

MARTA MADRID MANRIQUE
DANIEL MADRID FERNÁNDEZ

LA FORMACIÓN INICIAL
DEL PROFESORADO PARA LA
EDUCACIÓN BILINGÜE

GRANADA
2014

© MARTA MADRID MANRIQUE
DANIEL MADRID FERNÁNDEZ.
© UNIVERSIDAD DE GRANADA.
LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO PARA LA
EDUCACIÓN BILINGÜE.
ISBN: 978-84-338-5671-5. Depósito legal: GR./1225-2014.
Edita: Editorial Universidad de Granada.
Campus Universitario de Cartuja. Granada.
Fotocomposición: CMD. Granada.
Diseño de cubierta: Josemaría Medina Alvea.
Imprime: Gráficas La Madraza. Albolote. Granada.
Printed in Spain *Impreso en España*

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos –www.cedro.org), si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

INTRODUCCIÓN

En la primera década del siglo XXI, los programas de educación bilingüe se han ido desarrollando por toda España y Europa con gran intensidad. En Andalucía, a partir del 2005, momento en que apareció el Plan de Fomento del Plurilingüismo de la Junta de Andalucía, se empezó a crear una red de centros bilingües que ha ido creciendo con gran vigor y energía. De tal manera que, en la actualidad, hay unas ochocientas escuelas bilingües públicas, unas cuatrocientas en Primaria y otras tantas en Secundaria. De todas ellas, más de setecientas usan el inglés como lengua de instrucción. Eso significa que unos ochenta mil alumnos, entre Primaria y Secundaria, reciben educación bilingüe. Si además tenemos en cuenta los centros concertados y los privados bilingües, la población estudiantil resultante es muy considerable.

Es evidente que ese alumnado, cuando termina sus estudios bilingües de educación secundaria, necesita continuidad en el nivel universitario, es decir, demanda que las diferentes facultades ofrezcan titulaciones bilingües. Por otra parte, si en el sistema educativo existe una red de centros bilingües, es de suponer que las instituciones que se encargan de la formación inicial del profesorado satisfagan esas necesidades socioeducativas y formen profesores competentes que puedan participar en esos programas una vez que finalicen su periodo de formación.

Una de las facultades pioneras en el ámbito de la educación bilingüe ha sido la Facultad de CC de la Educación de la Universidad de Granada, que inició su primer programa bilingüe en el curso 2005-06 y lo consolidó en 2011-12.

Después de un año de rodaje y de implantación de lo que se denomina “titulación bilingüe”, nos hemos propuesto estudiar si

la percepción que tienen los alumnos que siguen sus estudios en español, y que hemos llamado *monolingües*, sobre la implementación del programa de la asignatura *Enseñanza y aprendizaje de las artes visuales y plásticas*, es más o menos satisfactoria que la del colectivo de alumnos de la titulación bilingüe, que ha seguido dicho programa en lengua inglesa y que hemos llamado *bilingües* en este estudio.

Además, hemos investigado el grado de éxito que perciben en las competencias y objetivos que han conseguido, los contenidos que han cursado, la metodología que han seguido y los criterios de evaluación que se les han aplicado, así como los problemas más acuciantes que han detectado a la hora de impartir la Guía Docente de dicha asignatura. También hemos comprobado si hay diferencias significativas en su rendimiento académico, en función del género y en relación a las 39 variables estudiadas que figuran en el apéndice 1.

En el capítulo 1, presentamos una síntesis sobre el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE). Comenzamos hablando sobre la importancia del contexto de instrucción y hacemos un recorrido histórico sobre los antecedentes del AICLE. Posteriormente, pasamos a definir este movimiento y damos a conocer sus características fundamentales, el desarrollo del enfoque, sus tipos y efectos en el alumnado. Presentamos un marco pedagógico para la práctica de clase y hablamos de la motivación del profesorado y del alumnado en estos programas. Finalmente, ofrecemos una síntesis de los problemas y dificultades que se presentan en la práctica, informamos sobre el desarrollo de la investigación en este campo y damos algunas ideas para una agenda futura.

