

**Departamento de Ciencias de la Educación**  
**Facultad de Educación**  
**Universidad de Zaragoza**

**El perfil del profesor de disciplina en el marco de  
la metodología CLIL**

**Tesis doctoral presentada por**  
**Lauretta D'Angelo**

**Dirigida por**  
**Dr. Enrique García Pascual**  
**Dr. Marco Dallari**

2011



*Los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo.  
(Ludwig Wittgenstein)*

*But at a time when our discourse has become so sharply polarized - at a time when we are far too eager to lay the blame for all that ails the world at the feet of those who think differently than we do - it's important for us to pause for a moment and make sure that we are talking with each other in a way that heals, not a way that wounds.....That process of reflection, of making sure we align our values with our actions.  
(Barack Obama)*

*A Filippo, Leonardo, Alice y Nicolás por el tiempo no compartido*

*A mi madre que no pudo ver el final de este trabajo*



**Introducción..... 15**

**Primera Parte**

**Fundamentación Teórica de la Investigación**

**Capítulo Uno**

**Motivación y contextualización de la investigación..... 19**

1.1 Motivación ..... 19

1.2 Las políticas lingüísticas en contexto europeo ..... 23

1.3 Las competencias lingüísticas de los ciudadanos españoles e italianos..... 29

1.4 Las respuestas de España e Italia al desafío del desarrollo de una sociedad plurilingüe..... 34

1.4.1 Las estrategias españolas para el fomento del aprendizaje de las lenguas extranjeras ..... 35

1.4.1.1 Otros proyectos bilingües ..... 37

1.4.2 La respuesta italiana ..... 38

1.4.2.1 Los antecedentes AICLE..... 38

1.4.2.2 La enseñanza AICLE en Italia..... 40

**Capítulo Dos**

**El enfoque metodológico AICLE - Finalidades educativas y características pedagógico-didácticas..... 43**

2.1 Rasgos de la enseñanza bilingüe general..... 43

2.2 Definición de AICLE..... 46

2.3 Características pedagógico-didácticas del enfoque AICLE ..... 48

2.3.1 Características pedagógicas y didácticas: la opinión de los expertos..... 48

**Capítulo Tres**

**Investigaciones en medio AICLE ..... 59**

3.1 Algunas investigaciones longitudinales..... 59

3.2 Opiniones divergentes ..... 64

3.3 Otras investigaciones en ámbito AICLE ..... 67

## **Capítulo Cuatro**

### **La formación inicial y continua del docente en Italia y España - Una breve**

<b>retrospectiva histórica .....</b>	<b>71</b>
4.1 La formación inicial del profesorado en Italia .....	71
4.1.1 De la posguerra hasta los años 90 .....	71
4.1.2 Los años desde 1990 hasta 2008 .....	73
4.1.3 La nueva reglamentación italiana para la formación inicial del profesorado (2010....) .....	74
4.2 La formación inicial en España .....	77
4.2.1 – La formación inicial de los profesores ( De la posguerra hasta los años 70 del siglo XX) .....	77
4.2.2 De los años 70 a la LOGSE (1990).....	78
4.2.3 De la LOCE a la LOE (2006).....	80
4.3 La formación continua del docente AICLE .....	82
4.3.1. La formación AICLE en Italia .....	82
4.3.1.1 Tipología de actualizaciones realizadas.....	85
4.3.1.2 Una iniciativa de formación AICLE para la secundaria: una noticia de la última hora .....	88
4.3.2 La situación de la formación continua AICLE en España.....	89

## **Capítulo Cinco**

<b>Marco científico de la investigación .....</b>	<b>93</b>
5.1 La metodología cuantitativa de tipo descriptivo y la metodología cualitativa .....	93
5.2 La Teoría fundamentada (The Grounded Theory).....	94
5.3 El enfoque biográfico.....	96

## **Segunda Parte**

### **Diseño y Desarrollo de la investigación**

## **Capítulo Seis**

<b>Diseño de la investigación.....</b>	<b>103</b>
--	------------

6.1 Objetivo de la investigación .....	103
6.2 Cuestiones de la investigación.....	104
6.3 Estructura de la investigación.....	105
6.3.1 Metodología de la investigación.....	105
6.3.2 Método de investigación.....	108
6.4 Instrumentos .....	111
6.5 Criterios de la investigación .....	112
6.6 Límites y dificultades de la investigación .....	115

## Capítulo Siete

<b>Desarrollo de la investigación.....</b>	<b>119</b>
7.1 Fases, destinatarios y herramientas. ....	119
7.1.1 Las fases .....	119
7.1.2 Destinatarios de los cuestionarios y el muestreo .....	121
7.1.2.1 El muestreo italiano .....	123
7.1.2.2 El muestreo español.....	123
7.1.2.3 El muestreo europeo .....	123
7.1.3 Participantes en las entrevistas y en los grupos de discusión.....	124
7.1.4 Los instrumentos .....	124
7.1.4.1 El cuestionario .....	124
7.1.4.2 Las entrevistas y los grupos de discusión (focus groups).....	128
7.1.4.3 El Café CLIL: un forum de expertos sobre el AICLE.....	129
7.1.4.4 La investigadora y su cuaderno de bitácora.....	130
7.2. Descripción estadística de los datos obtenidos a través del cuestionario.....	131
7.2.1 Sección 1 – Situación de los datos personales.....	131
7.2.2 Sección 2 - Datos culturales y profesionales.....	137
7.2.3 Sección 3 – Competencias lingüísticas.....	155
7.2.4 Sección 4 – Desarrollo profesional.....	161
7.2.5 Sección 5 – Experiencia de enseñanza AICLE .....	167
7.2.6 Sección 6 - Organización de la enseñanza AICLE.....	168
7.2.7 Sección 7 – Modalidad/ Finalidad de la enseñanza AICLE .....	171
7.2.8 Sección 8 - Autoevaluación de las competencias profesionales.....	181

7.2.9 Sección 9 – Necesidades formativas.....	184
7.3 Distribución geográfica de los respondientes .....	194
7.4 Zoom sobre AICLE en Aragón.....	197

## **Capítulo Ocho**

<b>Entrevistas y grupos de discusión.....</b>	<b>211</b>
8.1 Las entrevistas y los focus group .....	212
8.1.1 Las entrevistas.....	215
8.1.1.1 Las entrevistas: los profesores de dnl .....	216
8.1.1.2 Las entrevistas: los profesores de LE.....	218
8.2 El proceso de interpretación de las entrevistas .....	219
8.2.1 Las entrevistas de los profesores de dnl: categorías de análisis.....	220
8.2.1.1 El profesor AICLE y su contexto de origen.....	222
8.2.1.2 El profesor CLIL y su relación con los idiomas: el encuentro y el deseo de ir más allá .....	240
8.2.1.3 El profesor AICLE y la relación profesional .....	256
8.2.1.4 El profesor AICLE y su visión del AICLE.....	283
8.2.2 Las entrevistas a los profesores de LE (análisis) .....	315
8.3 Los focus group: aportaciones esenciales .....	326
8.3.1 Los focus group: matriz descriptiva y comentarios.....	327
8.3.2 Las reflexiones en los grupos de discusión de los docentes de dnl.....	331
8.3.3 El focus group de los profesores de LE. Zaragoza .....	336
8.4 La investigadora en su cuaderno de bitácora .....	338
8.5 El Café CLIL: una comunidad de práctica virtual .....	341
8.5.1 La comunidad: los miembros .....	341
8.5.2 La comunidad de práctica: los encuentros .....	343
8.5.3 El Café CLIL: los núcleos temáticos .....	344

