

Una vez que hemos abarcado el tema de la formación docente, es necesario mencionar un dato curioso, y es que se puede comprobar como existen diferencias de actitudes dentro del aula entre profesores que han recibido un tipo de formación u otra. Por un lado nos encontramos con profesores que tienen una formación referida al contenido pero no al lenguaje; por otro lado nos encontramos con el caso contrario, es decir, profesorado que tiene una formación de lenguaje y no de contenido.

Lo que ocurre es que los profesores que no tenían la cualificación del idioma aseguraban que estaban descontentos por tener que corregir errores básicos de la lengua. En el caso contrario están los profesores que tienen cualificación de idioma no les importaba corregir ciertos errores durante las clases de CLIL.

Aunque se pudo comprobar lo siguiente:

Interestingly, in actual classroom interaction the behaviour of the two groups did not quite correspond to their self perception and the EFL teachers tended to correct more language errors than their non-EFL counterparts (Delanoy, Volkman 2008: 14).

4. AICLE en España

De la misma forma que en la anterior sección (AICLE en Austria), a continuación se ofrecerá una visión general de España, para luego centrarnos en Asturias y en el profesorado que forma parte de ella. Esto nos permitirá una aproximación a la realidad que vivimos.

En 1978, con la aprobación de la Constitución Española, el castellano pasa a ser la lengua oficial del Estado Español. Con el restablecimiento de la democracia, España se encuentra dividida en 17 comunidades autónomas. Cinco años más tarde, en 1983 se aprobaría la Ley de Normalización Lingüística, la cual regula el uso de dos lenguas en el mismo territorio. Este es el caso de Galicia, Cataluña y País Vasco, donde comenzaron los primeros programas de educación bilingüe en nuestro país. Carmen Pérez Vidal hace referencia a este hecho en su artículo “Language Teacher Training and Bilingual Education in Spain”:

Programmes are described as ‘a model of bilingual education promoting total bilingualism (...) what is specially characteristic in these models is that they are not only addressed to linguistic minorities but to the whole community (Pérez Vidal 1997).

Por un lado, en el documento Competencias y saberes para la sociedad del siglo XXI (Ministerio de Educación, 2004), se considera que el lenguaje verbal (entre otros) constituye un instrumento para lograr el resto de los objetivos educativos. En el mismo, se asegura lo siguiente en relación al aprendizaje de las lenguas:

Este aprendizaje temprano proporciona a los alumnos un nuevo instrumento de comunicación y expresión, les permite desarrollar una conciencia intercultural de respeto a formas de vida y costumbres diferentes, e incluso mejora el conocimiento que tienen de su lengua materna y de las demás que puedan adquirir (Ministerio de Educación, 2004: 65).

Como podemos inferir del párrafo anterior, el aprendizaje de una segunda lengua en edades tempranas en España era una prioridad. Además, no solo es importante tener en cuenta la edad, sino también el tiempo de dedicación al aprendizaje de la lengua extranjera.

También se muestra una cierta preocupación por las situaciones que viven las diferentes comunidades autónomas dentro de España en cuanto al aprendizaje de dos lenguas extranjeras (además de la materna) se refiere.

Un año más tarde, en 2005, el Ministro de Educación y Ciencia proclamó el Anteproyecto de la Ley Orgánica para promover la mejora de la calidad educativa, y entre sus objetivos destaca el aprendizaje temprano de la lengua inglesa para los estudiantes:

El dominio de una segunda o tercera lengua extranjera se ha convertido en una prioridad en la educación como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos, a la vez que se muestra como de las principales carencias de nuestro sistema educativo. (Ministerio de Educación, 2005: 9).

Yolanda Ruiz de Zarobe (2008) recoge este suceso en su artículo “CLIL in a Foreign Language Learning: A Longitudinal Study in the Basque Country”.

The teaching of a foreign language will begin in the second stage of Educación Infantil (pre-primary education), particularly during the final year, when children are 5 years old (Ruiz de Zarobe, 2008).

Como podemos comprobar, el aprendizaje de idiomas ha sido una cuestión de gran relevancia en nuestro país en las últimas décadas y se han implementado diferentes medidas para mejorar el dominio de lenguas extranjeras en la línea de las directrices marcadas por la Unión Europea.

Existen dos grandes momentos en Asturias referidos al programa bilingüe, éstos tuvieron lugar en 1996 y en 2004.

El 1 de Febrero de 1996 se firmó un convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y el British Council (memorando por el que se establecía un entendimiento sobre la colaboración entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el British Council)³. Este programa tenía por objetivo el desarrollo de un currículo integrado en las diferentes comunidades autónomas. El proyecto se llevo a cabo en 43 centros educativos públicos con mas de 1000 alumnos en edades comprendidas entre los 3 y 4 años de edad, (los centros elegidos para llevar a cabo este proyecto son aquellos que se encuentran en zonas socialmente desfavorecidas, siendo una gran ventaja para el alumnado, ya que

³ Datos obtenidos del Programa de Educación Bilingüe en España. Informe de evaluación. Ministerio de Educación. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE) (2010).

en muchos casos a este tipo de educación solo se puede acceder a través de centros privados).

A partir de ese momento el Programa Bilingüe se ha ido implantando en las diferentes etapas del sistema educativo, comenzando en Educación Infantil (3 años) hasta la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (16 años), siguiendo un currículo que integra los elementos del currículo español y el currículo de Inglaterra (currículo nacional).

Entre los objetivos de este proyecto destaca el conocimiento mutuo de historia y cultura de ambos países, así como la adquisición de ambas lenguas. En lo que respecta al profesorado, se impulsa el intercambio de experiencias entre los mismos. Concretamente en Educación Primaria el número de horas de este proyecto abarca desde las 8 a 10 horas semanales.

Actualmente este proyecto se lleva a cabo en 82 centros educativos y en una docena de comunidades autónomas (Aragón, Asturias, Baleares, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Ceuta, Extremadura, Madrid, Murcia, Navarra y Melilla).

Concretamente, en Asturias, el Colegio Público La Atalía, y el Colegio Público Ventanielles (situados en Gijón y Oviedo respectivamente) mantienen el convenio con el British Council. Estos dos centros, junto con 41 centros más, fueron los pioneros en llevar a cabo este tipo de programa en el año 1996.

Como ya se ha comentado anteriormente, además del acuerdo con el British Council, también comenzó el desarrollo de secciones bilingües en Centros Públicos.

El IES Sánchez Lastra es uno de los centros de Educación Secundaria Obligatoria del Principado de Asturias que formó parte de las primeras secciones de los Programas Bilingües con carácter experimental en 2004.

Zapico (2006a), señala el gran esfuerzo que conlleva sacar un programa bilingüe adelante, posibilitando que se desarrolle en todos sus sentidos:

La primera fase se ajusta a un modelo de “supervivencia”, donde los profesores CLIL’ se encuentran inmersos en una experiencia completamente nueva y muy exigente, que requiere una dedicación que a veces les sobrepasa, debido fundamentalmente al hecho de que no es lo mismo dominar una lengua extranjera que impartir una materia a través de esta lengua. Zapico (2006: 4).

Tres años más tarde de la implantación de las primeras secciones bilingües experimentales en Asturias, se publica en el BOPA N° 121 la Resolución de 27 de mayo de 2009, por la que la Consejería de Educación y Ciencia aprueba la convocatoria de proyectos para fomentar el desarrollo de Programas Bilingües en centros educativos de enseñanza no universitaria en el Principado de Asturias, para el curso 2009-2010.

En el mismo, se hace referencia al Programa Bilingüe con connotaciones positivas como podemos comprobar en las siguientes líneas:

El Programa Bilingüe pretende la mejora de las competencias lingüísticas de la población escolar, mediante la implantación y desarrollo de proyectos de innovación educativa relacionados con el aprendizaje de Lenguas. Por este motivo la Conserjería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias asumió el Proyecto de Currículo Integrado español-inglés implantado en varios centros educativos desde 1996 (BOPA n° 121: 1).

Además, Zapico (2006b: 26) señala la importancia de la metodología CLIL cuando menciona que se pretende que los alumnos y alumnas dejen de considerar la lengua extranjera como un instrumento más y pasen a considerarla un instrumento necesario para el aprendizaje.

Una formación más específica en el campo de CLIL puede favorecer que muchos docentes muestren una mayor seguridad dentro del aula. Por ejemplo, no es lo mismo poseer un cierto control sobre una lengua que impartir una materia a través de la misma. Igualmente es pertinente destacar el papel que juega la oportunidad de comunicarse dentro del aula es mucho mas importante que los errores que puedan cometerse dentro de la misma.

4.1 Profesorado

Los siguientes aspectos hacen referencia a los requisitos de formación de del profesorado en España para impartir clases en secciones bilingües.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación en su artículo número 93 señala los requisitos que debe de cumplir el profesorado para impartir la docencia en Educación Primaria:

“Para impartir las enseñanzas de Educación Primaria será necesario tener el título de Maestro de educación primaria o el título de Grado equivalente”

(LOE 2006: 17183).

Actualmente, la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo ofrece dos grados en Magisterio: el de Educación Infantil y el de Educación Primaria. En cada uno de ellos, el alumnado puede optar a una mención en el último año de estudio realizando al menos cuatro asignaturas optativas y las prácticas en centros educativos relacionadas con la mención. Entre las menciones de Educación Primaria se destaca la de Lengua Extranjera: Inglés.

El Real decreto 1834/2008, en su disposición adicional quinta, deja claro que los centros públicos o privados que formen parte del programa bilingüe regularían los requisitos del profesorado para impartir una lengua distinta a la materna. Esto fue modificado en el año 2010/2011, a partir del cual se empezó a requerir al profesorado del programa bilingüe el dominio de un nivel B2 en la lengua extranjera correspondiente.

En lo referente al idioma, el BOPA número 148 del 28 de junio de 2010 establece los criterios mínimos que debe de tener un profesor para impartir la asignatura de lengua extranjera o para enseñar a través de la misma en las diferentes secciones de los Programas Bilingües.

En el caso del Programa Bilingüe, se deberá de acreditar un cierto dominio de la lengua extranjera, concretamente un nivel B2 en relación al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. Este nivel B2 se puede obtener a través de:

- Licenciatura en Filología del idioma correspondiente.
- Licenciatura en Traducción e interpretación en el idioma correspondiente.
- Diplomatura en Magisterio (Especialidad de Lengua Extranjera) en el idioma correspondiente.
- First Certificate in English (FCE).
- Test of English as a Foreign Language.
- International English Language Testing System (IELTS).
- Trinity 7, 8, 9 o nivel superior.

Por otra parte, es necesario mencionar que la Universidad de Oviedo ofrece un Máster de Enseñanza Integrada de Lengua Inglesa y Contenidos para profesorado de Infantil y Primaria. Este Máster tiene una duración de un año y medio, y tiene como objetivo formar al profesorado para aplicar la metodología CLIL en contextos bilingües de Educación Infantil y Primaria. Además, obtendrán las competencias de las áreas de conocimiento específicas de la enseñanza.

Una vez que el profesorado tiene la formación necesaria, podrá obtener un empleo como docente por medio de dos vías:

En centros privados-concertados (sin fase de oposición), la decisión es tomada por el director del centro educativo.

En centros públicos (a través de fase de oposición). Esta fase consta de dos partes: la primera de ella consiste en una prueba práctica y el desarrollo de un tema, y la segunda, la presentación y defensa de una programación didáctica y exposición oral de una unidad didáctica. Para que el docente supere la primera fase de oposición, será necesario obtener una nota de al menos cinco puntos, esto le permitirá poder acceder a la segunda parte.

Una vez que el docente ha superado la prueba, tendrá lugar una fase de concurso, en la que se tendrá en cuenta su experiencia previa, la formación académica y otros méritos del profesorado. Estos puntos se sumarán a los obtenidos en la prueba.

Una vez vistos los requisitos del profesorado de Asturias en las secciones bilingües, a continuación se muestra la investigación relacionada sobre este tema, la cual nos aportará datos concretos sobre el mismo.

5. Investigación

5.1 Introducción

Como bien sabemos, la implantación de un programa bilingüe requiere de la participación y apoyo de toda la comunidad educativa sin excepciones. Para que realmente funcione y para que pueda llevarse a cabo es necesario un compromiso del centro educativo.

Es obvio que no sólo la administración deberá facilitar recursos y materiales sino también personal cualificado que certifique un cierto nivel de profesionalidad. Desarrollar este tipo de proyectos en centros educativos no es fácil y requiere mucho trabajo así como personal que se encuentre capacitado para poder llevarlo a cabo (dominio de la lengua extranjera y de su didáctica). La actualización de los conocimientos y una formación permanente son dos cuestiones claves en el desarrollo de estos programas.

En este contexto, la importancia del profesorado dentro del sistema educativo es esencial. Este es un tema de interés si además añadimos la importancia de los cambios que constantemente está sufriendo la educación, no sólo en las distintas materias sino también en la formación del profesorado que debe de dar respuesta a las distintas demandas que la sociedad va planteando. La formación supone un reto permanente al que se enfrenta el docente si quiere dar respuesta las demandas de su campo laboral. Dicha formación debe de responder a la realidad social que vive el alumnado en el aula.

Desde hace algunos años se ha empezado a impartir la enseñanza bilingüe dentro de los centros educativos. Cada vez más y más centros forman parte de estos proyectos. La pregunta que cabe plantearse es si el profesorado tiene la formación adecuada para impartir dicha docencia (como sabemos, el conocimiento docente y los resultados del alumnado están relacionados).

La importancia de este tema radica en que el docente debe estar adecuadamente preparado si se quiere llevar a la práctica un programa bilingüe de calidad, ya que existe una relación entre la actualización docente, la realidad del aula y la legislación vigente.