El capítulo 2 trata de la formación inicial que debe tener el profesorado que intervenga en los programas de AICLE. Comenzamos con un análisis de la formación del profesorado de educación primaria de acuerdo con el plan de estudios actual. Posteriormente, hablamos sobre la formación del profesorado de educación secundaria, haciendo hincapié en las competencias que los estudiantes deberán adquirir en el máster que se ha diseñado para este fin. Luego, damos a conocer algunas propuestas de formación de autores relevantes en el contexto europeo y terminamos con el estudio de dos casos: uno, referido al profesorado de artes visuales y otro, al profesorado de AICLE de Matemáticas.

El capítulo 3 presenta un estudio de investigación descriptiva sobre la percepción del alumnado del Grado de Maestro de Primaria sobre el desarrollo de sus competencias y demás componentes de la Guía Docente de Educación Artística. Formulamos las cuestiones que se pretenden estudiar y determinamos las variables y subvariables implicadas en las preguntas de investigación. Informamos sobre los participantes, las técnicas e instrumentos de recogida de datos, su análisis, algunos cálculos estadísticos, y la descripción del programa docente de AICLE sobre el que hacemos el estudio. Finalmente, ofrecemos los resultados y las conclusiones.

A modo de síntesis, el capítulo 4 presenta las conclusiones finales que se derivan de los tres capítulos anteriores y algunas implicaciones pedagógicas que se han de tener en cuenta en los programas de AICLE.

CAPÍTULO PRIMERO

LA INTEGRACIÓN DEL CONTENIDO DE LAS MATERIAS A TRAVÉS DE LA LENGUA DE INSTRUCCIÓN EN LOS PROGRAMAS BILINGÜES

1. IMPORTANCIA DEL CONTEXTO DE INSTRUCCIÓN

El contexto en el que tiene lugar la enseñanza de las materias curriculares es de vital importancia para su aprendizaje. En especial, la lengua que se emplea para la instrucción y la comunicación con los alumnos en clase, y para la realización de las tareas, es el instrumento clave para la reconstrucción de los aprendizajes. No es lo mismo impartir el programa de una asignatura en la L1 del alumnado que en una L2 o en una Ln. Sin duda, el desarrollo cognitivo de los estudiantes se verá afectado por la lengua vehicular que se emplea en sus enseñanzas.

Varios enfoques de enseñanza han puesto un énfasis especial en el contexto de instrucción a lo largo de los años. La contextualización de la enseñanza es fundamental en los enfoques vivenciales y “experienciales” (Stern, 1992; Madrid y García Sánchez, 2001), donde prevalece una visión intralingual y global de la lengua que se emplea para la instrucción con especial atención a:

- La L2 como sistema de referencia.
- La inmersión de los aprendices en la lengua meta.
- La ausencia de traducción sistemática desde la L1 a la L2/Ln.
- El uso de técnicas del método directo.
- El bilingüismo coordinado.
- La conexión con la experiencia, la vida y los intereses del alumnado.
- El foco de atención sobre las situaciones comunicativas y pragmáticas.
- El uso de la lengua y los aspectos discursivos.

- Los aspectos temáticos y de contenido.
- La enseñanza informal.
- La importancia de la contextualización.
- La importancia de los procedimientos y del desarrollo de las destrezas comunicativas y productivas.
- El énfasis sobre la fluidez.
- El carácter realista, auténtico y genuino de las situaciones de aprendizaje.
- Y el énfasis sobre las tareas y los proyectos de trabajo a través de la L2/Ln.

La contextualización es esencial cuando se emplean técnicas de enseñanza vivenciales. Las actividades de enseñanza y aprendizaje deben basarse en contextos significativos dado que el significado emerge del contexto. Como ha indicado Widdowson (1979:66-67):

... pragmatic equivalence can only be established by considering what utterances count as in context ... the context, whether linguistic within the discourse or extra-linguistic within the situation, will provide the conditions whereby an utterance can be interpreted as representing a particular message or communicative act.