## **Capítulo Nueve**

<b>De la síntesis descriptiva a la hipótesis formativa.....</b>	<b>361</b>
9.1 El docente AICLE entre identidad y competencias .....	362
9.2 El perfil del docente AICLE y su identidad global.....	365



9.2.1 El docente AICLE y su relación con el contexto: ¿a qué me enfrento? .....	368
9.2.2 El docente AICLE y sus comportamientos: ¿qué hago? .....	370
9.2.3 El docente AICLE y sus competencias: ¿en qué soy competente? .....	370
9.2.4 El docente AICLE y sus creencias: ¿en qué creo? .....	375
9.2.5 El docente AICLE y su identidad: ¿quién soy yo?.....	376
9.2.6 El docente AICLE y su misión: ¿qué me inspira?.....	377
9.3 Reflexiones conclusivas .....	379

<b>Bibliografía.....</b>	<b>386</b>
--------------------------	------------

**Anexos: CD**

**Índice de gráficos, tablas y figuras**

**Gráficos**

Gráfico n.º 1. Ciudadanos capaces de conversar en una lengua diferente de su lengua materna.....	30
Gráfico n.º 2. ¿Usted está de acuerdo con la afirmación de que todos los europeos tendrían que hablar dos lenguas extranjeras además de su lengua materna?.....	32
Gráfico n.º 3. ¿Cuáles lenguas extranjeras conoce a un nivel tal que le permite conversar suficientemente bien?.....	33
Gráfico n.º 4. Distribución por grupo de edad.....	132
Gráfico n.º 4.1 Distribución por edad de los profesores en la secundaria (11-14 años de los alumnos) - Informe Talis – 2009.....	133
Gráfico n.º 5. Distribución por sexo.....	134
Gráfico n.º 5.1a Porcentaje de mujeres que enseñan en educación primaria y ESO (Eurydice, 2009).....	135
Gráfico n.º 5.1b Porcentaje de mujeres directoras de escuelas (Primaria y ESO) (Eurydice, 2009).....	136
Gráfico n.º 6. Las lenguas maternas de los docentes AICLE italianos.....	136
Gráfico n.º 6a Las lenguas maternas de los docentes AICLE españoles.....	137
Gráfico n.º 7. Títulos docentes españoles.....	138
Gráfico n.º 7a Títulos docentes italianos.....	139

Gráfico n.º 7b	Títulos docentes europeos.....	139
Gráfico n.º 8.	Tipo de escuela donde enseña – España.....	140
Gráfico n.º 8a	Tipo de escuela donde enseña (Global).....	141
Gráfico n.º 9.	Estado jurídico de los docentes AICLE.....	142
Gráfico n.º 10.	Nivel del centro donde enseña – España.....	144
Gráfico n.º 10b	Nivel escolar del centro donde enseña – Italia.....	146
Gráfico n.º 11.	Primaria - % Clases de enseñanza AICLE – Italia.....	147
Gráfico n.º 11a	Secundaria I Grado - % Clases de enseñanza AICLE – Italia.....	147
Gráfico n.º 11b	Secundaria II Grado - % Clases de enseñanza AICLE - Italia.....	148
Gráfico n.º 11c	Distribución por nivel escolar % - España.....	149
Gráfico n.º 11d	Distribución por nivel escolar % - Europa.....	149
Gráfico n.º 12.	% Clases de Edad–AICLE – Italia/España.....	150
Gráfico n.º 12a	% Clases de Edad–AICLE – Italia/España/Europa.....	151
Gráfico n.º 13.	Macro-ámbitos disciplinares AICLE % - (Global).....	152
Gráfico n.º 14.	Las lenguas AICLE - Italia.....	154
Gráfico n.º 14a	Las lenguas AICLE – España.....	154
Gráfico n.º 14b	Las lenguas AICLE – Europa.....	155
Gráfico n.º 15.	Certificación MCERL.....	156
Gráfico n.º 15a	Auto-evaluación competencias L2 - %.....	157
Gráfico n.º 15b	Competencias L2/AICLE.....	158
Gráfico n.º 16.	Contexto de aprendizaje de la lengua AICLE – Distribución ítem por proveniencia geográfica.....	159
Gráfico n.º 16a	Tipo de contexto de aprendizaje.....	161
Gráfico n.º 17.	¿Realiza cursos de actualización?.....	162
Gráfico n.º 17a	Frecuencia de la actualización.....	162
Gráfico n.º 17b	Actualización profesional en los 18 meses anteriores a la investigación Talis – 2007/2008.....	163
Gráfico n.º 17c	Días de formación (media) - Investigación Talis – OCDE, 2009.....	164
Gráfico n.º 17d	Participación en proyectos AICLE.....	165
Gráfico n.º 18.	Formación pre-AICLE.....	166
Gráfico n.º 18a	Cuantificación de la formación pre-AICLE.....	166
Gráfico n.º 19.	Publicaciones AICLE.....	167
Gráfico n.º 20.	Duración de la experiencia de enseñanza AICLE.....	168
Gráfico n.º 21.	Organización de la enseñanza AICLE en Italia y España.....	169

Gráfico n.º 21a	Organización de la enseñanza AICLE en Europa.....	170
Gráfico n.º 21b	Organización de la enseñanza AICLE (Italia, España y Europa).....	170
Gráfico n.º 22.	Conocimiento contenidos AICLE.....	171
Gráfico n.º 23.	Experiencia AICLE proyectada con el docente de LE.....	172
Gráfico n.º 24.	Espacio de programación.....	172
Gráfico n.º 25.	Materiales usados.....	174
Gráfico n.º 26.	Modalidades de trabajo en clase.....	175
Gráfico n.º 26a	Relación entre uso de trabajos de grupo y edad del docente.....	176
Gráfico n.º 26b	Relación entre elaboración de un proyecto y edad del docente.....	176
Gráfico n.º 26c	Relación entre actividades cooperativas y edad del docente.....	177
Gráfico n.º 26d	Relación entre modalidades de trabajo y edad del docente.....	177
Gráfico n.º 27.	Evaluación referida – España.....	178
Gráfico n.º 27a	Evaluación referida – Italia.....	179
Gráfico n.º 27b	Evaluación referida - Europa.....	179
Gráfico n.º 28.	¿Quién efectúa la evaluación?.....	181
Gráfico n.º 29.	Sé seleccionar textos adecuados.....	182
Gráfico n.º 29a	Sé dar una clase completamente en LE.....	182
Gráfico n.º 29b	Uso de la alternancia de código.....	183
Gráfico n.º 29c	Sé ayudar a los alumnos... ( <i>Scaffolding</i> ).....	183
Gráfico n.º 30.	¿Tiene suficientes competencias lingüísticas para el AICLE?.....	184
Gráfico n.º 30a	Nivel de competencia MCERL y suficientes competencias LE para el AICLE.....	185
Gráfico n.º 30b	Necesidades formativas LE.....	186
Gráfico n.º 31.	¿Tiene suficientes competencias metodológicas para el AICLE?.....	186
Gráfico n.º 31b	Necesidades formativas metodología AICLE.....	187
Gráfico n.º 32.	¿AICLE ha cambiado su estilo de enseñanza?.....	188
Gráfico n.º 33.	Distribución geográfica – Italia.....	196
Gráfico n.º 33a	Distribución geográfica – España.....	196
Gráfico n.º 34.	Clases de edad Aragón/Otras CCAA /Global - %.....	197
Gráfico n.º 35.	Posición jurídica - Aragón/CCAA/Global - % .....	198
Gráfico n.º 36.	Nivel de centro de enseñanza - Aragón/CCAA/Global - %.....	199
Gráfico n.º 37.	Nivel competencias L2 - Aragón/CCAA/Global - %.....	199
Gráfico n.º 38.	Relación Edad y nivel de competencia MCERL.....	200
Gráfico n.º 39.	Actualización Aragón/CCAA/Global - %.....	200