La formación del profesorado es un tema de actualidad, aunque siempre lo ha sido como podemos comprobar ya se plasmaba en la propia LOGSE que en su Art. 56.2 señalaba:

La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las administraciones Educativas y de los propios centros. Periódicamente, el profesorado deberá realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional en los centros docentes, en instituciones formativas específicas, en las universidades y, en el caso del profesor de formación profesional, también en las empresas.

Esto está enfocado de tal forma que los docentes puedan formarse periódicamente (es decir, dando la oportunidad de asumir ciertos cambios sociales que puedan ir ocurriendo). La sociedad precisa de docentes preparados y lo suficientemente motivados hacia la enseñanza.

Dependiendo de la oferta de formación del profesorado nos podríamos encontrar con varios casos: uno de ellos sería que la formación recibida no permita llevar a la práctica los contenidos teóricos; por otra parte, también es posible que existan lagunas en las ofertas de formación del profesorado.

El presente estudio nos permitirá conocer un poco más acerca del tema de la formación y el desarrollo profesional docente (situación profesional). Los datos serán obtenidos por medio de un cuestionario que se presentará a continuación. Esto servirá para realizar un análisis tomando como referencia la formación del profesorado de Austria.

Austria persigue una política de calidad educativa, la cual favorece la aparición, desarrollo y mantenimiento de metodologías como CLIL. Por lo tanto, también favorece que el profesorado pueda formarse en este campo. Además Austria es un referente en materia de educación.

Por su parte, Asturias va incorporando progresivamente la enseñanza de la lengua extranjera en Educación Infantil, dando respuesta a las necesidades de una sociedad cada vez más multilingüe y multicultural.

5.2 Metodología

Para la realización de este estudio se diseñó un cuestionario⁴ de 30 preguntas utilizando una Escala Likert de 1 a 5, en la que los docentes respondían de forma anónima a diferentes preguntas relacionadas con el objetivo del estudio. Mediante esta herramienta conseguimos obtener información y conocer la formación recibida por el profesorado en activo y su opinión acerca de la misma.

5.2.1 Cuestionario

Este cuestionario tiene como objetivo recabar información sobre la formación del profesorado de Educación Primaria en el Principado de Asturias en relación con la metodología CLIL.

En el cuestionario se proponen unas preguntas de carácter general al comienzo con el objeto de interesar a los encuestados y saber un poco más sobre ellos (edad, sexo, titulación y años de experiencia en el ámbito de la educación bilingüe).

Las preguntas están enfocadas no sólo a la formación que pueda poseer en la actualidad, sino también a sus expectativas e intereses. Un docente debe formarse continuamente: se necesitan maestros que realmente estén interesados en aprender más para dar respuesta a las necesidades del aula, promoviendo la diversificación de métodos. También es importante analizar si esos cursos se han podido realizar por iniciativa propia y no por mera obligación (ya que el interés de los docentes disminuye en estas situaciones), además de esta forma las posibilidades de llevar a cabo en el aula los aspectos aprendidos no serán muy amplias.

El cuestionario incluye también una pequeña valoración acerca de cómo los docentes ven su práctica diaria; en el caso de que ésta no sea muy positiva, los docentes buscarán los métodos para intentar mejorar esos aspectos.

También se tienen en cuenta cuestiones que pueden influir en el día a día del aula, por ejemplo: años de experiencia, que el centro educativo esté muy

⁴ El cuestionario está incluido en el Anexo

comprometido con ciertas actividades así como el año de inicio en el programa bilingüe y los niveles en los que imparte clase.

En el caso de que existan docentes que estén aplicando la metodología CLIL, si lo están haciendo es porque han recibido una educación previa es decir, (si esas personas que han estudiado o profundizado en dicha metodología es porque en general están al tanto de las innovaciones educativas, o bien porque realmente quieren continuar formándose o en concreto fue esta la metodología que les hizo plantear de nuevo las cosas).

Aunque también podríamos encontrarnos con la situación opuesta: docentes que no tienen una formación previa y estén aplicando la metodología AICLE durante sus clases.

El cuestionario finaliza con preguntas sobre intención de acción del encuestado, es decir sobre lo que piensa hacer en un futuro.

5.2.2 Muestra

El primer nivel de muestreo es el centro educativo. Para ello fueron seleccionados 35 centros educativos que incluyen Secciones Bilingües en Principado de Asturias.

La mayoría de estos centros se encuentran situados en Gijón y Oviedo, aunque como puede observarse en el mapa, también fueron distribuidos por otros puntos de la geografía Asturiana (Avilés, Mieres, Carreño, Villaviciosa, Tineo, Cudillero, Arriondas, Llanes, Cangas de Narcea, Lena, Siero, Infiesto, San Martín del Rey Aurelio, Muros del Nalón, Morcín y Langreo).

A continuación se muestra un listado más específico de los centros educativos participantes distribuidos por zonas:

Gijón	Oviedo	Avilés	Mieres	Carreño	Villaviciosa	Tineo	Cudillero
CP El Llano	CP La Corredoria	CP Marcelo Gago	CP Liceo Mierense	CP San Félix	Colegio San Rafael	CP El Pascón	CP Asturamérica
CP La Atalía	CP Parque Infantil	Colegio San Fernando	C.P Villapendi				
CP Los Campos	CP Ventanielles						
CP Jovellanos							
CP Los Pericones							
C.P. Noega							
C.P. Río Piles							
C.P.San Miguel							
Colegio Corazón de María de Gijón							
C.P. Montevil							
C.P. Severo Ochoa							
C.P Manuel Martínez Blanco							

Tabla 1: Centros educativos asturianos participantes en el cuestionario

Arriondas	Llanes	Cangas de Narcea	Lena	Siero	Infiesto	San Martín del Rey Aurelio	Muros del Nalón	Morcín	Langreo
CP Río Sella	CP Nueva de Llanes	CP Alejandro Casona	CP Vital Aza	CP La Ería	CP Infiesto	Colegio Beata Imelda de Langreo	CP Maestra Humbelina Alonso Carreño	CP Horacio Fernández Iguanzo	CP Llamiella
	CP Peña tú				CP Julio Rodríguez Villanueva de Piloña				

Tabla 2: Centros educativos asturianos participantes en el cuestionario

Los cuestionarios fueron enviados el 11 de noviembre de 2013 a los centros educativos mencionados a través de un correo electrónico, mediante el cual se solicitaba su colaboración. En el mismo, a modo de carta de presentación, se les informaba de quién era la persona que lo realiza, el objeto de estudio, la finalidad, y sobretodo la confidencialidad de los datos obtenidos.

En el correo electrónico se incluía un enlace a través del cual accedían a una plataforma virtual en la que se encontraba el cuestionario formado por 30 preguntas. Una vez contestado el cuestionario, las respuestas se registraban automáticamente.

Un total de 23 respuestas fueron recibidas entre los días 11 y 18 de noviembre. Dado el volumen de respuestas, se realizó un tratamiento automatizado de los datos y éstos fueron codificados en una tabla de Excel para una mejor organización.

Para representar y analizar las respuestas se utilizaron dos tipos de gráficos. Éstos tienen por objetivo representar los datos numéricos obtenidos en los cuestionarios, lo cual nos proporcionará una visión más clara de los resultados. Por una parte, las graficas de barras se emplean para las respuestas dentro de la Escala Likert (valores entre 1 y 5); por otra parte, las graficas circulares se utilizaron para el resto de respuestas.

De los 23 docentes participantes en este cuestionario, sólo el 4% tiene menos de 30 años. El 39% tiene una edad superior a 50 años. Le siguen los maestros que tienen entre 40 y 49 años con el 35% y por el último aquellos con edades comprendidas entre 30 y 39 años (el 22%). Todos ellos de nacionalidad española y ninguno es hablante nativo de inglés. En cuanto a la variable “sexo” solo un 13% de los encuestados en el estudio eran hombres, frente a un 87% de mujeres.

5.3 Análisis de los datos

A continuación se ofrece un análisis detallado de los datos obtenidos en los cuestionarios del profesorado.

1. Experiencia docente

El 52% de los encuestados cuenta con una experiencia de más de 20 años en educación. El 31% tiene menos de 10 años, y la experiencia del 17% restante esta comprendida entre los 10 y 20 años. Por lo tanto las personas encuestadas tienen una experiencia educativa considerable, ya que más de la mitad de los docentes lleva más de 20 años en educación.



Gráfico 1: Experiencia docente de los encuestados.

Se puede establecer una relación entre la edad de los encuestados y su experiencia educativa, puesto que la mayoría de las personas que tienen más de 20 años de experiencia se encuentran en la franja de edad comprendida desde los 40 hasta más de 50 años de edad.

En cuanto a la titulación de los encuestados hay dos aspectos que es necesario mencionar: por una parte lo más destacable es que en uno de los casos uno de los maestros ha completado un Máster universitario (es la más alta de las titulaciones obtenidas dentro de la encuesta). Por otra parte, los encuestados que poseen diplomatura y licenciatura (5 personas) son en su totalidad mujeres.

2. Experiencia en secciones bilingües.

Casi la mitad de los encuestados (el 48%) tienen una experiencia de más de cinco años en el ámbito de la educación bilingüe. La experiencia del 34%

está comprendida entre 3 y 5 años y el 18% tiene una experiencia de menos de 3 años.



Gráfico 2: Experiencia en el ámbito bilingüe de los encuestados.

Como se puede observar en el Gráfico 2, se puede establecer una relación entre la primera y la segunda pregunta (experiencia docente y la experiencia en el ámbito bilingüe), puesto que aquellos docentes que tienen una experiencia de más de 20 años, también han estado trabajando en el programa bilingüe más de 5 años. También hay una relación entre 3 y 5 años de experiencia en el programa bilingüe y 10 y 20 años de experiencia en educación.

Estos datos guardan relación con el hecho de que las primeras secciones bilingües en Asturias con carácter experimental comenzaron en 2004. También es necesario mencionar que desde 1996 hay un convenio del British Council con algunos de los centros participantes en este cuestionario.

Solo cuatro de los maestros que formaron parte de la encuesta llevan inmersos menos de tres años en la enseñanza bilingüe. Es un dato significativo en relación al resto de encuestados, los cuales tienen una experiencia considerable en este ámbito, puesto que casi la mitad de los encuestados (48%) tiene más de 5 años de experiencia.

3. Niveles en los que se lleva a cabo la docencia

La totalidad de los encuestados ejercen la docencia en Educación Primaria. Un 21% de ellos (cinco personas) también ejercen la docencia en Educación Infantil. En el curso 2014/2015 comenzará a ser obligatorio que el profesorado de Educación Infantil tenga un nivel B2 en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Este nivel será el que posibilitará a los docentes poder impartir clase en el Programa Bilingüe.

4. Áreas o asignaturas en las que se imparte la docencia

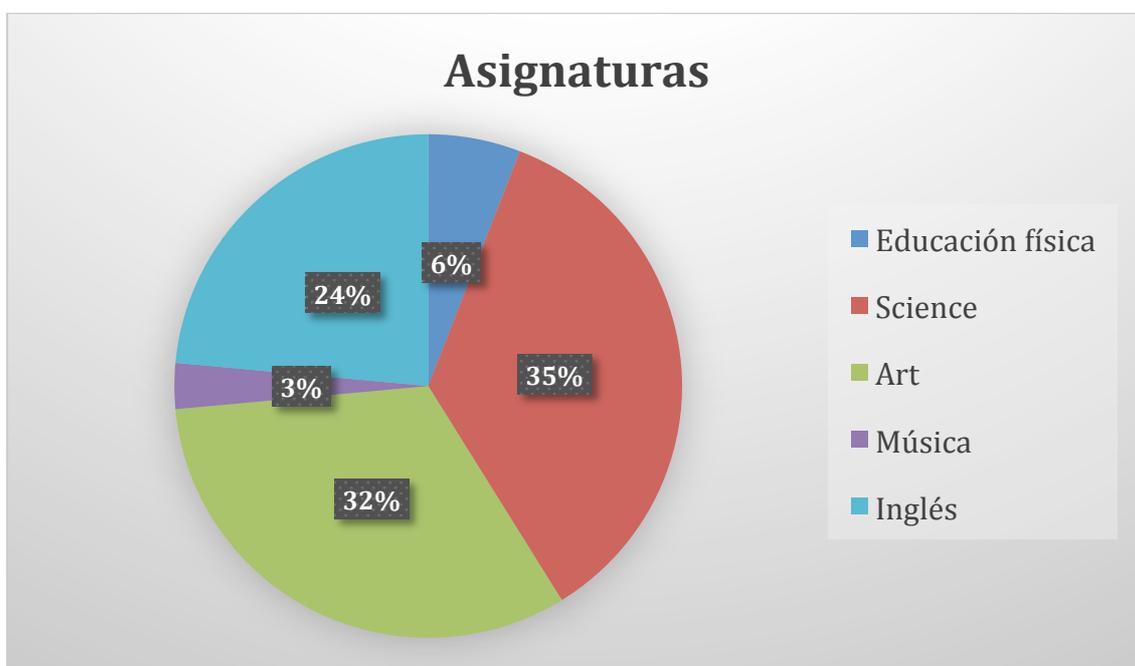


Gráfico 3: Asignaturas en la que se imparte la docencia bilingüe en los centros educativos de los encuestados.

Es habitual que un profesor imparta más de una asignatura, y esto puede verse reflejado en el Gráfico 3, que refleja que el 14% de los encuestados es profesor de 3 asignaturas, el 43% es profesor de 2 asignaturas y el 43% es profesor de una asignatura.