Krashen también le ha prestado gran atención a este asunto y ha concluido que el contexto lingüístico es de una importancia capital para tener éxito sobre todo en el aprendizaje lingüístico (Krashen, 1988). Algunas de sus conclusiones sobre el rol de los factores ambientales y contextuales han sido las siguientes (Dulay, Burt y Krashen, 1982):

Natural communication (in which people care about the ideas being discussed rather than whether they are being expressed correctly) ... seem critical to developing fluency (p. 14).

... natural exposure to the new language triggers the subconscious acquisition of communication skills in that language (p. 15).

It has been demonstrated that children (in immersion programmes) acquire impressive amounts of the second language, perform satisfactory in subject matter taught in the second language and do not have significant problems in first language skills (p. 17).

Studies show that students who are exposed to natural language, where the focus is on communication, perform better than those in a formal environment, where focus is on the conscious acquisition of linguistic rules or the manipulation of linguistic form. (p. 42).

Además del contexto, hay otros muchos temas colaterales que también conviene tener en cuenta: la importancia de los contextos significativos para favorecer aprendizajes también significativos (Ausubel, 1968), la relevancia del conocimiento previo (Goodman, 1972 y Smith, 1971), la conexión entre “input” comprensivo y contenido (Krashen, 1985), el rol de las estrategias de aprendizaje (O’Malley y Chamot, 1990), etc.

De acuerdo con Brinton, Snow y Wesche (1989), en la enseñanza de las lenguas, la contextualización del lenguaje a través de estructuras lingüísticas y de funciones comunicativas no es suficiente. Es necesario introducir textos auténticos que satisfagan las necesidades y los intereses del alumnado a través de la L2/Ln combinando la integración de técnicas lingüísticas formales y vivenciales de tal manera que se integre el contenido de los textos y los aspectos lingüísticos. Este enfoque, aunque con algunas diferencias, se denomina *content-based instruction* (instrucción basada en el contenido, IBC) (Krueger y Ryan, 1993; Snow y Brinton, 1997; Snow, 1998). Otros autores le han llamado en inglés *content and language integrating learning* (CLIL), en español *aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras* (AICLE) (Marsh, 2006; Coyle, 2006; Mehisto, Marsh, y Frigols, 2008; Coyle, Hood y Marsh, 2010; Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010; Pérez Cañado, 2011) y en francés EMILE (Enseignement d’une Matière par l’Intégration d’une Langue Etrangère).

2. ANTECEDENTES DEL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE)

Como ponen de manifiesto Madrid y García Sánchez (2001), los principios y técnicas que propone el enfoque de la instrucción basada en el contenido (IBC) y el AICLE no son del todo nuevas. En realidad, se han usado y recomendado durante siglos si tenemos

en cuenta la historia de la enseñanza de las lenguas y analizamos los trabajos de los principales autores, las recomendaciones de algunos métodos de enseñanza y los principios de varios enfoques didácticos tales como:

- Los métodos naturales que se han sucedido a lo largo de la historia de la enseñanza de las lenguas (Terrell, 1977; Krashen y Terrell, 1983).
- Algunas recomendaciones del método comunicativo (Widdowson, 1978; Brumfit y Johnson, 1979; Richard y Schmidt, 1983; Littlewood, 1981, Finocchiaro y Brumfit, 1983, Sánchez Pérez, 1993).
- Las teorías cognitivas sobre el aprendizaje de las lenguas (Ausubel, 1968; Anderson, 1983; Chamot y O'Malley, 1994).
- El movimiento de la enseñanza de las lenguas con fines específicos (Stevens, 1978; Mackey y Mountford, 1978; Hutchinson y Walters, 1987).
- Los programas bilingües (Lambert y Tucker, 1972; Mackey y Andersson, 1977; Genesee, 1987; Hoffman, 1991; Swain y Cummins, 1982; Swain y Lapkin, 1982, etc.).