Gráfico n.º 40.	Cuantificación formación AICLE - Aragón/CCAA/Global - %.....	201
Gráfico n.º 41.	Diferencial Aragón/CCAA - % - Cuantificación actualización AICLE.....	202
Gráfico n.º 42.	Diferencial Experiencia de enseñanza AICLE - %.....	202
Gráfico n.º 43.	Modalidad de trabajo - Diferencial Aragón/CCAA/Global .....	203
Gráfico n.º 44.	Diferencial % Modalidad de trabajo.....	204
Gráfico n.º 45.	¿Quién efectúa la evaluación? - % - Aragón/CCAA/Global.....	204
Gráfico n.º 46.	¿Quién efectúa la evaluación? - % Diferencial Aragón/CCAA/Global.....	205
Gráfico n.º 47.	¿Suficientes competencias lingüísticas para el AICLE? - % - Aragón/CCAA/Global.....	205
Gráfico n.º 48.	Formación necesaria L2 - % - Aragón/CCAA/Global.....	206
Gráfico n.º 49.	¿Suficientes competencias metodológicas AICLE? - %- Aragón/CCAA/Global.....	206
Gráfico n.º 50.	Formación AICLE necesaria - % - Aragón/CCAA/Global.....	207
Gráfico n.º 51.	Diferencial formación AICLE necesaria %-Aragón/CCAA/Global...	207
Gráfico n.º 52.	¿Cambiado estilo de enseñanza? - % - Aragón/CCAA/Global.....	208

## **Tablas**

Tabla n.º 1.	Actividad de aprendizaje de lenguas extranjeras.....	31
Tabla n.º 2.	Número de clases AICLE de 2001 a 2006.....	40
Tabla n.º 3.	La cinco Ces del currículo AICLE.....	50
Tabla n.º 4.	Tabla sinóptica de los instrumentos utilizados.....	111
Tabla n.º 5.	Estado jurídico de los docentes españoles.....	142
Tabla n.º 6.	Estado jurídico de los docentes italianos.....	143
Tabla n.º 7.	Estado jurídico de los docentes europeos.....	143
Tabla n.º 8.	Frecuencia % Clases de enseñanza AICLE – España.....	145
Tabla n.º 9.	Certificación internacional MCERL por nivel. %.....	156
Tabla n.º 10.	Distribución geográfica de los cuestionarios europeos.....	195
Tabla n.º 11.	Distribución de los entrevistados por grupo de edad y de género.....	215
Tabla n.º 12.	Categorías transversales que emergen de la investigación.....	380

**Figuras**

Figura n.º 1. Teoría Fundamentada – Elaboración propia.....	96
Figura n.º 2. Diseño de la investigación – Elaboración propia.....	104
Figura n.º 3. Descripción dinámica del proceso de investigación según los modelos de Lewin y de Kolb - Readaptación propia.....	108
Figura n.º 4. Descripción estática del proceso de investigación – Readaptación propia.....	110
Figura n.º 5. Estructura capítulo ocho.....	211
Figura n.º 6. Espiral como metáfora de la investigación - Elaboración propia.....	214
Figura n.º 7. Modelo de Johnson-Bailey y Cervero (1996) aplicado a la investigación.....	219
Figura n.º 8. El perfil del docente AICLE de dnl - Parte 1.....	329
Figura n.º 9. El perfil del docente AICLE de dnl - Parte 2.....	330
Figura n.º 10.El tiro de balas de nieve.....	337
Figura n.º 11.Diagrama de flujo del debate AICLE y Cultura.....	355
Figura n.º 12.La cebolla: un modelo de los niveles de reflexión – Adaptado por F. Korthagen.....	367
Figura n.º 13.Las relaciones del docente con portadores de intereses en su entorno.....	382
Figura n.º 14.Relación entre las categorías de la investigación.....	383
Figura n.º 15.El perfil del docente para el siglo XXI.....	384



## Introducción

Nuestra sociedad se caracteriza por *encuentros*: encuentros de cosas y de personas, encuentros cara-a-cara o encuentros virtuales, encuentros consumados o vividos intensamente. Encuentros deseados y nunca realizados. Muy frecuentemente estos encuentros se realizan a través de signos portadores de significados, palabras escritas o habladas, palabras dibujadas en metáforas. Gestos llenos de significados que comunican como y más que las palabras.

Todo esto es aún más verdadero en el campo educativo: aquí hay personas que se encuentran e intercambian palabras, miradas, gestos que asumen significados variados no sólo por el contexto en el cual acaecen, sino también por las identidades complejas y múltiples de los interlocutores y por los efectos que tendrán en estas identidades.

Nuestra sociedad es una sociedad multicultural y multilingüe. Aprender una lengua significa incluir en nuestro propio mundo otro mundo, en nuestra/s propia/s identidad/es otra/s identidad/es. No se aprende sólo un código lingüístico diferente, sino todo lo que está dentro de él: estratos cristalizados y al mismo tiempo dinámicos de culturas y de historias individuales y colectivas, de aptitudes y de valores, individuales y compartidos.

Aprender contenidos a través de una lengua extranjera o de una lengua segunda, no significa –en mi opinión- traducir contenidos a otra lengua, sino componer un mosaico de significados que, una vez elaborados, darán vida a una cultura diferente, integrada, mucho más que la suma de las dos que se han puesto en juego.

Como profesora de lengua extranjera – alemán en la escuela secundaria superior italiana - he tenido la suerte de participar, hace más que una década, en una experimentación de enseñanza/aprendizaje de contenido y lengua extranjera. Después he trabajado – con dificultades pero con mucha curiosidad y deseo de aprender e innovar – como formadora de profesores en cursos de actualización AICLE y en proyectos europeos sobre el mismo tema.

Con el pasar del tiempo me he convencido de que muchos de los problemas que mis colegas y yo encontrábamos en nuestra actividad como formadores (o, mejor, animadores para la innovación didáctica, como prefiero llamarnos) se podrían haber solucionado a través de una formación inicial y continua del docente AICLE – pero no sólo - que pueda integrar competencias instrumentales con otros aspectos de la identidad personal que casi siempre se olvidan y/o se pasan por alto: reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje, valorar la experiencia, hacer emerger valores y estímulos que están presentes tanto en la vida profesional como en la personal. Estas competencias – de valores *en primis* - permiten armonizar vida y profesión metiendo en el centro – así como se pretende hacer con los alumnos - al docente con sus necesidades, pero también sus deseos, su concepto de sí mismo y el que tienen otros con respecto a él. Se trata de re-componer una identidad global que motiva y refuerza, *empowers*, y a través de lo que se está haciendo se proporciona sentido a lo que se está viviendo, impulsando un círculo virtuoso que se auto-alimenta.