Es necesario mencionar que los centros educativos tienen la posibilidad de elegir aquellas materias que pueden incluir en el Programa Bilingüe, ya que

en lo referente a la asignatura es un aspecto voluntario del profesor en concreto.

Como podemos comprobar en el Gráfico 3, la asignatura de *Science* es la más demandada (35%) por los centros, seguida de *Art* con un 32%. También destaca la asignatura de Inglés, con un 24%. Finalmente, Música y Educación Física son las otras dos asignaturas que se ofrecen en los centros estudiados.

5. Año de implantación del Programa Bilingüe

El inicio de los programas bilingües en los centros educativos está representado en el siguiente gráfico:



Gráfico 4: Año de inicio de los centros educativos en el programa bilingüe.

Es necesario resaltar varios aspectos relacionados con el Gráfico 4: el primero de ellos es que hay un cierto periodo de diferencia entre el año en que se incorporó el primer centro (2004) al programa bilingüe y el último (2013), habiendo un total de 9 años de diferencia entre ambos. Durante esos nueve años, hay que destacar que en 2005 ningún centro a los que pertenece este profesorado se sumó al programa bilingüe.

Además, se destaca una intensificación en 2009 (26%). Este dato es uno de los más significativos, puesto que en el resto de años el porcentaje se reparte de forma equitativa.

Esta intensificación puede ser debida a que los años anteriores pueden haber sido un ejemplo para el resto de los centros educativos, los cuales han tenido la oportunidad de ver como fue la experiencia y los resultados obtenidos del programa, puesto que no son los primeros centros que realizan el programa y tienen la posibilidad de ver la evolución de otros. Esto quiere decir que ya se ha trabajado mucho en el Programa Bilingüe pero aún queda mucho por hacer, debido a que todavía hay centros que se están incorporando al mismo (un 9% en 2012 y un 4% en 2013), es un fenómeno en proceso de relativa construcción y mejora.

6. Valoración de la importancia del inglés en la enseñanza

El 48% de los encuestados considera que el inglés en la enseñanza es de máxima importancia, el 43% considera que es muy importante, y solo el 9% piensa que es medianamente importante.

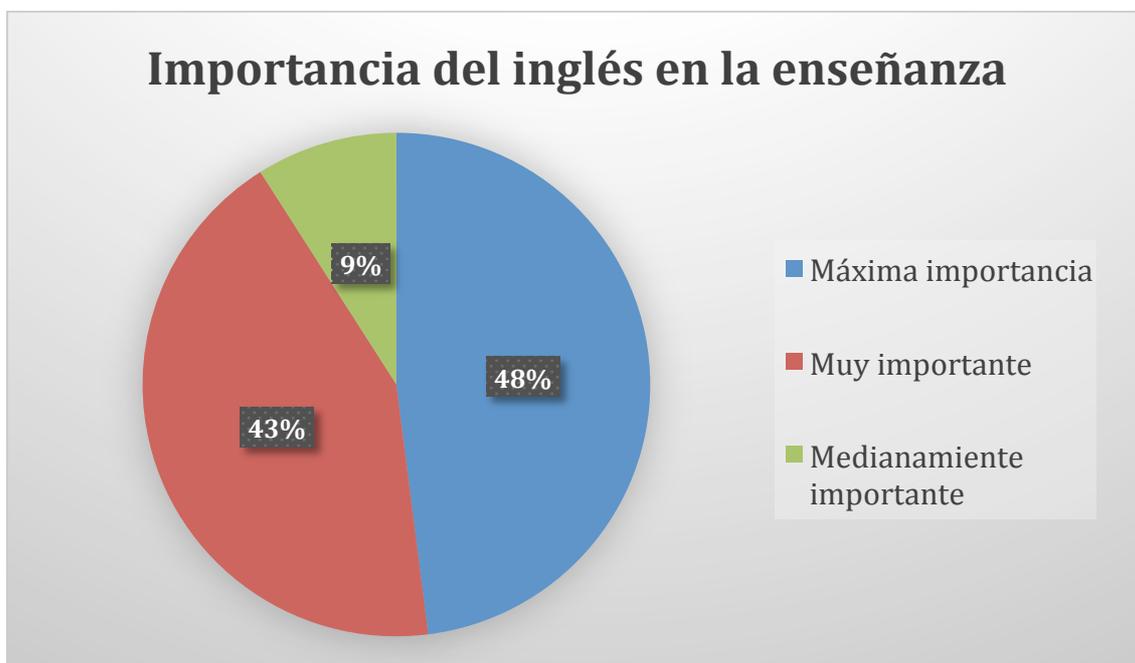


Gráfico 5: Consideración de los encuestados de la importancia del idioma inglés en la enseñanza

Los resultados plasmados en el Gráfico 5 muestran que sólo 2 personas (9%) de 23 encuestados, consideran que el inglés es una asignatura relevante. Estos datos son los que más impactan, puesto que aunque solo sean dos personas, no debemos olvidar que los docentes son los encargados de transmitir conocimientos, pero también actitudes. Esta puntuación aportada por algunos de ellos a la importancia del inglés en la escuela pone de manifiesto que quizás no lo consideren como algo suficientemente interesante, y esto es muy llamativo sobretodo si son profesores de esa asignatura, y está en relación con la actividad que realizan día a día. Como maestros, deberían de ser conscientes de la importancia que supone ya que esta opinión también puede influenciar en el modo en el que imparten sus clases. Una de esas personas, un maestro, ha completado un Máster, y tiene menos de 10 años de experiencia en educación, pero más de 5 en bilingüe, lo cual es muy llamativo; además, imparte docencia en Infantil y Primaria.

En vista de los datos referidos a su experiencia docente, puede ser que esta persona solo haya trabajado en secciones bilingües y, por ello, resulta un hecho curioso, ya que solo considera el inglés como algo medianamente importante.

El hecho de que el centro en el que se encuentra solo lleve desde 2011 trabajando en el programa también puede influir en su opinión (puede que el centro todavía esté en proceso de organización para desarrollar el programa con normalidad, o que no exista coordinación entre diferentes ciclos).

La segunda persona que comparte su opinión también pertenece al sexo masculino y tiene una edad entre los 40 y 49, aunque se encuentra en una situación diferente, puesto que cuenta con más de 20 años de experiencia, y más de 5 en secciones bilingües. El centro en el que se encuentra dispone de secciones bilingües desde 2007, lo cual puede tener cierta organización y podría aportarle cierta estabilidad (no es algo que haya que empezar desde cero). En este caso son ambos varones y solo tres hombres han respondido al cuestionario, el tercero le proporciona un valor de 4.

7. Importancia de actualización de los conocimientos

El 70% de los encuestados considera de máxima importancia la actualización de los conocimientos mientras que el 30% considera que es muy importante.

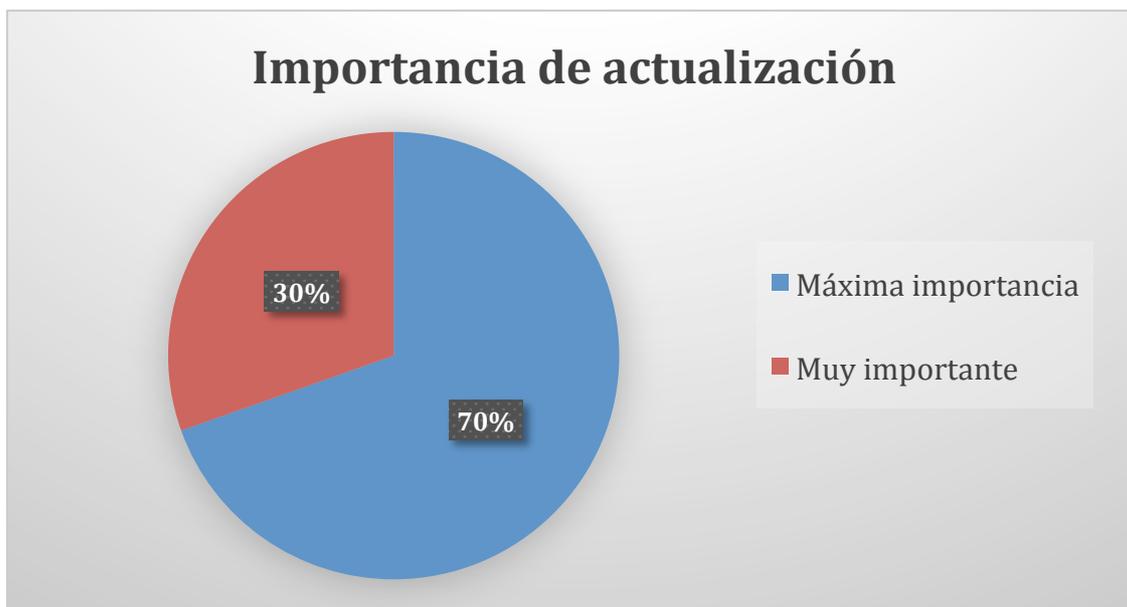


Gráfico 6: Consideración de la importancia de la actualización de los conocimientos por los docentes.

Como podemos apreciar en el Gráfico 6, ninguno de los docentes le proporciona un valor de 3 a esta pregunta, lo cual es significativo en cuanto al valor positivo que otorgan a la actualización de los conocimientos. Es muy importante que sean conscientes de que necesitan actualizar sus conocimientos, puesto que es una parte esencial en el proceso de la docencia. Dentro de ese 30% que consideran muy importante la actualización encontramos que tres personas de un total de 7 son varones. De estas 7 personas, solo hay dos que se encuentran en edades comprendidas de los 30 a los 39 años, el resto comprende desde los 40 hasta 50 o más. Por lo tanto podría decirse que la población joven parece más consciente acerca de aquello que es mejor para su formación.

8. Asistencia a cursos de formación

El 35% de los encuestados acude siempre a cursos de formación en relación con su profesión, el 48% acude casi siempre y el 17% acude en alguna ocasión.

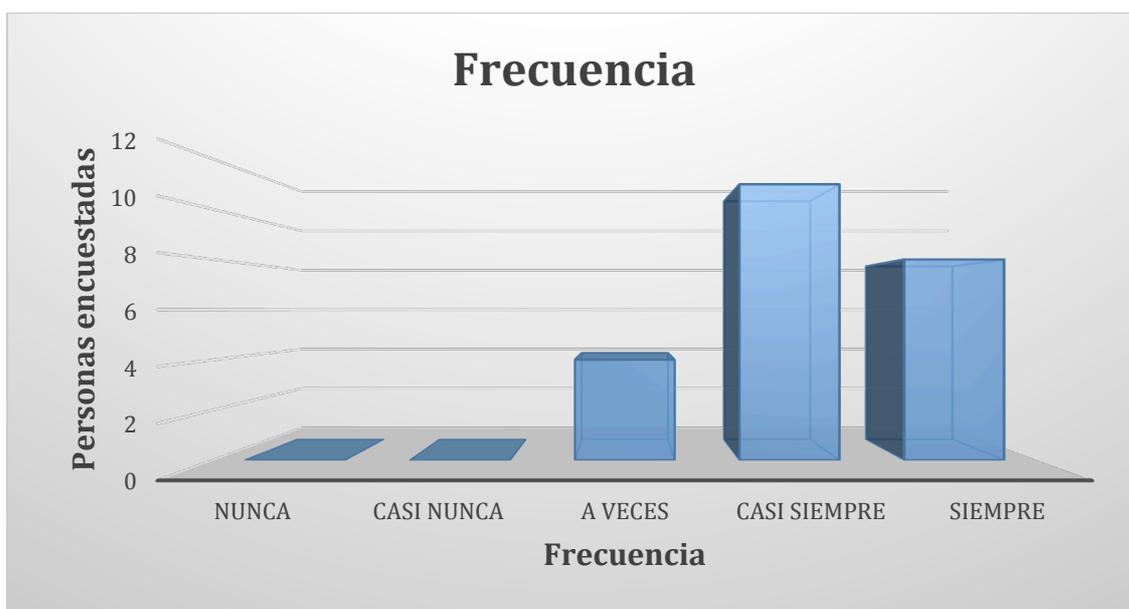


Gráfico 7: Frecuencia con la que acuden los encuestados a cursos relacionados con su profesión.

Un dato interesante y positivo es que los docentes acuden “a veces”, “casi siempre”, y “siempre” a cursos de formación. En otras palabras, y como podemos comprobar en la gráfica, todos los encuestados acuden a cursos en mayor o menor medida. Como puede observarse en el Gráfico 7, el número de personas que acude siempre a los cursos de formación no es el más alto (y en el caso de los docentes debería de serlo). El porcentaje mas alto es el obtenido en el caso de “casi siempre”.

Los dos varones anteriormente mencionados, que no dotaban al idioma inglés de una gran importancia, solo acuden a veces a cursos de formación. A este grupo se unen una mujer de entre 40 y 49 años, y que posee entre 3 y 5 años de experiencia en el ámbito bilingüe.

9. Acude por iniciativa propia a los cursos o por medio del centro educativo

El 78% de los encuestados acuden a cursos de formación por su propia iniciativa, mientras que el 22% lo hace a través del centro educativo.