2.1. La enseñanza de la LE por inmersión en la Edad Media

En la Edad Media, la enseñanza del latín se llevaba a cabo usándolo en las clases como lengua de instrucción. San Agustín instruía a los jóvenes para el sacerdocio y la predicación en dicha lengua. Siguiendo la tradición romana, los jóvenes eran instruidos para el sacerdocio a través de la escolástica, que combinaba las tareas docentes y las de secretariado. El énfasis en el contenido de lo que se enseñaba con la LE ya era una práctica habitual de San Agustín en el año 389 dc:

... we cannot hope to learn words we do not know unless we have grasped their meaning. This is not achieved by listening to the words, but by getting to know the things signified (Kelly, 1969:36).

En aquella época, los alumnos recibían una instrucción privada y la comunicación entre el maestro y sus discípulos tenía lugar

completamente en latín usando un método natural y una inmersión total en la LE que se enseñaba, que era el latín en la mayoría de los casos. Aunque la enseñanza de las lenguas vernáculas comenzó a finales de la Edad Media, la enseñanza del latín se mantuvo como lengua de la cultura, de la ciencia y la intelectualidad hasta el siglo XVIII. Pero el latín no era sólo una lengua escrita, existía como lengua hablada en el mundo académico. Como ha señalado Howatt (1984:32), el objetivo principal de las escuelas era la enseñanza del latín y en algunos casos del griego:

young children arrived at the grammar school at about the age of 8 having, in theory at least, acquired basic literacy skills in the mother tongue, and were immediately force-fed with a diet of unrelenting Latin grammar rules and definitions. Their grammar book was for the most part in Latin and there was no alternative but to rote-learning the text, dimly understood if at all, or risk a beating.

2.2. La tradición de los métodos naturales

Algunas de las técnicas empleadas en el enfoque AICLE se han practicado y usado durante muchos años. La filosofía que sirve de base metodológica se ha practicado y compartido desde varios enfoques que han adoptado diversos nombres. Entre ellos podríamos citar el método natural, el método directo, el enfoque oral, el enfoque comunicativo y más recientemente la instrucción basada en el contenido (IBC). Siguiendo a Howatt (1984:192), el principio general subyacente se podría enunciar así:

Learning how to speak a new language, it is held, is not a rational process which can be organised in a step-by-step manner following graded syllabuses of new points to learn, exercises and explanations. It is an intuitive process for which human beings have a natural capacity that can be awakened provided only that the proper conditions exist. Put simply, there are three such conditions: someone to talk to, something to talk about, and a desire to understand and make yourself understood.

El método directo es uno de los enfoques que ha explotado las técnicas intralingüales (Stern, 1992) de manera sistemática puesto

que la instrucción se ofrecía enteramente en la lengua meta. Surgió en el siglo XIX cuando aumentaron los intercambios comunicativos entre los europeos y se creó la necesidad de poseer una competencia oral en otras lenguas. Esta metodología de enseñanza se desarrolló gracias a los esfuerzos de C. Marcel (1793-1896) y F. Gouin (1831-1896). Se consideraba que la L2 se podía aprender siguiendo el mismo proceso de aprendizaje que tiene lugar con la L1, se enfatizaba la importancia del significado en el aprendizaje y se trataba de presentar la nueva lengua en contextos donde ese significado estuviera claro.

El método directo tuvo varios precursores: M. Montaigne (1533-1592), J. Weebbe (1560-1633), J. A. Comenio (1592-1670), L. Sauveur (1826-1907), Berlitz (1852-1921) y otros defensores de técnicas naturalistas en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. Estos defensores del método directo consideraban la interacción como condición esencial para que se produzca una adquisición natural de la lengua. Uno de los ejemplos más conocidos es Montaigne (1533-1592) cuando describe su aprendizaje del latín por inmersión de forma autobiográfica en su ensayo sobre la educación de los niños (*Essay on the Education of Children*, 1580):

While I was at nurse and before the first looking of my tongue (my father) put me in charge of a German, totally ignorant of our language and very well versed in Latin ... (This man) carried me around constantly; and with him he had two others less learned to look after me and relieve him. None of them spoke to me in any language but Latin. .. it was an inviolable rule that neither my father nor my mother, nor any manservant nor maid, should utter in my presence anything but such Latin words as each of them had learnt in order to chat with me (Howatt, 1989:193).