¿Por qué una investigación sobre el docente AICLE y no sobre otros? Porque el docente AICLE tiene una característica de fondo que lo hace particular entre otros docentes, prioritariamente en contextos mediterráneos como los dos en los cuales se ha realizado la presente investigación: es una persona que se ha metido en juego, ha aceptado riesgos y desafíos. Ya esto lo distingue de otros, lo hace interesante como compañero activo de un viaje (no objeto de estudio) dentro del mundo de la enseñanza.

El objetivo ha sido también el de contribuir - como he podido y sabido hacer - al debate sobre la enseñanza AICLE, en particular por lo que concierne al perfil del docente de disciplina no lingüística y dar un sostén a todos los colegas y amigos que actúan con entusiasmo, aún más, con pasión, en la enseñanza de las culturas diferentes, de las cuales la lengua es sólo uno –aunque por cierto el más importante- de los factores constituyentes.

A ellos, y a todos los colegas compañeros de este estupendo viaje – como cada viaje que permite hallar, descubrir, conocer, compartir y aprender -, ¡muchas gracias!



## **Primera Parte**

# **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN**



## **CAPÍTULO UNO**

### **MOTIVACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

En este primer capítulo se describe la motivación que nos ha inducido a la realización de la presente investigación. Tratándose de un tema que se encuadra en el ámbito del aprendizaje/enseñanza de las lenguas extranjeras en la Unión Europea se esbozan las características más relevantes de las políticas europeas en ámbito lingüístico y como Italia y España las han interpretado en relación a la enseñanza CLIL (Content and Language Integrated Learning, en español AICLE - Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera), y para alimentar las competencias de sus futuros ciudadanos.

#### **1.1 Motivación**

Hace más de dos décadas que se habla del enfoque metodológico AICLE y muchos más del aprendizaje bilingüe. Estudios e investigaciones de naturaleza teórica o empírica sobre este enfoque y sus características e implicaciones se han multiplicado durante el siglo pasado, tanto en ámbito europeo como extra-europeo, conducidos por académicos o por organismos internacionales y nos ofrecen una serie de evidencias acerca de su validez pero también de sus aspectos críticos. Frecuentemente, estas investigaciones están incluidas en estudios más amplios en el campo del aprendizaje lingüístico en general, o del bilingüismo y de las estrategias para optimizarlos.

Al mismo tiempo las experiencias de enseñanza–aprendizaje bilingüe o con enfoque AICLE se han difundido en el ámbito europeo, frecuentemente de forma no institucionalizada. La investigación llevada a cabo en el año 2005 (publicada en 2006) por Eurydice, la red institucional encargada de la recopilación, análisis y difusión de información sobre los sistemas y políticas educativas de toda Europa, muestra una indudable riqueza de experiencias pero sólo un escaso y marginal número de propuestas realizadas de manera oficial en los currícula de los países miembros de la Unión.

El Consejo de Europa –organismo independiente de las instituciones europeas– comparte con la Comisión Europea una preocupación por la promoción del aprendizaje lingüístico actuando en sinergia a través de documentos, resoluciones y recomendaciones y promoviendo estudios para fomentar el plurilingüismo y la diversidad lingüística. Es

importante recordar que la Unión cuenta con quinientos millones de ciudadanos, veintisiete Estados miembros, tres alfabetos distintos y veintitrés lenguas oficiales y además otras sesenta lenguas, habladas en determinadas regiones o por grupos específicos. Por lo tanto, objetivos ambiciosos y exigentes como los mencionados, necesitan políticas y estrategias educativas que los sostengan.

En el estudio de Helmut Johannes Vollmer *Language Across the Curriculum*, impulsado por el Consejo de Europa, uno de los catorce preparatorios para la Conferencia intergubernativa que se desarrolló en Strasburgo del 16 al 18 de octubre de 2006 con el objetivo de iniciar la preparación de un marco europeo de referencia específicamente para las lenguas utilizadas en la enseñanza, se define qué se debe entender con la expresión *Language Across the Curriculum* (LAC). Se trata de aceptar el concepto de que la educación lingüística no se desarrolla sólo en las áreas propiamente lingüísticas del currículum (lengua materna, segunda lengua, lengua extranjera), sino en todas las disciplinas curriculares, aunque los profesores y los estudiantes no sean conscientes o bien no lo sepan. Por tanto, para una política de LAC, la enseñanza y el aprendizaje deben ser ampliados de la “lengua escolar” a las modalidades disciplinares del uso lingüístico, fomentando así una “alfabetización conceptual” y una “competencia discursiva” específica, que constituye una forma fundamental del plurilingüismo interno.

Una segunda forma de plurilingüismo –se precisa en el estudio- se produce cuando el estudiante aprende y conceptualiza una disciplina en una lengua distinta de su lengua materna, se trata de un pluringüismo externo en el que se puede incardinar las aproximaciones AICLE. Tradicionalmente las asignaturas definidas como no lingüísticas no han fijado objetivos lingüísticos, pero movimientos como *Language Across the Curriculum* han fomentado la difusión de programas de enseñanza que integran el aprendizaje de contenido y lengua.

Según Vollmer todo el profesorado debería participar tanto en el desarrollo del plurilingüismo interno como en el del externo, según cada situación, sobre la base de los siguientes principios:

- la lengua comprende no sólo las habilidades comunicativas
- la lengua esta unida al desarrollo del pensamiento

- la lengua es un instrumento para la conceptualización, el pensamiento y los enlaces lógicos
- la lengua fomenta la actividad mental y la precisión cognitiva
- la lengua por objetivos “académicos” ayuda a expresar los pensamientos con mayor claridad y esto es particularmente válido en el caso de la expresión escrita
- la lengua es fundamental para estructurar el discurso y para cumplir las diversas funciones del discurso
- la lengua es un instrumento para conceptualizar contenidos en un estilo racional, adecuado a las convenciones y a los registros específicos de las diversas áreas curriculares.

Es evidente que los confines entre LAC y AICLE son muy indefinidos, siendo de hecho el AICLE, un enfoque que incluye conceptos implícitos en el LAC.

Ubicarse en la perspectiva de realizar esta política educativa exige una competencia específica del profesorado de materias no lingüísticas sobre cómo incluir en su currículum formativo las capacidades que están implícitas en la antedicha competencia.

Además, con respecto al reto demográfico que deriva de la globalización mundial, existen competencias clave de carácter social y cívico que incluyen competencias personales, interpersonales e interculturales que no se pueden olvidar cuando se habla de un perfil de educadores que actúan en una sociedad compleja como es ésta en la cual vivimos actualmente.

Esto implica la necesidad de reinventar la formación inicial y continua de los docentes incluyendo las competencias antes mencionadas y favoreciendo la movilidad de los docentes a todos los niveles. De hecho en la Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo *Mejorar la calidad de la formación del profesorado* (Bruselas, COM 3.8.2007) se resalta la importancia de la calidad de la formación del profesorado como factor clave para garantizar la mejora y la calidad del proceso educativo ofrecido a los jóvenes y en particular se subrayan los progresos que se han de alcanzar en este sector y las modalidades con las que la Comisión pretende apoyar este proceso que es parte integrante de la estrategia de Lisboa, tema que se trata con mayor amplitud en el párrafo sucesivo.

En Europa son aproximadamente 6,25 millones de profesores que juegan un papel crucial en la ayuda a los alumnos para desarrollar plenamente sus capacidades y potencialidades para el crecimiento y el bienestar personal. Incluso les facilitan la adquisición de toda la compleja gama de conocimientos y competencias de las que tendrán necesidad como ciudadanos y trabajadores. Son entonces los profesores los que actúan como mediadores entre un mundo en rápida evolución y los alumnos que están entrando en éste.