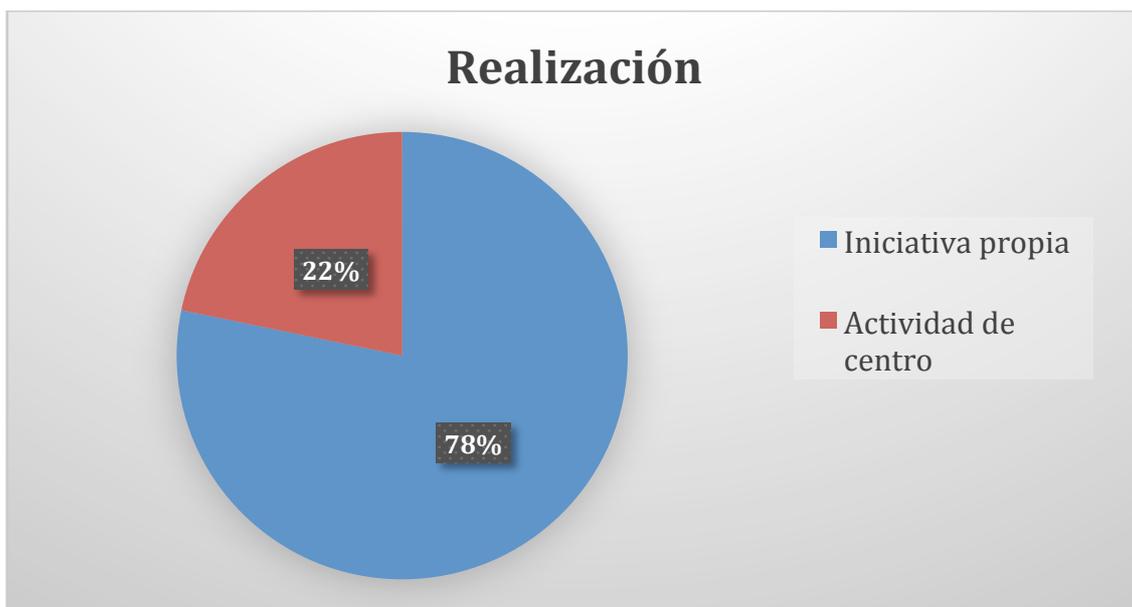


Gráfico 8: Modalidad de la realización de cursos por los encuestados.

Como podemos observar en el Gráfico 8, tres de las personas que solo acuden “a veces” a cursos de formación lo hacen por iniciativa propia y no a través del propio centro educativo. Esto puede ser porque el centro en el que se encuentra no ofrece muchos cursos o que no se adecua a sus intereses.

El 78% es un número muy significativo de personas, puesto que se puede comprobar que acuden a cursos pero, además, no son cursos obligatorios del centro, sino que son ellos mismos los que deciden realizarlos.

Puede que los maestros que realizan cursos en el centro educativo lo hagan porque éstos tengan un carácter obligatorio y no quieren hacerlos por su cuenta.

Es necesario destacar que las personas que realizan los cursos dentro del centro educativo no tienen más de 20 años de experiencia, incluso la mayoría

de ellos tienen menos de 10 años. Esto puede ser debido a que todavía estén en proceso de conocimiento de otras formas de formación.

Puede que sea necesario que pase un tiempo hasta que estas personas se inicien en los cursos por cuenta propia, es decir, que comiencen a ser conscientes de la importancia que puede tener en su trabajo diario. A medida que tengan más años de experiencia se irán dando cuenta de las necesidades a las que van a tener que dar respuesta.

10. Motivos de la ausencia de formación.

Dos de estas personas aseguran que solo acuden a veces a ciertos cursos por falta de tiempo (motivos personales). Estos datos nos aportan un aspecto muy interesante y es que, por el momento, parece que la oferta docente se ajusta bastante a las necesidades de las personas, ya que solo 1 de los 23 encuestados asegura que los cursos no se ajustan a sus intereses profesionales.

11. ¿Quién organiza los cursos?

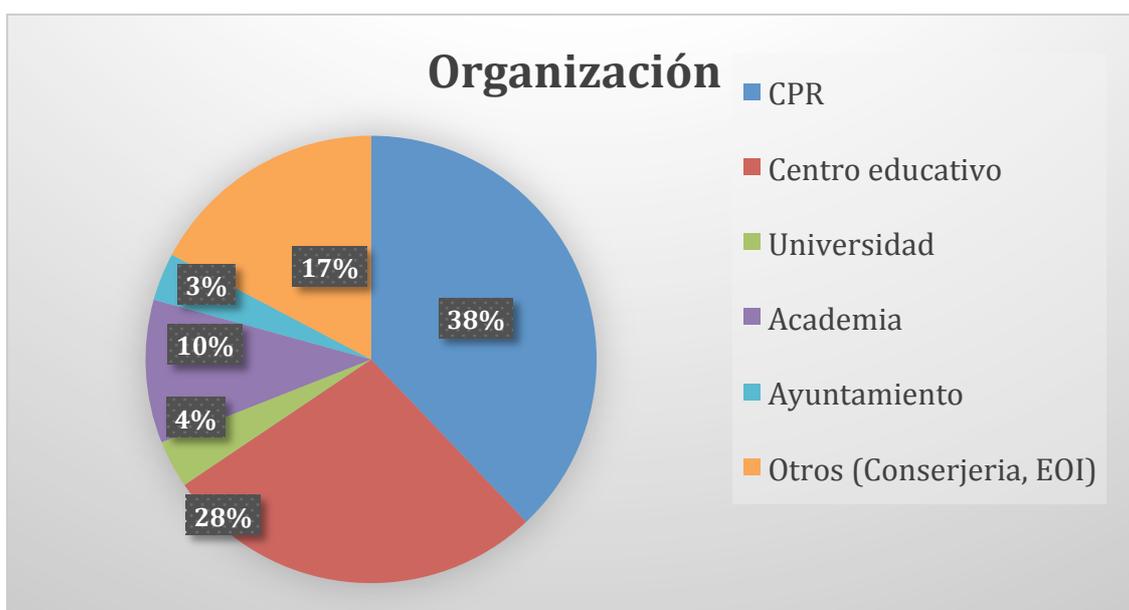


Gráfico 9: Empresas encargadas de la realización de los cursos en los que han participado los encuestados.

En los resultados plasmados en el Gráfico 9 pueden diferenciarse dos grandes grupos, por un lado podemos ver como más de la mitad de los cursos son organizados por el CPR.

En el caso del centro educativo, parece ser que no son obligatorios puesto que en la anterior pregunta esas personas habían dicho que eran por iniciativa propia, lo que quiere decir que realizan cursos voluntarios dentro de los centros.

Es necesario mencionar que el porcentaje del centro educativo es alto, aunque está en correlación con la Ley Orgánica de Educación que, en su artículo 102, especifica que la formación permanente es una obligación del profesorado y una responsabilidad de los centros educativos que han de promoverla .

Es también considerable la parte referida a las academias, esto quiere decir que profesorado invierte en su formación.

12. Duración de los cursos en los centro educativos

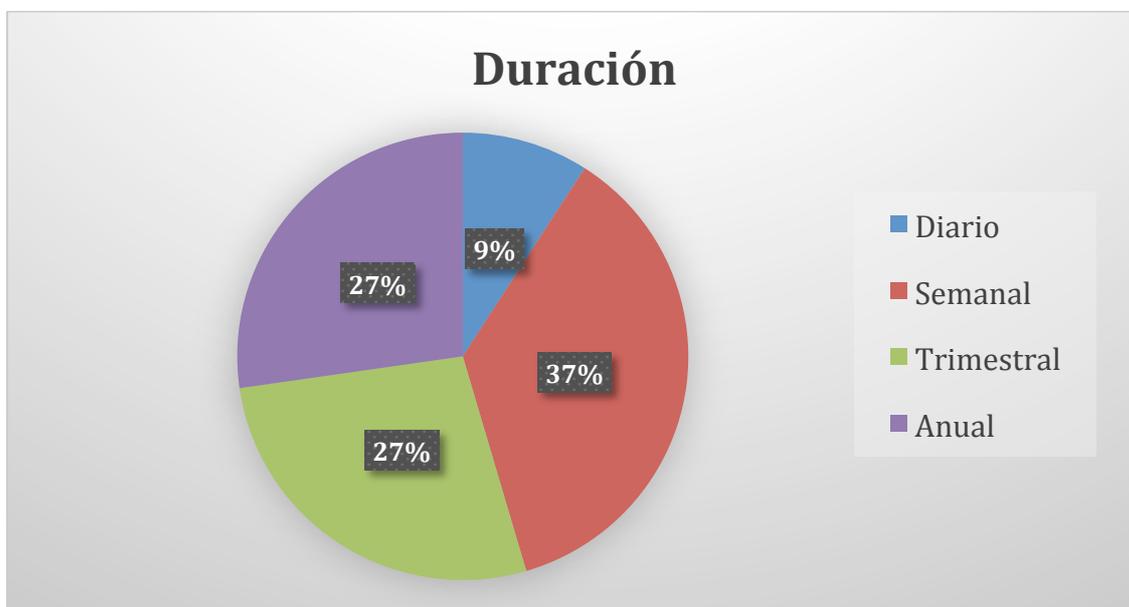


Gráfico 10: Duración de los cursos realizados por los encuestados.

En este apartado es necesario mencionar que una de las personas recibe formación diaria.

Una formación anual puede contribuir a un desarrollo más profundo de los contenidos y un mayor conocimiento acerca de los mismos. Sin embargo, no es lo que mas abunda, ya que en un primer lugar se encuentra la formación semanal o trimestral.

En uno de los casos, el centro educativo donde se encuentra esta persona se incorporó al programa bilingüe en 2011; puede ser que todavía esté en pleno proceso de inmersión y necesiten cursos preparatorios o informativos, otro de los casos es un centro que se incorporó en 2009.

Un dato curioso es que los centros de aquellas personas que realizan cursos trimestrales se incorporaron al programa en 2011 y 2012. Quizás los centros educativos organicen cursos trimestrales o semanales porque quieren diversificar la oferta de los mismos. Es decir, igual se inclinan por trabajar una mayor variedad de temas durante menos tiempo, que no especializarse en un tema a lo largo de todo un año.

13. Modalidad de los cursos

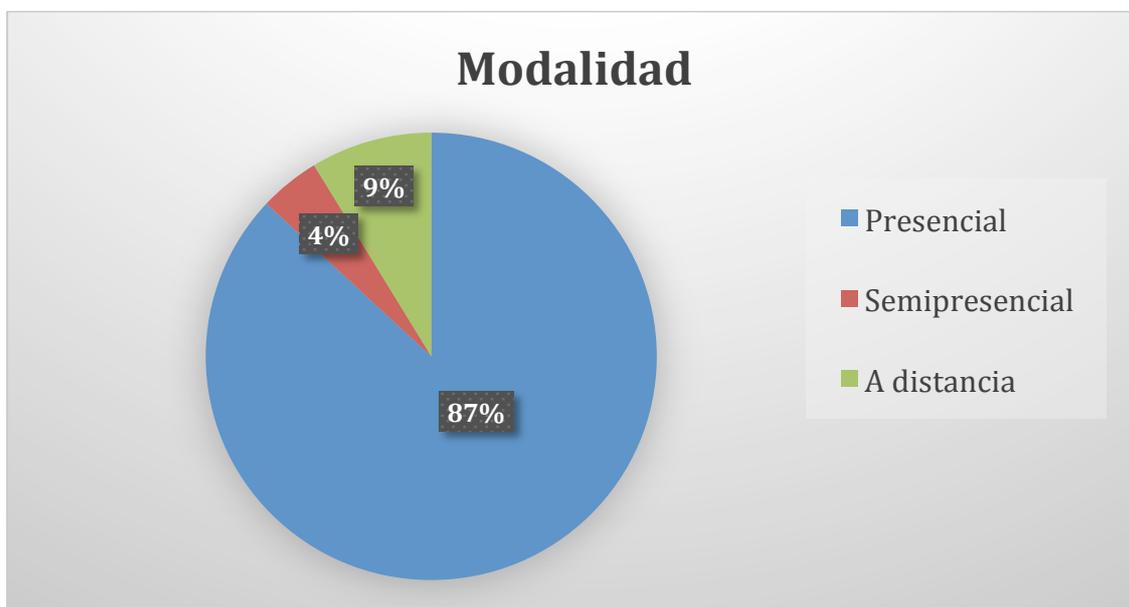


Gráfico 11: Modalidad de los cursos realizados por los docentes.

Como podemos apreciar en el Gráfico 11, los cursos realizados por los docentes son de carácter presencial. Éstos podrían hacer referencia a

cuestiones prácticas que se precise estar en el aula para poder llevarlas a cabo.

Este tipo de cursos implica una mayor interacción y colaboración entre la persona que imparte el curso y los asistentes, así como entre los propios participantes. Al estar con otras personas que tienen la misma profesión, implica que se pueda partir de situaciones reales de trabajo, y que se trabaje de forma conjunta ofreciendo soluciones a los problemas que puedan surgir. Obviamente, esto no puede conseguirse en un curso a distancia.

Una de las personas que realiza cursos a distancia asegura que lo hace por falta de tiempo. Quizás el resto de los docentes conocen la importancia de la formación presencial y lo aplican día a día.