Weebbe (1560-1633) proponía también una metodología similar al método directo sin el uso de la gramática, sino basada en la interacción oral de manera que los aprendices consiguieran su competencia a través de actividades comunicativas.

Comenio (1592-1670) también defendía la enseñanza de las lenguas extranjeras por razones de tipo práctico y creía que las lenguas vernáculas debían enseñarse de forma comunicativa con

la gente de los países vecinos. Para él, el contenido era más importante que la forma y cada lección debía desarrollarse en torno a un tema o tópico.

Como hemos visto en el caso de Montaigne, tradicionalmente los tutores privados que daban clase a los nobles han practicado el método natural durante siglos, en la época griega y romana, en la Edad Media y en épocas posteriores, cuando las oleadas masivas de inmigrantes se establecían en otros países. Estas técnicas propias del método natural fueron resaltadas también por Locke en su ensayo *Some Thoughts Concerning Education* (1693):

Men learn languages for the ordinary intercourse of Society and Communication thoughts in common life without any further design in their use of them. And for this purpose, the Original way of Learning a Language by Conversation ...is to be preferred as the most Expedite, Proper and Natural (Howatt, 1989:193).

Estas técnicas naturales, de acuerdo con J. Locke, se pueden usar con los niños desde los comienzos a través de una conversación constante en la L2 mientras se instruye y no necesariamente por medio de reglas gramaticales:

The Latin tongue would easily be taught the same way if his Tutor, being constantly with him, would talk nothing else to him, and make him answer still in the same language (Howatt, 1989:194).

Esta metodología de enseñanza no se recomendaba exclusivamente para las clases particulares sino que también se practicaba en las escuelas. Blackie, un profesor de latín y griego del siglo XIX, actuaba así con sus alumnos:

I commenced immediately talking nothing but Latin, and by constant practice, succeeded to such a degree, that within a few months they all understood whatever I said, and the smallest boys babbled Latin fluently ... For I did not vex their tender brains prematurely with things too hard for them, but whatever they knew I taught them in sport, so that my school became a ludus (Howatt, 1984:194).

Además, Blackie era muy optimista sobre la capacidad plurilingüe de los niños como lo demuestra la cita siguiente:

... all persons being normal and healthy specimens of the genus *homo*, can speak; and by the same natural capability that they do speak one language, they could speak two, three, four and half-a-dozen, if only external circumstances were favourable for such result (Howatt: 1984:195).

Otro defensor de las técnicas del método directo era Lamber Sauveur (1826-1907). Sus estudiantes no usaban el libro hasta que no habían pasado varias semanas trabajando las destrezas orales. Según nos cuenta, les hablaba a sus alumnos de tal manera que lo podían seguir con toda facilidad. Además, ponía un gran énfasis en el aprendizaje a través del contexto.

Maximilian Berlitz (1852-1921) fue uno de los hitos más importantes en la historia del método natural. Si este método nació gracias a la iniciativa de Marcel, Gouin and Saveur, podemos decir que varios miles de personas se beneficiaron de él gracias a las enseñanzas y publicaciones de Berlitz, que se pusieron en práctica en sus más de 200 escuelas distribuidas por toda Europa y Estados Unidos. En sus centros, no se traducían bajo ninguna circunstancia y se ponía un gran énfasis en el trabajo oral, se evitaban las explicaciones gramaticales en los primeros niveles y se practicaban técnicas de pregunta-respuesta para activar la interacción oral.

Más recientemente, Terrell (1977) y Krashen y Terrell (1983) han desarrollado un enfoque natural (*natural approach*), con el que la clase entera se dedica a actividades comunicativas orales y escritas en la L2. Este enfoque se basa en las premisas siguientes (Madrid y McLaren, 1995; McLaren y Madrid 1996; Madrid y McLaren, 2004; McLaren, Madrid y Bueno, 2005):

- El objetivo general es la comunicación.
- La comprensión precede la producción.
- La producción emerge sin forzarla, tras un periodo de silencio.
- Las actividades de aprendizaje deben promover una adquisición subconsciente en lugar de un aprendizaje consciente.