La comunicación vuelve a recordar los principios europeos comunes para la competencia y la cualificación del profesorado. Una profesión para la que se necesitan competencias adquiridas durante el recorrido universitario de los estudios, una profesión en la que se presupone un aprendizaje a lo largo de toda la vida y para el cual, la movilidad es un elemento central de los programas de formación inicial y continua. Una profesión basada en el establecimiento de redes de socios, en cuanto las instituciones de formación del profesorado deben trabajar en red con escuelas, ámbitos de trabajo local, formadores del mundo profesional y otros.

Del docente de lengua extranjera y de su perfil ideal se ha investigado tanto a nivel nacional en muchos países como a nivel europeo. Es así que se ha establecido un perfil europeo del profesor de lengua extranjera (Kelly, Grenfell, y Jones, 2003), en cambio no se ha hecho lo mismo en cuanto a los docentes de otras disciplinas y, en particular, al docente de disciplina no lingüística en la enseñanza AICLE.

Sólo muy recientemente (octubre de 2010) y cuando el trabajo de campo de esta investigación ya se había terminado fue publicado por el Centro Europeo de Lenguas Modernas de Graz (ECML, 2010) ([www.ecml.at](http://www.ecml.at)), institución que actúa en sinergia con el Consejo de Europa en ámbito lingüístico, un Marco Europeo para el desarrollo profesional del docente AICLE. En la presentación de este documento se precisa que su finalidad es la de ofrecer principios e ideas, no prescripciones, para proyectar currícula para el desarrollo profesional del docente AICLE y se propone como una herramienta para reflexionar sobre las actuaciones en el medio AICLE. Este trabajo es el resultado de un proyecto de cooperación entre expertos de países europeos que han actuado, sobre todo, con un enfoque de tipo *Think Tank*. El marco consiste en un listado de competencias y en algunas guías para el desarrollo de módulos de formación (o autoformación).

Partiendo de una investigación de campo esta tesis se propone realizar un perfil del docente de disciplina que utiliza el enfoque AICLE, tomando como referencia las competencias que poseen los docentes AICLE de disciplina no lingüística que trabajan actualmente en la escuela y analizando, además, sus historias profesionales y personales. Por lo tanto se trata de definirlo en términos experienciales y también de reflexionar sobre una hipótesis formativa del docente en una perspectiva más amplia que aquella relacionada sólo con competencias.

La pertinencia de este trabajo resulta particularmente actual en cuanto que, tanto en Italia como en España, se está modificando la formación inicial del profesorado y el debate al respecto es muy vivaz y controvertido. En este debate la formación del futuro docente AICLE ocupa un espacio significativo porque su perfil parece definir en cierta medida el del docente europeo para el siglo XXI.

## **1.2 Las políticas lingüísticas en contexto europeo**

Antes de presentar algunas de las más relevantes resoluciones, recomendaciones y documentos europeos en materia lingüística es importante precisar que todas las decisiones en ámbito educativo son de competencia exclusiva de los estados miembros de la Unión Europea que puede jugar sólo un papel de estímulo, apoyo, coordinación y complementación de sus políticas nacionales, como valor añadido que procede del hecho de que un país es miembro de la comunidad europea también desde una perspectiva cultural y educativa.

Esta aclaración es importante para comprender que si se observa una discrepancia entre las recomendaciones de la Unión Europea y cómo actúan los países miembros esto es motivado por una decisión que tiene su fundamento en los Tratados de la Unión Europea. La competencia exclusiva en ámbito educativo fue establecida inicialmente por el Tratado de Maastricht (1992, art. 126 y 127) y después fue reconfirmada por los sucesivos: Amsterdam (1997, art. 149 y 150), Niza (2001), Lisboa (2007, título XII, párrafo IV, art. 165 y 166). En esta decisión está implícita la relevancia y la peculiaridad que la educación tiene para cada país y su visión global del propio desarrollo social, cultural y económico.

De hecho con el pasar del tiempo la Unión Europea ha destacado que, debido a los estrechos vínculos que relacionan la economía y el empleo con la política educativa, la integración a nivel económico no podía prescindir de una mejor y mayor integración a nivel educativo.

De acuerdo con esta visión, en numerosas resoluciones y declaraciones de la UE, ésta ha señalado la necesidad de fomentar las competencias básicas de sus ciudadanos y las lingüísticas y la comunicativa en particular, en más de una lengua extranjera: hace más de quince años que en el Libro Blanco *Enseñar y Aprender: hacia la sociedad del conocimiento* (1995) se había recomendado un dominio efectivo de tres lenguas de la Unión Europea.

En su resolución de marzo de 1995 (*Resolución del Consejo de Europa del 31 de marzo de 1995 sobre la mejora y diversificación de la enseñanza de lenguas dentro del sistema educativo de la Unión Europea*) el Consejo de Europa mencionó métodos innovadores de enseñanza aplicada al aprendizaje de lenguas y al uso de lenguas extranjeras como lenguas vehiculares para la enseñanza de materias curriculares.

Esta atención prioritaria se reforzó en 2001 con la celebración del Año Europeo de las lenguas y sucesivamente con el lanzamiento del Plan de Acción 2004-2006 para promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística (Fermi, 2008). La idea principal del *Plan de acción* es la siguiente:

*Aprender sólo una lengua franca no es suficiente. Cada ciudadano europeo debería tener una capacidad de comunicación significativa en al menos dos idiomas además de su lengua materna.*

Entre los numerosos objetivos del Plan de Acción, se señala la necesidad de mejorar el dominio de las lenguas extranjeras a nivel universitario, clave para la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores.

Más recientemente, en la Comunicación de la Comisión del 22 de noviembre de 2005, *Una nueva estrategia marco para el multilingüismo*, se expone la estrategia de la



Comisión destinada a promover el multilingüismo en la sociedad europea, en la actividad económica y en la propia Comisión. Además se reitera nuevamente que cada ciudadano tendría que adquirir competencias prácticas en al menos otras dos lenguas distintas de su lengua materna. También se afirma que el enfoque metodológico AICLE *cada vez más utilizado en toda Europa, ofrece más oportunidades de utilizar los idiomas en el marco del plan de estudios escolar.*

El dominio de una lengua extranjera es una de las ocho competencias clave señalada para el ejercicio activo y consciente del derecho a la ciudadanía en la sociedad del conocimiento (*Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo Europeo del 18 de diciembre de 2006 sobre competencias clave para el aprendizaje permanente*), objetivo que se estableció en la Estrategia de Lisboa de marzo de 2000 y se confirmó en la Nueva Estrategia de Lisboa de 2007 en base al informe de progreso sobre los resultados de los indicadores de la primera Estrategia.

Como consecuencia del proceso de Lisboa, reforzado por las decisiones compartidas en los Consejos Europeos de Barcelona y de Copenhague en 2002, se publicó el documento *Educación y Formación 2010* (Comisión Europea, 2006), en el cual se establecieron algunos objetivos que los sistemas escolares de los países miembros tenían que conseguir para el año 2010 (D'Angelo, 2008).

Con todo esto en el informe conjunto del Consejo y de la Comisión sobre la puesta en práctica del programa de trabajo *Educación y Formación 2010* del 6 de mayo de 2010 se precisa que se ha observado una mejora general de los resultados obtenidos por la UE en materia de educación y formación. Sin embargo, no se ha alcanzado la mayoría de los puntos de referencia fijados para 2010 y, en cuanto al punto de referencia esencial de la alfabetización, se observa incluso un deterioro de los resultados (Informe conjunto de 2010 del Consejo y de la Comisión sobre la puesta en práctica del programa de trabajo «Educación y formación 2010» 2010/C 117/01).