14. Valoración general de los cursos

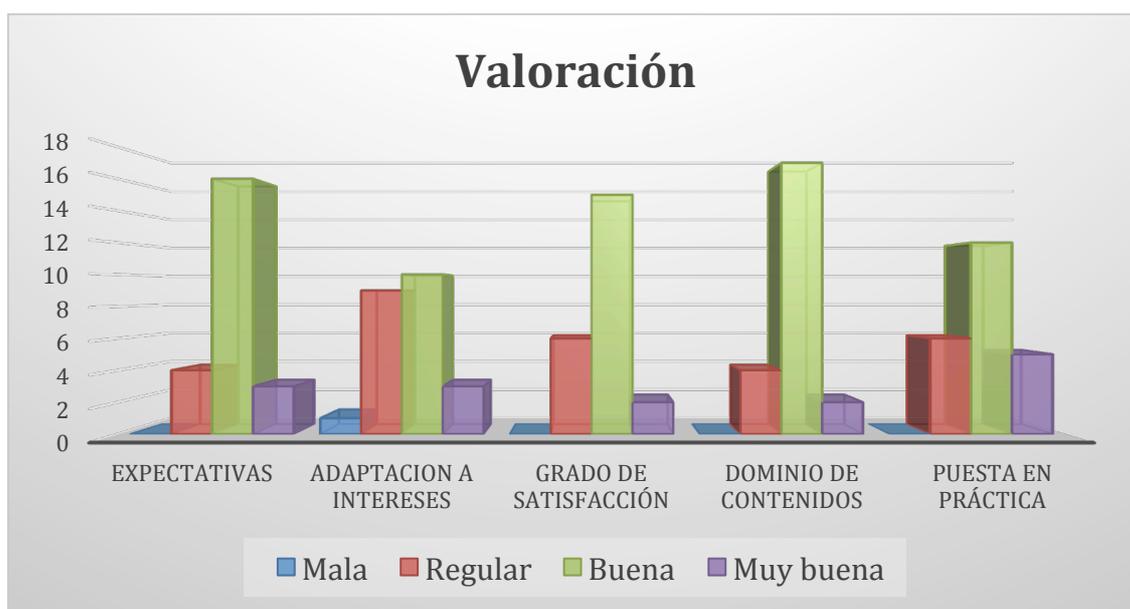


Gráfico 12: Valoración general de varios aspectos de los cursos en los que han participado los encuestados.

Como podemos apreciar en el Gráfico 12, no hay valores negativos en relación a las expectativas, y es importante puesto que esto quiere decir que se han cumplido en mayor o menor grado. Aunque cuatro de las personas

encuestadas no se muestra muy conforme, aunque tampoco lo consideran como algo muy negativo.

Lo que destaca a primera vista de esta gráfica es que en una de sus variables, la adaptación a los intereses, no concuerda, es decir, hay cursos, pero no se están adaptando a la realidad del aula como deberían, puesto que la gente no tiene una muy buena opinión de los mismos. Considera que no se adapta a aquello que ellos pueden necesitar. Esto contrasta con las expectativas, ya que aparentemente se han visto cumplidas, pero no a sus intereses. En esta variable es donde encontramos un reparto más equitativo entre las cuatro puntuaciones.

De hecho, es la única de las cinco variables donde se muestran valores negativos. Este valor negativo ha sido aportado por una persona que tiene menos de 3 años de experiencia en el programa bilingüe y que el centro educativo comenzó en 2013. Puede que sea debido a su falta de experiencia (afirma que no acude por falta de tiempo).

Por otra parte, en el grado de satisfacción, una persona otorga un valor de “regular”, pero sorprendentemente acude siempre a cursos de formación, esto puede ser porque tenga que realizarlos de forma obligatoria.

Dos de las personas encuestadas (una de ellas, mujer, 50 años, que cuenta con más de 20 años de experiencia, pero entre 3 y 5 en el programa bilingüe) y un hombre (de entre 40 y 49 años, con más de 20 años de experiencia y más de 5 en el programa bilingüe), son los únicos que otorgan un valor de “regular” a todas las variables del cuestionario.

Algunos de los encuestados otorgan buenos valores a las variables en general, pero, concretamente las personas que otorgan un valor de “regular”, califican en ese sentido más de una variable.

En cuanto a la variable de dominio de contenidos, llama la atención puesto que es la que más valores positivos alcanza de las cinco variables, es decir, realmente hay gente preparada para impartir esos cursos.

También es interesante mencionar la variable de puesta en práctica. Los cursos orientados para el profesorado han de centrarse en aspectos que

puedan llevarse a la práctica, y parece que aquí se cumple, puesto que es la que obtiene los valores más altos de todas las variables.

En general podría decirse que los cursos parecen estar bien, pero no parecen excepcionales porque nunca los valores de opinión de “muy buena” superan a los de buena, es más, hay mucha diferencia entre ellos, parece que hay aspectos que se podrían mejorar.

15. Formación en el ámbito de CLIL

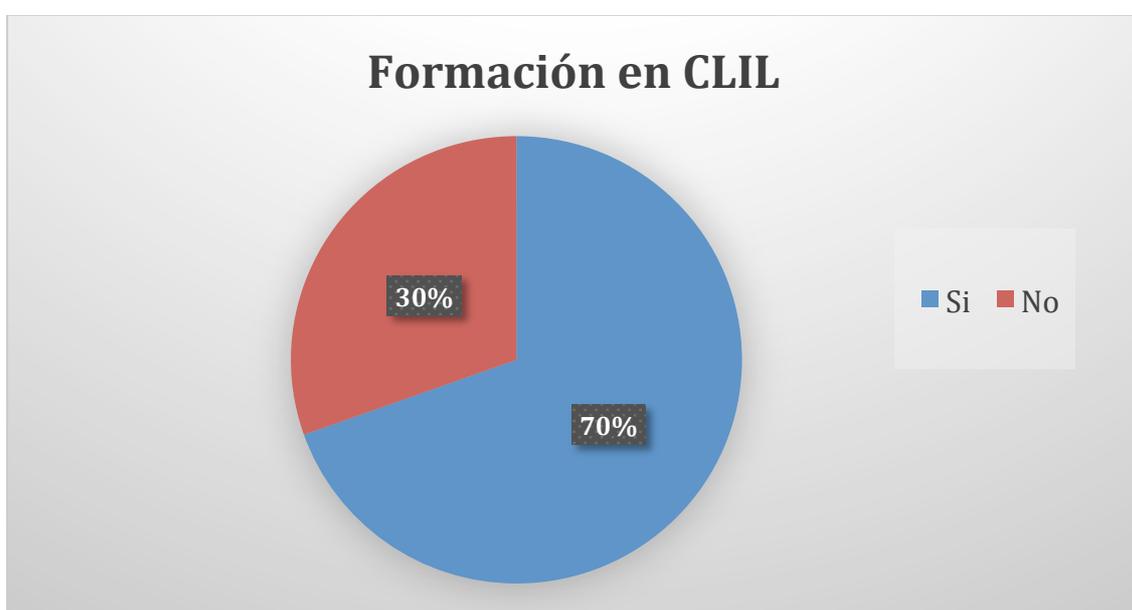


Gráfico 13: Número de personas encuestadas que poseen una formación metodológica específica en el campo de CLIL.

Lo que más capta la atención en el gráfico superior es que puede observarse que hay más docentes que tienen formación relacionada con CLIL (70%) que aquellos que no la tienen (30%), por lo que podemos asegurar que más de la mitad de las personas encuestadas posee algún tipo de formación en relación a la metodología.

El primer año de implantación del Máster de Enseñanza Integrada en Lengua Inglesa y Contenidos fue el 2011/2012; tan solo una de las personas encuestadas posee un Máster, y esa misma persona también posee formación

de este tipo, por lo que es posible que se trate de uno de los egresados de la titulación.

Cuatro de los docentes que no poseen ninguna formación específica en el ámbito de CLIL tienen una edad de 40 años en adelante, pero, por otra parte también hay docentes situados en el rango de 30 a 39 años.

Menos en uno de los casos -un varón que tiene más de cinco años de experiencia- los encuestados, 7 personas tienen una experiencia de tres a cinco años en el ámbito bilingüe o incluso menos de 3. Esto puede explicar porque aún no tienen ninguna formación específica en este ámbito.

Si también prestamos atención a los centros educativos donde se encuentran estas personas descubrimos que no han trabajado en el programa bilingüe antes de 2010 (es decir, no tienen una experiencia de más de tres años), muchos de ellos han sufrido una incorporación muy reciente (incluso en el curso actual). Esto puede ser un añadido más a la situación de estas personas.

16. Asistencia a cursos de CLIL en el último año.

El siguiente gráfico hace referencia a la totalidad de los encuestados.

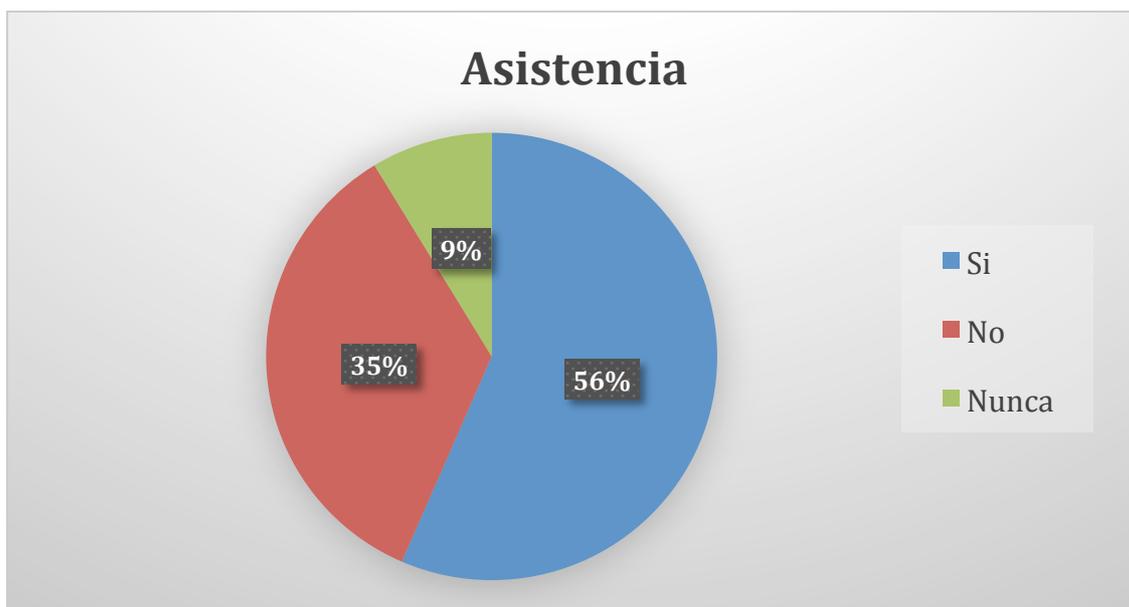


Gráfico 14: Asistencia de los encuestados a cursos relacionados con la metodología AICLE.

Los resultados plasmados en el Gráfico 14 nos permiten hacer una división poniendo especial atención en aquellas personas que no tienen ninguna formación específica (7, en concreto). Por un lado, dos de ellos nunca han asistido a cursos de CLIL (parece que muestran una falta interés); por otro lado, tres de ellos no asistieron en el último año, pero quiere decir que sí han asistido a algún curso a lo largo de su vida. Finalmente, dos personas que sí han asistido en el último año a algún curso de la metodología AICLE, y esto puede ser que se estén comenzando a interesando por la metodología (no tienen formación específica pero sí han acudido a cursos en el último año).

También es necesario mencionar que la gente que posee formación específica en este campo (11 personas) también han asistido a cursos, esto quiere decir que están informados acerca de las novedades y que tienen interés en conocer mas acerca del tema. Esto también nos deja entrever que hay una oferta cursos en relación a la metodología AICLE.

El Gráfico 15 se ha realizado solo con los datos de aquellas personas que poseen cierta metodología de CLIL (un total de 16 encuestados sobre 23), por lo tanto no se ha realizado con los datos del total de los encuestados.



Gráfico 15: Asistencia a cursos en el último año por aquellas personas que poseen una metodología CLIL.

El Gráfico 15 nos aporta los siguientes datos: por una parte, más de la mitad de las personas encuestadas posee una formación y además asistieron a algún curso en el ultimo año (69%). Esto quiere decir que están interesados en la metodología y en seguir formándose, porque ellos ya tienen alguna formación específica pero además siguen asistiendo a cursos. Por otra parte, el 31% de ese total de 16 personas, no han acudido a cursos en el último año.

17. Número de cursos

El siguiente gráfico hace referencia solamente a los encuestados que han asistido a algún curso en el último año (un total de 13 personas), puesto que se trabaja el número de cursos a los que han asistido.

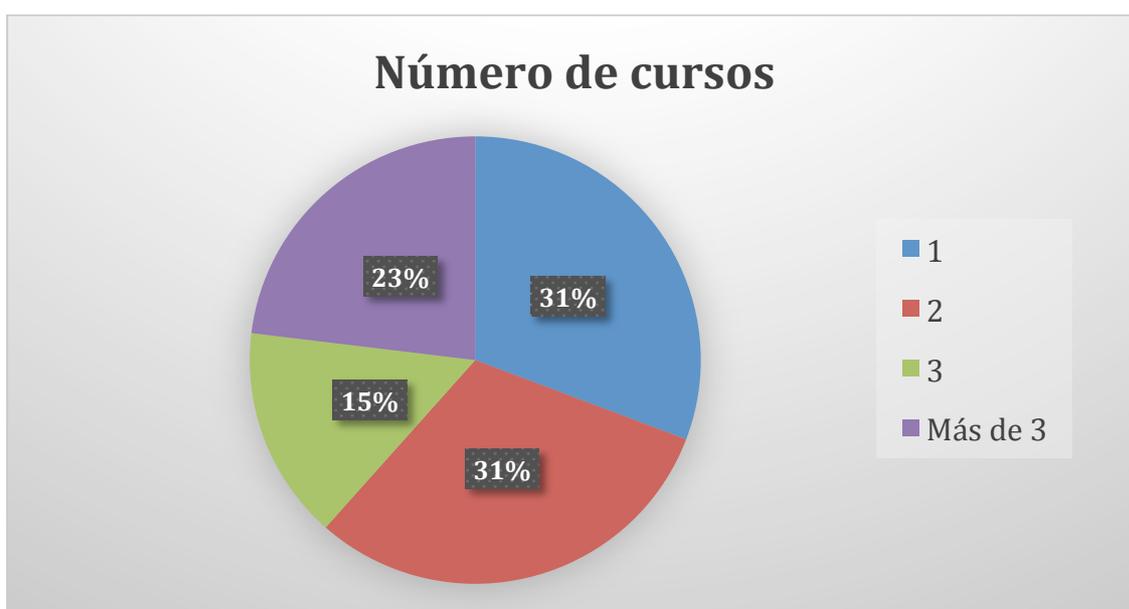


Gráfico 16: Número de cursos relacionados con la metodología AICLE a los que han asistido los encuestados en el ultimo año.