En el art. 6.4. del mismo informe se afirma que

*... para salir de la crisis económica son imprescindibles aumentos selectivos de la inversión en educación y formación, en el plano nacional y en el plano europeo, tanto como parte de reformas estructurales a largo plazo como para atenuar sus repercusiones*

*sociales inmediatas. Más que nunca, la competitividad de Europa en el mercado mundial depende de sus competencias y de su capacidad de innovación, así como de una transición rápida a una economía basada en el conocimiento y con reducidas emisiones de carbono.*

*Es preciso reforzar la función de la educación y la formación como base del triángulo del conocimiento. La innovación y el crecimiento seguirán siendo insuficientes sin una amplia base de conocimientos, aptitudes y competencias que estimule el talento y la creatividad desde la infancia y se actualice en la edad adulta.*

Cuando se habla de triángulo del conocimiento se entienden los tres ámbitos: educación, investigación e innovación, cuya sinergia crea las premisas para el desarrollo social, cultural y económico de Europa (Comisión Europea, 2007a).

Como ya hemos visto antes en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, del 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, entre dichas competencias se mencionaba el conocimiento de las lenguas extranjeras, ahora se subraya cómo la competencia en la lengua materna (LM) y en otras lenguas están relacionadas, se compenetran y completan recíprocamente:

- La **comunicación en la lengua materna**, que es la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales.
- La **comunicación en lenguas extranjeras**, que implica, además de las mismas competencias básicas de la comunicación en lengua materna, la mediación y comprensión intercultural. El grado de dominio depende de varios factores y de las capacidades de escuchar, hablar, leer y escribir.

Esta integración está precisada también en el programa de 2012 a 2015 del Centro Europeo para las Lenguas Modernas:

*The perspective shifts from a comparatively narrow focus on foreign language learning to learning in all educational contexts and domains always incorporating language learning in the mother tongue of the learner and/or in any other language of the*

*learner's repertoire. In the lifelong learning perspective the transversal aspect of language education becomes even more relevant because the subject areas listed above are not maintained as strictly as they are during the schooling process. Indeed, interdisciplinary courses are far more frequently offered for adult education than at schools and this can be an asset in implementing inclusive, plurilingual and intercultural pedagogy.*

Con respecto a la oportunidad de desarrollar una pedagogía plurilingüe e intercultural se pueden consultar los resultados de la publicación LACE, una investigación de la Dirección General de la Instrucción, la formación, la cultura y el multilingüismo sobre las competencias interculturales y los aprendizajes lingüísticos (LACE, EAC/25/06).

El objetivo de esta investigación ha sido el de proveer a los políticos y a los *stakeholders* – los interlocutores y los portadores de intereses - informaciones y sugerencias para promover nuevas políticas y estrategias de apoyo al diálogo intercultural. La investigación ha ilustrado las conexiones entre aprendizaje de una lengua extranjera y desarrollo de la competencia intercultural evidenciando aquellos procesos didáctico–metodológicos más idóneos a tal fin y cuáles se limitan a favorecer principalmente el aprendizaje lingüístico.

Cuando se citan métodos, técnicas, procedimientos o actividades, como mucho se señalan la utilización de “materiales auténticos” como puede ser un programa de TV, diarios, revistas, tests, *lecciones CLIL*, y la introducción de informaciones sobre la cultura del país del que se estudia una lengua proporcionada directamente por el docente o a través de textos de variada naturaleza o recogidos de Internet.

Ya en la *Recomendación 98/6 del Comité de Ministros a los Estados Miembros referida a las lenguas modernas* se sugería que se alentara el estudio de contenidos en lengua extranjera y redujera el número de horas dedicadas al aprendizaje de la lengua como disciplina, como ya se había leído en el mencionado Libro Blanco. Lo mismo se afirmaba en el Plan de Acción 2004-2006.

En el Consejo de Educación de mayo de 2005, la presidencia de Luxemburgo informó sobre los resultados del simposio titulado *El Cambio en el Aula Europea: el potencial de la Educación Plurilingüe* que se había celebrado unas semanas antes, en

marzo. Entre las principales conclusiones se subrayaba la necesidad de hacer participar a los alumnos en la enseñanza de tipo AICLE en los diferentes niveles educativos, así como la conveniencia de animar al profesorado a recibir una formación específica en AICLE.

Muy importante por sus afirmaciones y la reiteración de algunos principios fundamentales en ámbito de políticas para el multilingüismo es la última comunicación de la Comisión *Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido* (Bruselas, COM, 18.9.2008/566 final).

En el documento se afirma que según un estudio de la Comisión sobre el impacto en la economía de la UE de la escasez de competencias lingüísticas en las empresas, el 11 % de las PYME (Pequeñas y Medianas Empresas) exportadoras de la UE puede estar perdiendo contratos potenciales debido a las barreras lingüísticas y se precisa que:

*aunque el inglés tenga un papel predominante como lengua empresarial en todo el mundo, son otras lenguas las que darán a las empresas de la UE una ventaja competitiva y les permitirán conquistar nuevos mercados.*

En particular, se afirma que es esencial ofrecer a los profesores la posibilidad de pasar períodos en el extranjero para que puedan mejorar el conocimiento de las lenguas que imparten y perfeccionar sus competencias interculturales, reduciendo los obstáculos a la movilidad del profesorado que es actualmente muy escasa debido a las dificultades existentes.

También es muy contundente la afirmación relacionada con la enseñanza AICLE:

*El contenido y el aprendizaje lingüístico integrado ha ganado terreno, especialmente en la educación secundaria. En muchas ocasiones, las lenguas son impartidas por personas no especializadas en la materia, que no siempre dominan el idioma que enseñan y que deberían recibir una formación adecuada en los métodos de enseñanza de idiomas.*

Esto no obstante que los proyectos europeos en el ámbito del Programa para el Aprendizaje a lo largo de toda la vida y del precedente Programa Sócrates tanto de investigación como de desarrollo y de experimentación sobre el enfoque AICLE se han

multiplicado en los últimos diez años y en los seminarios y congresos organizados a nivel europeo en los últimos dos años se han confirmado el interés y la vitalidad del debate sobre este enfoque metodológico (para mencionar algunos de los más relevantes: Convenio Internacional “CLIL Methodology in University Instruction”, Urbino – IT, febrero 2009; TRI-CIL, Barcelona – ES, mayo 2009; Convenio Internacional, “Learning, Innovation and Creativity in CLIL”, Turku - FI; septiembre 2009; Convenio Internacional “L’Italia in Europa: esperienze nazionali e internazionali di insegnamento in lingua straniera”, Milano - IT, octubre de 2009; “CLIL Symposium 2010”, Eichstaett - DE, octubre de 2010).

### **1.3 Las competencias lingüísticas de los ciudadanos españoles e italianos**

Teniendo en consideración la importancia atribuida al aprendizaje de las lenguas extranjeras, los organismos europeos han impulsado encuestas de opinión sobre este tema. Los informes *Eurobarómetro* (2001) y *Eurobarómetro* (2006) sobre los europeos y sus lenguas señalan la existencia de carencias en la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas en numerosos países de la Unión, así como en España e Italia respecto a los restantes países encuestados.

En el primer informe, el 53% de los encuestados declaraba conocer por lo menos otra lengua europea además de su lengua materna y sólo un 26% podía hablar dos lenguas extranjeras además de su lengua materna.