Los datos aportados por el Gráfico 16 nos dejan entrever que lo que más predomina es que los encuestados acudan a uno o dos cursos; esta proporción se reparte de igual forma entre ambas, ya que obtienen la misma puntuación (un 31% cada una). Dicha proporción no es muy significativa en relación al tiempo puesto que, en un año, el 60% de esas personas solo acuden 1 o 2

veces y eso es relativamente poco. Pueden darse por dos situaciones, que ellos no acuden por iniciativa propia, o que no haya cursos disponibles. Ésta última opción no sería válida al comprobar el resto de la gráfica, ya que un 23% de las personas acuden a más de tres cursos, y esto quiere decir que sí hay cursos disponibles. Además el 15% restante también acuden a tres cursos.

18. Visitas al extranjero



Gráfico 17: Número de encuestados que han pasado algún periodo de tiempo en el extranjero.

Lo más significativo del Gráfico 17 es que casi la totalidad (91%) de los encuestados ha pasado algún tiempo en un país extranjero del lengua distinta a la materna. Se puede comprobar que como docentes se preocupan de su desarrollo lingüístico.

19. Motivos de la visita

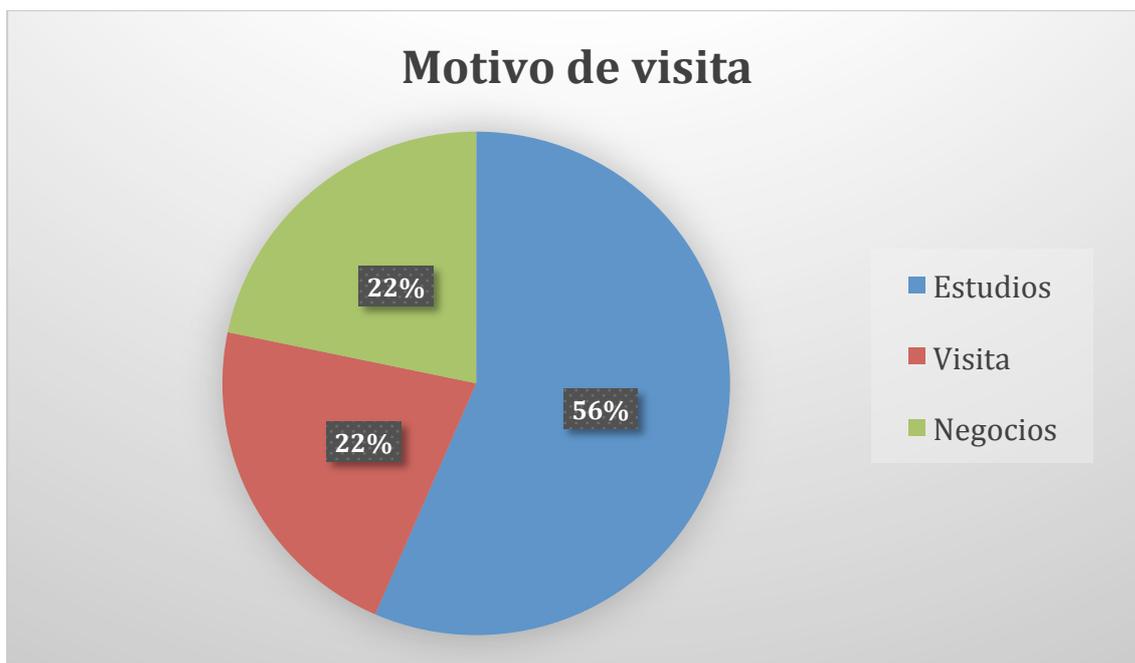


Gráfico 18: Motivos de la visita de los encuestados a un país extranjero.

Otra parte muy importante es que como podemos comprobar en la gráfica superior (Gráfico 18) es que la estancia del 56% de los encuestados ha estado relacionada con los estudios. Esto les ha podido proporcionar un mayor desarrollo lingüístico ya que estas situaciones contribuyen a que los maestros tengan que desenvolverse casi a la perfección en el idioma local. También han podido beneficiarse de las mejoras de otros sistemas educativos, así como conocer prácticas educativas distintas que les han podido permitir incorporarlas a las suyas propias. Además, este aspecto puede ser de gran importancia en el momento en el que se incluye en el curriculum.

Todas estas personas que han pasado una estancia en el extranjero por motivos de estudios (13 encuestados) consideran muy importante la actualización de sus conocimientos porque casi todos ellos le habían otorgado una puntuación de 5 muy importante (menos dos de ellos).

20. Valoración de diversos aspectos en relación a aspectos personales de los encuestados y a la metodología CLIL.

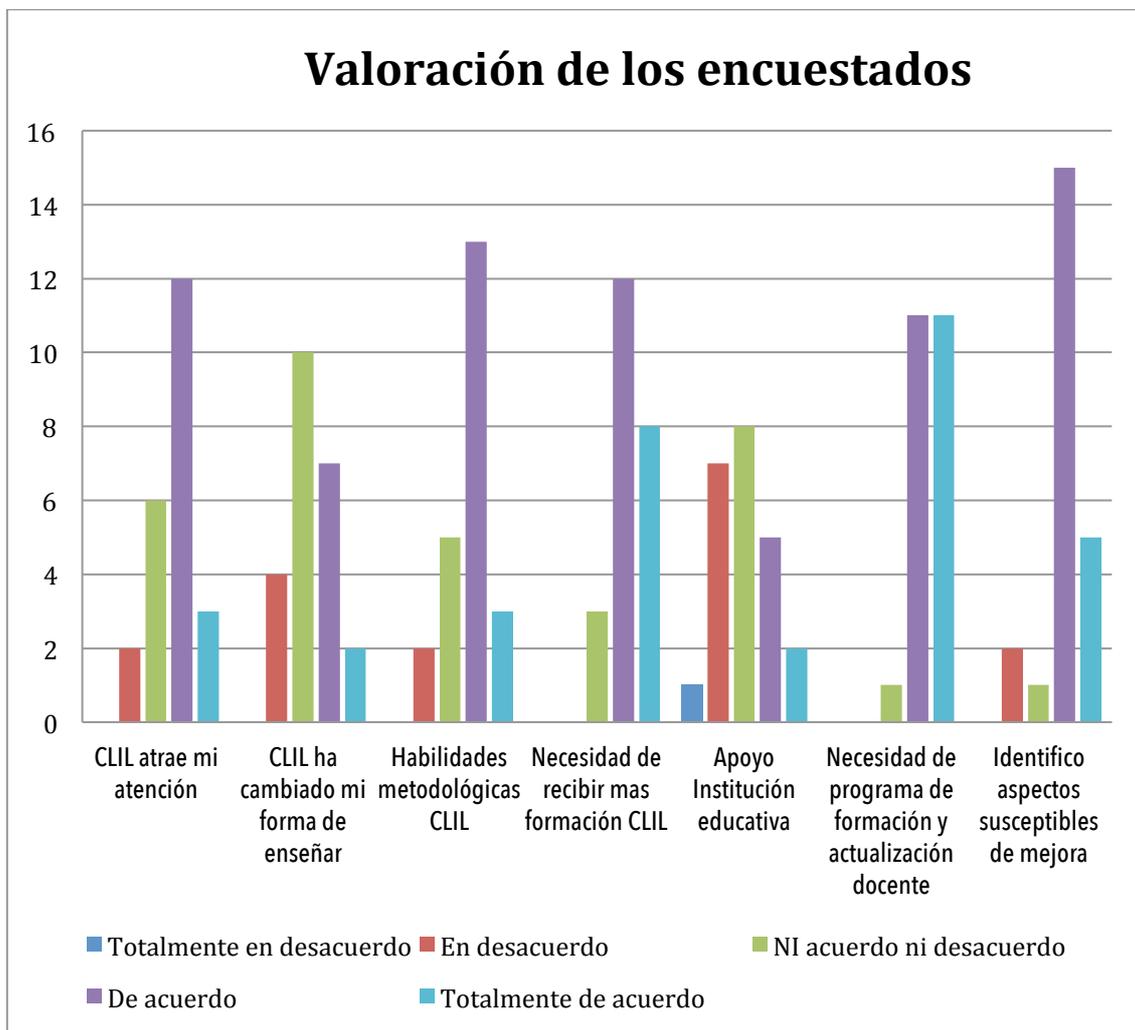


Gráfico 19: Valoración de los encuestados de ciertos aspectos en relación a la metodología CLIL.

Como podemos observar en el Gráfico 19, todas las variables se encuentran relacionadas entre sí, por una parte las dos primeras afirmaciones tratan sobre el interés o la atención captada por la metodología y por la influencia que ha tenido AICLE en ellos, es decir, si ha cambiado su forma de enseñanza.

Además, la tercera variable se centra en conocer si poseen suficientes habilidades metodológicas en relación a CLIL. Si necesitan dichas habilidades, sería lógico concluir que también estén de acuerdo con la siguiente variable, la

necesidad de recibir más formación de CLIL. La quinta variable hace referencia al apoyo educativo proporcionado por la escuela en relación a su formación.

Tras esta breve reflexión, ya estarían listos para saber si necesitan un programa de formación y actualización docente, y si ellos aprecian algún aspecto que podría ser mejorado en su actividad docente.

1. La variable "AICLE atrae mi atención" es muy importante puesto que un 52% se muestra de acuerdo con esta afirmación. Es decir, un poco más de la mitad tiene interés en la metodología, lo que puede llevar a que la aplique durante sus clases e intente saber más sobre ella, favoreciendo una mayor búsqueda de información sobre la misma.

Las únicas dos personas a las que CLIL no atrae su atención como docentes se muestran de acuerdo en que tienen suficientes habilidades metodológicas para aplicar AICLE. Si algo no atrae su atención, es muy difícil que haya creado en ellos un interés que les permita conocer más acerca del tema para poder adquirir los conocimientos necesarios.

2. Variable "CLIL ha cambiado mi forma de enseñar".

Solamente un 9% se muestra totalmente de acuerdo con esta afirmación. Curiosamente, cuatro de las personas que se muestra en desacuerdo con esta afirmación, a continuación se muestra de acuerdo o totalmente de acuerdo con que necesitan más formación en CLIL. Esto da lugar a que puede que no lo estén haciendo de la forma correcta, porque consideran que no ha cambiado su forma de enseñanza, y la metodología AICLE implica ciertos cambios en relación a la clase tradicional.

3. Habilidades metodológicas de los encuestados para utilizar la metodología CLIL. Los maestros consideran que ya tienen suficientes habilidades metodológicas para aplicar CLIL en su práctica diaria (57% se muestra de acuerdo con esta afirmación), pero este dato contrasta con que también aseguran que necesitarían más formación acerca de la metodología. Son unos datos algo contradictorios.

4. Necesidad de recibir formación metodológica en CLIL. En este caso, un 52% se muestra de acuerdo y un 35% totalmente de acuerdo. Estos son unos datos muy significativos, ya que el que no exista ninguna persona que esté en

total desacuerdo y en desacuerdo, pone de manifiesto que el profesorado encuestado es consciente de que tiene que tiene lagunas en ese aspecto de su formación. Puede que sean conscientes de que tengan que impartir clase a través de la metodología, y necesiten formación que de respuesta a esa necesidad o también puede que estén impartiendo clases y no dispongan de los medios necesarios.

5. En cuanto al apoyo de la institución educativa, es una de las variables que ha obtenido las respuestas más diversificadas. En el caso de la respuesta “en desacuerdo” se ha obtenido un 30%, he intentado relacionar esta opinión con el año de inicio de los programas bilingües en los centros pero, menos en uno de los casos, el resto lleva más de 4 años. También intente establecer una relación con los años de experiencia en el programa bilingüe, y menos en dos casos, el resto tiene más de 5 años. (si no tuviesen mucha experiencia podrían sentirse desamparados si el centro educativo no les apoya, lo cual podría generar esa opinión). Por lo tanto esta respuesta podría deberse a situaciones internas del centro educativo.

Solamente un 9% percibe que tiene un apoyo total por parte del centro educativo, seguido de un 22% que se muestra de acuerdo. Estos datos deberían de ser mucho más elevados, puesto que el centro educativo debería de ofrecer todo su apoyo a los docentes, pero esta variable nos deja entrever que no es así, y existen ciertas lagunas en este aspecto. Debería de ser un apoyo recíproco, puesto que si el centro educativo ofrece cursos, benefician al docente, que a su vez beneficia al centro.

6. Lo más significativo de esta gráfica es la sexta variable, la necesidad de un programa de formación y actualización docente. Casi todos los encuestados (menos el 4%) se encuentran de acuerdo (48%) y totalmente de acuerdo (48%) con esta afirmación, en la que se precisa una mejor organización.

Como hemos podido comprobar, casi la totalidad de los encuestados acude a cursos de formación, pero según la opinión de los encuestados éstos podrían ser mejores y tener una mejor organización. Los docentes son conscientes de ello porque acuden a dichos cursos. Puede que el profesorado

perciba que los cursos no les proporcionen suficiente información útil que les ayude en el desarrollo de las clases.

7. Las respuestas proporcionadas a la última variable: identifico aspectos susceptibles de mejora en mi actividad docente, se encuentra en relación con la anterior (necesidad de un programa de formación y actualización docente). Esta pregunta es presentada como una especie de autoevaluación.