En el segundo informe, en 2006, el 56% de los encuestados manifestó que puede mantener una conversación en una lengua europea distinta de su lengua materna. El 28% de los encuestados hablaban dos lenguas extranjeras y el 11% afirmó dominar al menos tres lenguas europeas además de la materna. En el caso de España, el 56% de los encuestados admitió conocer únicamente su lengua materna, el 59% en el caso de los italianos. De los que declararon conocer otra lengua sólo el 36% tanto de los italianos como de los españoles se pensaba a sí mismo capaz de conversar en esta lengua. Porcentaje bajo la media UE lo evidencian los dos países que tienen como lengua oficial el inglés, el Reino Unido e Irlanda (que tiene como lengua oficial precisamente el irlandés junto con el inglés), donde a nivel de educación terciaria el aprendizaje de las lenguas extranjeras se está reduciendo ulteriormente.

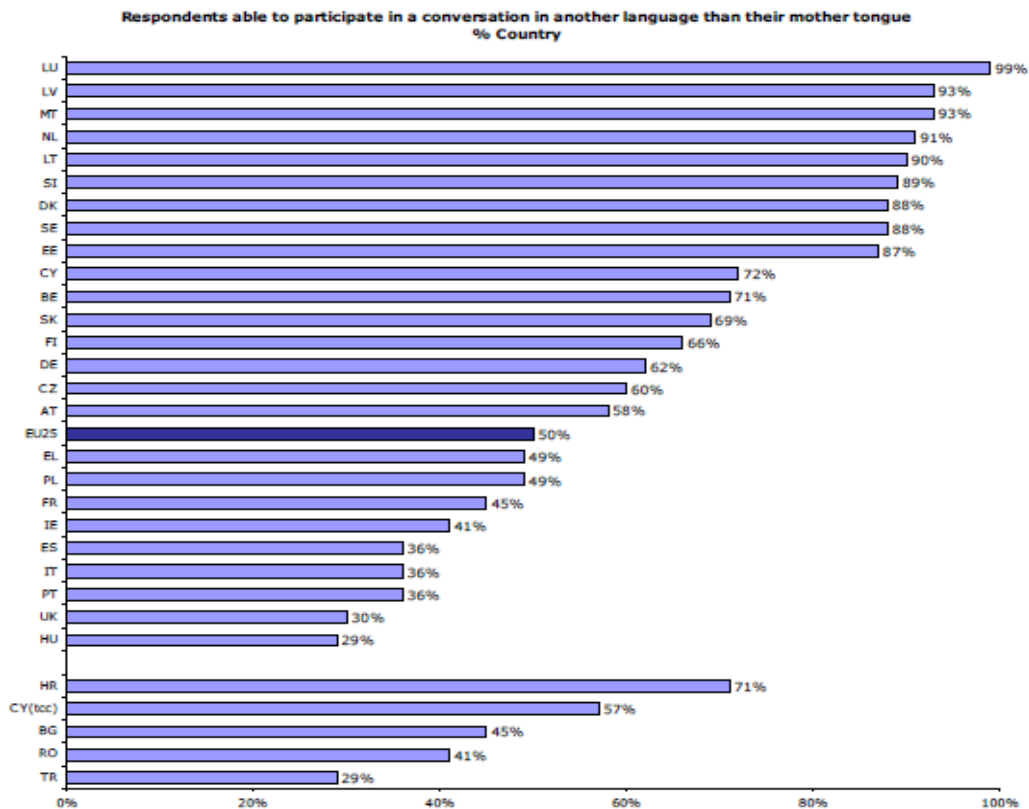


Gráfico nº 1. – Ciudadanos capaces de conversar en una lengua diferente de su lengua materna

Fuente: Eurobarómetro, *Europeans and their languages*, febrero de 2006

Sólo el 16% de los italianos y el 17% de los españoles hablan dos lenguas además de su/s lengua/s nativa/s

En este mismo informe, se concluye que “*las personas que viven en países europeos meridionales o en países en los que la lengua de Estado es una de las grandes lenguas europeas parecen tener conocimientos lingüísticos limitados*” y que el nivel de motivación de los ciudadanos europeos para aprender idiomas es moderado. Sólo el 18% de los encuestados ha empezado a aprender o a mejorar su conocimiento en una lengua extranjera en los dos últimos años y de este porcentaje casi la mitad se refiere al grupo de edad de 15 a 24 años, es decir, a personas en edad escolar.

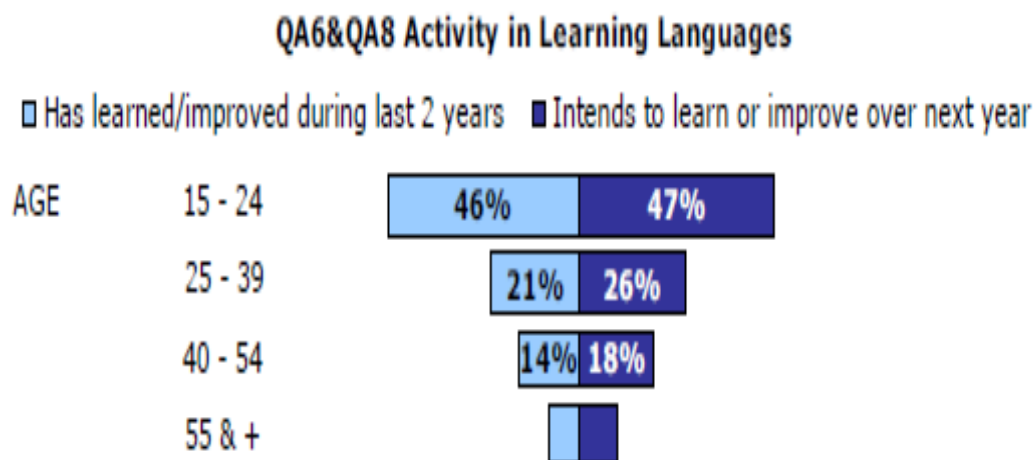


Tabla n.º 1 – Actividad de aprendizaje de lenguas extranjeras

Fuente: Eurobarómetro, *Europeans and their languages*, febrero de 2006

La propuesta “lengua materna más dos lenguas” es apoyada por el 50 % de los encuestados, frente al 44 % de los encuestados que no está de acuerdo. En el caso de España, el 63 % de los encuestados la apoya y también lo hace el 65% de los italianos. Finalmente, en esta encuesta se señala que ha aumentado el número de europeos que consideran útil conocer lenguas extranjeras. En 2001, era el 71 % y en 2005, el 83 %.