Un gran número de profesores (65%) se muestran de acuerdo con la afirmación planteada. Esto es un dato realmente preocupante, al que le sumamos un 28% que está totalmente de acuerdo. En otras palabras, un 93%, casi la totalidad de los encuestados, cree que debe de mejorar en su práctica diaria.

El profesorado es consciente de ello, y precisa de algo que les ayude a poder hacerlo. Esto podría crear situaciones de inseguridad en el docente durante las prácticas educativas, pudiendo favorecer que no este seguro de sí mismo, porque el es consciente de que requiere una cierta mejoría. Es un dato preocupante, pero a la vez esta bien que sean conscientes, porque así podrán tener la posibilidad de mejorar.

Otro dato curioso es el hecho de que dos de los docentes encuestados considera que no necesita mejorar en su actividad docente. Por una parte esto contrasta con el hecho de que, demandan un programa de formación y actualización docente. Por otra parte, también se muestran totalmente de acuerdo en que el profesorado reciba más formación de CLIL. Si realizan estas afirmaciones será porque supuestamente necesitan mejorar algo en relación a su profesión, aunque afirmen totalmente lo contrario.

Un docente, al identificar ciertos aspectos que pueden ser mejorados, debería de intentar solucionarlos. Relacionando esta cuestión con la asistencia a los cursos, he descubierto lo siguiente:

De entre 5 casos, los cuales se muestran totalmente de acuerdo que necesitan mejorar, nos encontramos con dos situaciones diferentes, por una parte, tres mujeres que acuden solamente a veces a cursos, por lo que aparentemente no están intentando solventar posibles problemas.

6. Análisis de la formación del profesorado

En este apartado se realizará un análisis entre la formación de los docentes asturianos y los austriacos.

En primer lugar es necesario decir que para ser profesor tanto en Austria como en Asturias se requiere una titulación de maestro y en ninguno de los dos casos se requiere una titulación específica en relación a la metodología CLIL.

Hemos podido comprobar a través del cuestionario cómo algunos maestros de Educación Primaria en Asturias acuden a cursos relacionados con la metodología AICLE. Sin embargo esto, en muchas ocasiones no es suficiente, debido especialmente a la duración de los cursos.

Una desventaja de Austria en relación a Asturias es que, en los centros públicos asturianos que forman parte del programa bilingüe, el docente enseña lengua y contenido. En Austria, se ha comprobado cómo existe el llamado “equipo de enseñanza”, dos personas imparten la misma asignatura (una de ellas dedicada al lenguaje y otra al contenido). Por esta razón, a los docentes asturianos les resultaría más fácil comprender que se trata de una metodología dual en la que se trabajan dos aspectos al mismo tiempo (lenguaje y contenido) y no uno separado de otro.

El Máster ofrecido por la Universidad de Oviedo e implantado en el año 2011 es una respuesta a las diferentes situaciones de los docentes: a través del mismo, se podrán obtener las competencias necesarias para adquirir y desarrollar conocimientos que se puedan incluir en todo tipo de actividades de CLIL a través de las diversas asignaturas del curriculum. Este Máster es la mayor representación en relación a la formación de CLIL en Asturias.

Esta titulación da respuesta a la mayor demanda de centros educativos (públicos en su gran mayoría) que incluyen dentro de su organización programas bilingües. Asturias cuenta con un gran número de centros educativos participantes en dichos programas, puesto que, actualmente, se incluyen un total de 113 centros educativos públicos y 33 concertados, un número considerable. No se trata de que existan muchos cursos, sino de que existan varios (como el máster) que proporcione soluciones a las demandas del

profesorado en lo que se refiere a la enseñanza integrada de lengua y contenido.

Una de las mayores desventajas de Asturias en relación a Austria es que no cuenta con ningún curso similar al *Dual Language Programme*: este curso ofrece la posibilidad de aprender a enseñar una materia por medio de una lengua extranjera durante un año, poniendo especial énfasis en el lenguaje. Como sabemos, el lenguaje en AICLE es esencial, es el medio que permite comunicarse al docente con sus alumnos. Este sería un punto a su favor.

Este tipo de programas o modelos serían de gran utilidad para los maestros, puesto que les ayudaría en el desarrollo de su trabajo diario. Además, permite tener una gran flexibilidad de temas y situaciones debido a su duración anual. De hecho, los *Dual Language Programmes* han permitido que muchos docentes en Austria estén cualificados para enseñar a través de la metodología CLIL.

Por otra parte, los cursos de formación lingüística son ofertados tanto en Austria como Asturias. Esto quiere decir que el profesorado va a poder dar respuesta a las diferentes situaciones que se planteen en el aula. En el caso de Austria, se trata de los seminarios de formación continua, y en Asturias de los cursos de perfeccionamiento, con el fin de desarrollar la competencia lingüística y las habilidades comunicativas.

En relación a Asturias, el CPR (Centro de Profesorado y de Recursos) de Gijón ofreció en el año 2012 un curso de cuatro meses, y con una duración semanal de dos horas (en horas lectivas) destinado al profesorado de la EOI (Escuela Oficial de Idiomas) de Oviedo.

No podemos obviar la dimensión teórica de la metodología AICLE, pero es un aspecto que es necesario practicar si queremos profundizar en la metodología. Es necesario decir que aparentemente este curso solo abarcaba aspectos teóricos y no lingüísticos.

Esto se ve reflejado en un aspecto de las gráficas (ver gráfico 12, valoración general de los cursos) en relación con la puesta en práctica. En este gráfico los docentes valoraban positivamente los cursos, pero necesitaban algo que realmente se pudiese llevar a la práctica. Además, deja entrever una de

sus mayores desventajas, su escasa duración, puesto que no es suficiente (solamente un día a la semana).

La formación debería de ser continua durante un tiempo considerable. Al mejorar la profesión docente favorece la mejora del funcionamiento dentro del centro educativo. Deberían de ser cursos de cierta duración que permitiesen al profesorado no sólo aprender cosas nuevas, sino también reflexionar sobre su propia practica educativa.

Esta escasa duración promueve que la adquisición de los contenidos sea insuficiente o incluso a veces incorrecta, favoreciendo que en el aula suceda lo mismo. Esto puede llevar a que el profesorado a veces piense que esté enseñando a través de la metodología CLIL, pero no lo está haciendo en realidad.

Por otra parte, también se encuentran diferencias en la modalidad de los cursos. Mientras que en Asturias la gran mayoría de los encuestados (ver gráfica 10, modalidad de los cursos) asiste a cursos presenciales, en Austria existen cursos semi-presenciales.

Uno de los puntos más importantes a tener en cuenta en el caso de Austria es que las posibles modificaciones comienzan desde las peticiones de profesores, padres y alumnos, y que además, se tengan en cuenta, es decir, tienen voz y sus peticiones son escuchadas. Esto hace que la oferta formativa se encuentre en relación con las necesidades del profesorado/alumnado. En contraste con esa situación, en España se aplican leyes educativas con las que una gran parte del alumnado y profesorado no están de acuerdo. Esta posición nos hace ver las diferencias que puede existir a la hora de enfrentarse al aprendizaje.

En algunos casos se tiene en cuenta la opinión de las personas (o las demandas que puedan precisar) y en el lado opuesto no. Esto hace que influya en el resto de aspectos de la educación. Esto se ve reflejado en un aspecto de las gráficas (ver gráfico 12) donde la variable adaptación a los intereses en relación a los cursos había recibido una de las respuestas más diversificadas.

Por otra parte y en relación a la formación de la metodología, poco mas del 50% de los encuestados acudió a cursos de CLIL. Esto muestra una laguna

en la oferta de cursos, (salvo que sea un curso de una duración considerable) pero un curso al año no es precisamente un dato muy significativo.

Podemos comprobar como el enfoque de formación en Austria y Asturias no es el mismo, además se encuentran diferencias en el concepto de duración y consistencia de los cursos.

Austria fomenta una formación continua, pero en el caso de Asturias es más bien temporal. Además de ello, en Austria también se precisan cursos de formación lingüística en relación con la metodología, dejando entrever que no solamente es importante el contenido

7.Conclusions

We live in an ever-changing world, and this situation affects the schools directly. The current panorama causes that more and more teachers require more complete training in order to adapt to these changes.

Teacher training courses should have one objective: explain aspects that can actually be put into practice, allowing teachers to improve their educational and professional dimensions. In this case, CLIL methodology is a strong point on which to work, due to the demands of society in terms of language: in the current framework, people are demanded to speak more than one language, and teachers need to know how to achieve that goal.

Bilingual programmes in Asturias is an aspect that still has to work and as Zapico (2006a: 4) states:

Gierlinger (2007) conducted a study on the implementation of content and language integrated learning in Austria and concludes that experience shows that in order to achieve a quality bilingual program is required a period between five and fifteen years.

Many of respondents to the survey of this Masters' thesis did not even have five years' experience. This situation could affect the support that teachers receive because the school is not fully prepared.

Many schools have already incorporated CLIL methodology to their programmes and others are on their way to do it. This process is not something that can be done suddenly, but it requires time, effort, organization, and especially, it demands qualified people who can implement the programme.

As it can be concluded from the analysis of results of this Masters' Thesis, teachers are concerned about updating their knowledge, as they consider this is a very important aspect of their professional development. This is of great importance, and it is in relation to the fact that most respondents attend training courses. The problem is the length of the courses, as they are weekly and quarterly (although teachers do not appreciate this as a defect, since the great majority were satisfied with the courses).

Surprisingly, more than half of the respondents in this study had some CLIL training, but they did not attend methodology courses (only half of them did). However, this information is not enough because teachers state that this methodology has not changed their way of teaching. It could be concluded that survey respondents continue to teach traditionally and they consider that they are applying CLIL methodology: If it is really carrying out CLIL methodology, this situation should have produced certain changes in their teaching. However, this may be related to this variable (CLIL training) since teachers are aware of they need more training in this field.

Therefore, teachers in Asturias require a deeper and more intensive training on CLIL methodology that allows the proper development of the classes. This is in relation to the Master provided by the University of Oviedo, which is focused to cover this type of needs.

Also, as we have verified in the questionnaire results, many teachers know that they require better training in order to develop their work in the classroom.

Moreover, teachers show interest in access to better training, (although teachers sometimes do not have an opportunity to access training due to a lack of availability of appropriate courses).

Therefore, teachers have training, but the new educational demands imply a certain upgrading of knowledge to enable them to meet the needs of the classroom.

Next, I make a proposal about possible steps in order to solve different gaps in relation to teacher training. These measures would be aimed at all teachers working in bilingual sections.

1. Creation of a unit / office support

There should be a space dedicated to teaching advice. These people would also ensure that CLIL methodology is carried out in a correct and efficient way. This is an attempt to solve a dangerous problem, as there may be many teachers who are applying something that does not correspond to CLIL (even if they believe it). The real problem is how and when they try to solve this situation, since the teachers should try to break with what they have been doing up to now and start from scratch, which is not always an easy task.

In short, it would be a place where teachers can express their needs and that they are taken into account.

2. Proposal activities

The person who organizes the meetings would present different activities, which would be carried out by teachers. The most important is to check whether the activities carried out in the classroom are effective or not. It is not about that the manager gives solutions to the possible problems at the beginning. It should be the teachers who propose possible solutions and suggestions of improvement.

3. Teacher exchange

It is not only should promote exchanges with teachers from other countries, because they usually have a totally different situation in relation to the Spanish teachers, for example, more resources and fewer students per class. This situation may discourage teachers if they fail to put certain activities into practice.

Therefore, teachers could also come from other parts of Asturias (e.g., rural-urban contrast) and talk about their experiences.

In short, what it is required is to promote exchange of views, information, methodologies and good practices among people who are in the same situation.

4. Intrinsic aspects

These meetings help provide security for teachers in the classroom; since as we have seen in one of the questions (Graph 19), teachers consider that they need to improve.

Teachers could improve self – confidence because these meetings would be a place where teachers can solve any question and be with others who are in the same situation as them. This safety allows teachers to develop some confidence needed to manage the classroom.

I consider that through this proposal we will be tackling the lack of adequate and specific training of teachers working with CLIL.

The survey results show that teachers have positive expectations to the courses. Therefore, possible developments or changes in current training courses could be accepted positively, since people are involved and recognizes that certain aspects need improvement.

I would not like to end this Master's thesis without mention the limitations of the same.

At first, it seemed to me a good idea to perform an analysis of teacher training on the basis of information obtained through an exhaustive search about Austria.

But, the questionnaire in relation to Asturian schools is not only composed of questions about training, but also includes many other points. These points allow you to get very detailed information as well as personal perceptions of each teacher, which provides very interesting data that can be related to other variables to get conclusions.

In the case of Austria, I could not make any questionnaire, so that the information has been reduced only to the type of formal training received by teachers. This situation has caused that the information becomes simple, forgetting the human side of teaching.

Therefore, the analysis is characterized for having a more external appearance and not so deep (relative to length, mode, degree, courses, training).

In my opinion, and once I finished this Master's Thesis, I can say that the greater experience of Austria in relation to Asturias in the field of CLIL allows it to offer a much more intensive and continuous training for teachers.

The most important is that training is adapted to the real needs of teachers, covering a large numbers of situations where they can find it.

Asturias could achieve a similar situation modifying gradually the training offered. All schools in Asturias should include bilingual sections in their programs next year. This might involve some changes in the CLIL training, because would be a training offer to a large group of people and not just a few.

People can learn about teachers experiences which can be included in training issues, that is, starting from the needs of teachers and offer what they really need.

Finally, I would like to say that, in the future, it would be interesting to perform the same questionnaire to schools in order to compare aspects that have changed in relation to training.

Many of the teachers surveyed would be about to retire and younger people should become part of the educational team. It could then be checked if large differences exist between groups.

8. Bibliografía

- Abuja, G. (2007). "Austria". En Maljers, A., Marsh, D., Wolff, D. *Windows on CLIL: content and language integrated learning in the European spotlight*. La Haya: European Platform for Dutch Education. 15-23
- BOPA núm. 121. Resolución del 27 de Mayo de 2009.
- BOPA núm. 148. Resolución del 28 de Mayo de 2010.
- Comisión Europea (2003). *Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un Plan de acción 2004 – 2006*. Comisión Europea: Bruselas.
- Coyle, D. (1999). "Supporting students in content and language integrated contexts: planning for effective classrooms". En Masih, John (ed.): *Learning through a foreign language: Models, methods and outcomes*. Londres: CILT, 46-63
- Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-11; 86-92.
- Dafouz, E., Núñez, B., Sancho, C., y Floran, D. (2007). "Integrating CLIL at the Tertiary Level: Teacher's and Student's Reactions". En Wolff, D., Marsh, D., (eds). *Diverse Contexts Converging Goals. Content and Language Integration Learning in Europe*. Frankfurt: Peter Lang, 91-102.
- Dale, L., Tanner, N. (2012). *CLIL Activities. A resource for subject and language teachers*. Cambridge Handbooks for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 11-12.

-Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. University of Vienna. Hardbound: John Benjamins Publishing Company. 45-64.

-Dalton-Puffer, C. (2008). "Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe". En W. Delanoy, y L. Volkman, *Future Perspectives for English Language Teaching*, 139-157. Heidelberg: Carl Winter.

-Dalton-Puffer, C., Nikula, T., Smit, U. (2010). *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing Company.

-Dalton-Puffer, C., Faistauer, R., y Vetter, E. (2011). "Research on language teaching and learning in Austria (2004–2009)". *Language Teaching: The international abstracting journal for language teachers and applied linguistics*. Vol. 44 (2), 181-211.

- Dobson, A., Pérez, M., y Johnstone, R. (2010). *Programa de Educación Bilingüe en España*. Informe de evaluación. Ministerio de Educación. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE).

-Dornyei, Z., y Schmidt, R. (2001). *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press.

Consultado el 24 de Marzo de:

http://books.google.es/books/about/Dornyei.html?id=tqTpc-Q0Qp4C&redir_esc=y

-European Commission (1995). *White Paper on Education and Training*. "Teaching and Learning: Towards the Learning Society".

Consultado el 24 de Marzo de 2014 de:

http://ec.europa.eu/white-papers/#block_12

-European Commission (2012). Key data on Teaching Languages at School in Europe.

Consultado el 18 de Diciembre de 2013 de:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143EN.pdf

-Eurydice (2006). *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar Europeo*. Bruselas: Comisión Europea.

-Eurydice (2005). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe: Country Reports. National description: Austria*. National Description 2004/05.

-Gardner, R. C. (2007). "Motivation and second language acquisition". *Porta Linguarum*, 8, 9-20.

-Jefatura del Estado (1990, 4 de Octubre) Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 238, 28927-28942.

Consultado el 17 de Diciembre de 2013 de:

<http://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

-Jefatura del Estado (2000, 2 de Mayo) Orden de 5 de abril de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 105, 16748.

Consultado el 18 de Diciembre de 2013 de:

<http://www.boe.es/boe/dias/2000/05/02/pdfs/A16748-16754.pdf>

-Jefatura del Estado (2006, 4 de Mayo). Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 17183.

Consultado el 17 de Diciembre de 2013 de:

<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

-Jefatura del Estado (2008, 28 de Noviembre). Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 287,47588.

Consultado el 16 de Diciembre de 2013 de:

<http://www.boe.es/boe/dias/2008/11/28/pdfs/A47586-47591.pdf>

-Lasagabaster, D. (2008). "Foreign language competence in content and language integrated courses", *The Open Applied Linguistics Journal* 1, 31-42.

Consultado el 18 de Diciembre de 2013 de:

http://www.factworld.info/basque/Lasagabaster_TOALJ.pdf

-Ministerio de Educación y Cultura. (2004). *Competencias y saberes de la sociedad del siglo XXI*, 63-65.

Consultado el 24 de Marzo de 2014 de:

<http://debateeducativo.mec.es/pdf/c0.pdf>

-Pérez-Vidal, C. (1997) "Language Teacher Training and Bilingual Education in Spain". Technical report. Thematic network Project nº9. Bilingual Education. Evaluation Conference. Lille: University of Lille III, France.

-Ruiz de Zarobe, Y. (2008). "CLIL and Foreign Language Learning: A Longitudinal Study in the Basque Country". *International CLIL Research Journal*, Vol 1 (1): 60-73.

-Ruiz de Zarobe, Y., Jiménez Catalán, R. (2009). *Content and language integrated learning: evidence from research in Europe*. Bristol: Multilingual matters.

-Sánchez Reyes, S., Durán, R. (2008). "Analysis of the implementation of an international CLIL project in British and Spanish primary schools. En Sánchez Reyes, S., Durán, R, *Didactic approaches for teachers of English in an International Context*. Universidad de Salamanca: Alquilafuente, 111-123.

-Zapico, F. (2006a). De la enseñanza “bilingüe” al aprendizaje integrado de lengua y contenidos. 2-9.

Consultado el 21 de marzo de 2014 de:

<http://web.educastur.princast.es/ies/sanchezl/archivos/introduccion.pdf>.

-Zapico, F. (2006b). “Las secciones bilingües: un paso adelante en la enseñanza de lengua extranjera”. *Revista El Bosgosu*, 5, 26-29.

Páginas web:

Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno del Principado de Asturias

<http://www.educastur.es>

Centro del Profesorado y de Recursos del Principado de Asturias

<http://web.educastur.princast.es/cpr/oviedo/web/>

9. Anexo

9.1 Cuestionario

Formación Profesorado CLIL en Asturias

Por favor, lea con detenimiento cada pregunta antes de contestar Y marque una cruz en la casilla que corresponda

Sexo

- Hombre
- Mujer

Edad

- Menos de 30
- Entre 30 y 39
- Entre 40 y 49
- 50 o más

Nacionalidad

Titulación

- Diplomado
- Licenciado
- Diplomado y licenciado
- Graduado
- Máster
- Doctor
- Otro:

Experiencia docente

- Menos de 10 años
- Entre 10 y 20 años
- Más de 20 años

Experiencia docente en el ámbito bilingüe

- Menos de 3 años
- Entre 3 y 5 años
- Más de 5 años

Niveles en los que imparte docencia en la actualidad

- Infantil
- Primaria
- Infantil y Primaria

Áreas en las que imparte docencia en la actualidad

¿Desde que año lleva el centro trabajando en el programa bilingüe?

¿Es usted un hablante nativo de la lengua extranjera?

- Si
- No

¿Qué importancia le da al idioma inglés dentro de la enseñanza?

1 2 3 4 5

Nada Mucho

¿Considera importante la actualización de sus conocimientos?

1 2 3 4 5

Nada importante Muy importante

¿Acude con frecuencia a cursos de formación en relación con su profesión?

1 2 3 4 5

Nunca Siempre

En el caso de que su respuesta sea afirmativa señale alguna de las siguientes opciones:

- Iniciativa propia
- Parte de las actividades del centro educativo

En el caso de que su respuesta sea negativa, señale los motivos principales por los que no ha recibido formación:

- Falta de interés por los cursos ofertados
- Falta de tiempo
- Falta de motivación
- Incompatibilidad de los cursos a mis intereses profesionales
- La formación docente que poseo cubre mis necesidades

Dichos cursos son impartidos por...

- El propio centro educativo
- Universidad (formación en diplomatura o licenciatura)
- Universidad (formación postgrado)
- Universidad (cursos extensión universitaria)
- Academia
- Ayuntamiento
- Otro:

En el caso del centro educativo, indique la duración de los cursos

- Diario
- Semanal
- Trimestral
- Anual
- Otro:

Señale la modalidad de los cursos

- Presencial
- A distancia
- Semipresencial

Valore de acuerdo con esta escala los siguientes aspectos acerca de los cursos recibidos

	Mala	Regular	Buena	Muy buena
La adecuación de los cursos a sus expectativas ha sido.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El grado de flexibilidad de los cursos (adaptación a intereses y necesidades de profesores) ha sido.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El grado de satisfacción alcanzado en los cursos ha sido.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El dominio de los contenidos en el curso ha sido.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Ha tenido la posibilidad de impartir dichos conocimientos en el aula?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¿Tiene alguna formación metodológica específica en el campo de la metodología CLIL?

- Si
- No
- Otro:

¿Ha asistido a algún curso/seminario de CLIL en el último año?

- Si
- No
- Nunca

En el caso de que su respuesta sea afirmativa señale cuantos:

- 1
- 2
- 3
- Más de 3

¿Ha pasado algún tiempo en algún país del extranjero en el que la lengua de CLIL es hablada?

En el caso de que su respuesta sea afirmativa especifique en cual de los siguientes casos:

- Visita
- Estudios
- Negocios

Valore los siguientes aspectos en relación a la escala:

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
La metodología CLIL atrajo mi atención como docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La metodología CLIL ha cambiado mi forma de ver la enseñanza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poseo suficientes habilidades metodológicas para utilizar la metodología CLIL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considero que el profesorado debería de recibir más formación en la metodología CLIL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La institución educativa me proporciona apoyo suficiente para ampliar mi formación en mi área de conocimiento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es necesario establecer un programa de formación y	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
actualización docente					
Identifico en mi actividad docente aspectos susceptibles de mejora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9.2 Hoja de datos

Sexo	Número de encuestados
Hombre	3
Mujer	20
Total	23

Edad	Número de encuestados
Menos de 30	1
Entre 30 y 39	5
Entre 40 y 49	8
50 o más	9

Titulación	Número de encuestados
Diplomado	15
Licenciado	9
Diplomado y licenciado	4
Graduado	1
Máster	1
Doctor	0

Experiencia docente	Número de encuestados
Menos de 10 años	7
Entre 10 y 20 años	4
Más de 20 años	12

Experiencia docente (bilingüe)	Número de encuestados
Menos de 3 años	4
Entre 3 y 5 años	8
Más de 5 años	11

Niveles en los que imparte docencia	Número de encuestados
Infantil	5
Primaria	23
Infantil y Primaria	5

Áreas en las que imparte docencia	Número de encuestados
Physical Education	2
Science	12
Arts	11
Music	1
English	8

Año inicio de los programas bilingües en centros educativos	Número de encuestados
2004	2
2006	2
2007	3
2008	2
2009	6
2010	1
2011	4
2012	2
2013	1

Hablante nativo de la lengua extranjera	Número de encuestados
Si	0
No	23

Importancia del idioma inglés en la enseñanza según la escala	Número de encuestados
1 (ninguna importancia)	0
2	0
3	2
4	10
5 (mucho importancia)	11

Importancia actualización de los conocimientos según la escala	Número de encuestados
1 (nada importante)	0
2	0
3	0
4	7
5 (muy importante)	16

Frecuencia con la que acude a cursos de formación	Número de encuestados
1 (Nunca)	0
2	0
3	4
4	11
5 (Siempre)	8

Razón de la realización de cursos de formación	Número de encuestados
Iniciativa propia	18
Actividades centro educativo	5

Motivos por los que no han asistido a cursos de formación	Número de encuestados
Falta de interés por los cursos ofertados	0
Falta de tiempo	2
Falta de motivación	0
Incompatibilidad de los cursos a intereses	1
La formación que poseo cubre mis necesidades	0

Organización de cursos	Número de encuestados
Propio centro educativo	8
Universidad (formación en diplomatura o licenciatura)	0
Universidad (formación postgrado)	0
Universidad (cursos extensión universitaria)	1
Academia	3
Ayuntamiento	1
CPR	11
Otros	5

Duración cursos centro educativo	Número de encuestados
Diario	1
Semanal	4
Trimestral	3
Anual	3

Modalidad de los cursos	Número de encuestados
Presencial	20
Semipresencial	1
A distancia	2

Valoración de los cursos				
	Mala	Regular	Bien	Muy bien
Adecuación de los cursos a las expectativas	0	4	16	3
Grado de flexibilidad de los cursos (adaptación a intereses y necesidades de profesores)	1	9	10	3
Grado de satisfacción alcanzado en los cursos	0	6	15	2
Dominio de los contenidos en el curso	0	4	17	2
Posibilidad de impartir los conocimientos en el aula	0	6	12	5

Formación metodológica específica en relación a CLIL	Número de encuestados
Si	16
No	7

Asistencia a cursos/seminarios de CLIL en el último año	Número de encuestados
Si	13
No	8
Nunca	2

Número de cursos/seminarios de CLIL a los que han asistido	Número de encuestados
1	4
2	4
3	2
Más de 3	3

Estancia en el extranjero	Número de encuestados
Si	21
No	2

Motivos de la estancia en el extranjero	Número de encuestados
Estudios	13
Visita	5
Negocios	3

Valoración de los siguientes afirmaciones					
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
La metodología CLIL atrajo mi atención como docente	0	2	6	12	3
La metodología CLIL ha cambiado mi forma de ver la enseñanza	0	4	10	7	2
Poseo suficientes habilidades metodológicas para utilizar la metodología CLIL	0	2	5	13	3
Considero que el profesorado debería de recibir más formación en	0	0	3	12	8

la metodología CLIL					
La institución educativa me proporciona apoyo suficiente para ampliar mi formación en mi área de conocimiento	1	7	8	5	2
Es necesario establecer un programa de formación y actualización docente	0	0	1	11	11
Identifico en mi actividad docente aspectos susceptibles de mejora	0	2	1	15	5