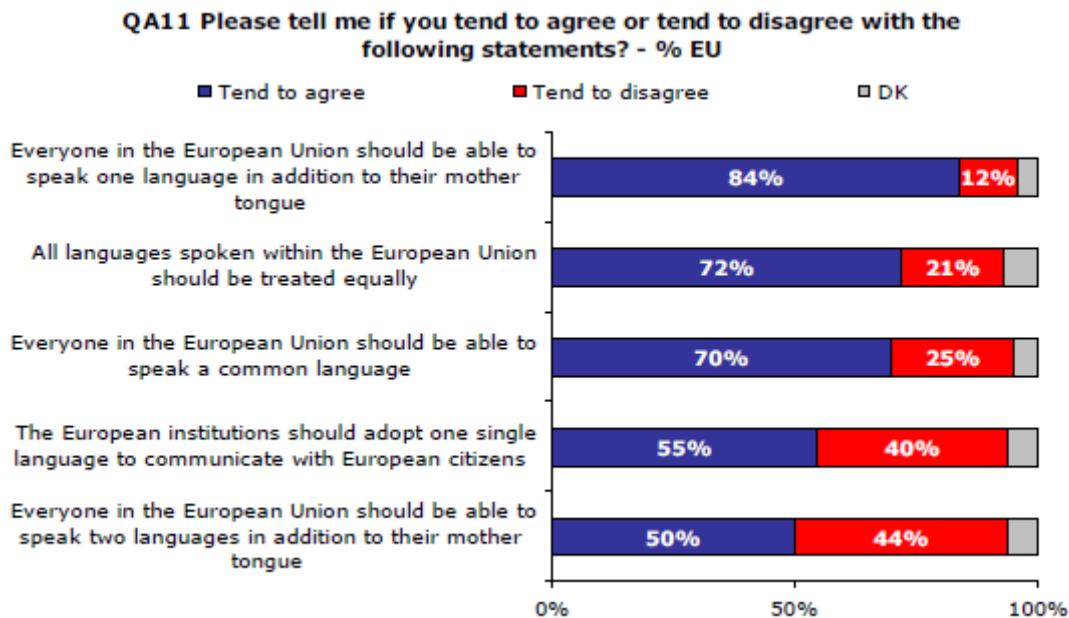


Gráfico n.º 2 – ¿Usted está de acuerdo con la afirmación de que todos los europeos tendrían que hablar dos lenguas extranjeras además de su lengua materna?

Fuente: Eurobarómetro, *Europeans and their languages*, febrero de 2006

Sin embargo, estos resultados tan bajos sorprenden por el alto porcentaje de europeos, el 83%, que considera que conocer lenguas extranjeras puede serles de mucha utilidad. En la misma línea, el 67% de los encuestados opina que la enseñanza de lenguas europeas debería ser una prioridad política. Lo creen también el 73% de los italianos y el 75% de los españoles.

Como se deduce de la tabla siguiente la lengua más conocida además de la lengua materna es el inglés. Siguen el francés y el alemán y, en porcentajes inferiores, el español y el ruso. El italiano que según otras investigaciones es la quinta lengua estudiada en el mundo (MAE-Ministero Affari Esteri, 2010) no es prácticamente relevante en contexto europeo.



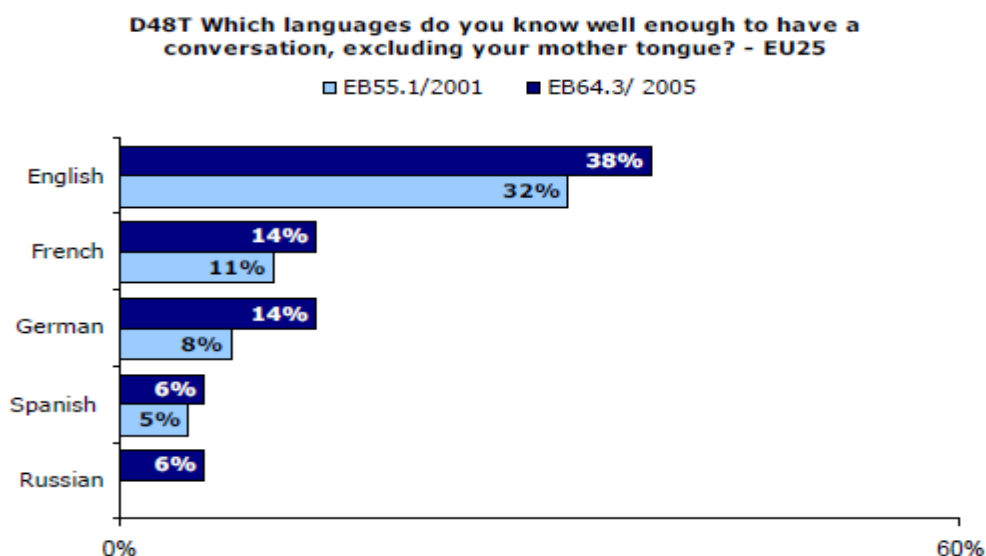


Gráfico n.º 3 – ¿Cuáles lenguas extranjeras conoce a un nivel tal que le permite conversar suficientemente bien?

Fuente: Eurobarómetro, *Europeans and their languages*, febrero de 2006

Por lo tanto el ciudadano europeo multilingüe, según el Eurobarómetro, tiene las siguientes características:

- es joven
- tiene un elevado nivel de educación
- procede de un ambiente multilingüe en cuanto ha nacido en otro país europeo o sus padres nacieron en otro país europeo diferente del de donde viven
- es estudiante o trabaja en una posición directiva en la cual usa las lenguas extranjeras
- está motivado para aprender.

Resulta evidente que este perfil no se puede aplicar a la mayoría de los ciudadanos europeos, o sea, buena parte de la sociedad europea no puede aventajarse en la sociedad europea multilingüe.

A partir de esta descripción se evidenciaba que el problema del aprendizaje de las lenguas extranjeras depende de algunos factores que pueden cualificarse en parte como:

- generacional
- de movilidad
- socio-cultural
- motivacional

Los sistemas escolares pueden intervenir y jugar un papel decisivo como se subraya en todos los documentos europeos en modificar algunas características de estos factores. En el párrafo siguiente se presentan iniciativas actuadas en contexto español e italiano para mejorar el perfil lingüístico de los dos países.

#### **1.4 Las respuestas de España e Italia al desafío del desarrollo de una sociedad plurilingüe**

En consideración de la diferente situación de competencia y organización en materia de educación en Italia y España, aunque haya algunas similitudes, presentamos en forma separada las iniciativas llevadas a cabo en los dos países en el ámbito del fomento del aprendizaje de las lenguas extranjeras, en particular en una perspectiva de enseñanza AICLE, un enfoque que es típico del contexto europeo. Según Marsh (2004: 23) este enfoque metodológico es una solución europea sostenible y rentable que permite conseguir objetivos concretos más allá de aquellos simplemente lingüísticos: desarrollo de competencia intercultural, preparación para encarar el proceso de internacionalización y mejora de algunos aspectos de la educación en general.

Además en el antes mencionado estudio Eurydice, que sólo se refiere a los niveles educativos de infantil, primaria y secundaria sin valorar la educación terciaria, se define el AICLE como el aprendizaje de una asignatura de contenido no lingüístico en una lengua extranjera, en otra lengua oficial del estado, o en una lengua regional o minoritaria.

Estas aclaraciones evidencian dos características distintivas del enfoque AICLE:

- es una opción de educación bilingüe prioritariamente europea

- ofrece la oportunidad de usar no sólo una lengua extranjera, sino también otra lengua oficial del estado o una lengua regional y minoritaria
- tiene objetivos educativos más allá de los estrechamente lingüísticos.

Las soluciones adoptadas por los dos países se insertan en este marco de referencia.

#### ***1.4.1 Las estrategias españolas para el fomento del aprendizaje de las lenguas extranjeras***

Las estrategias elegidas por las diferentes comunidades son muchas y variadas. Esta heterogeneidad depende del nivel de autonomía en materia de educación que las caracteriza. Con todo esto, quince comunidades (Fortanet-Gómez y Ruiz Garrido, 2009) han suscrito un acuerdo con el Ministerio de Educación y Ciencia (M.E.C.) para desarrollar un Programa de Apoyo a la Enseñanza y al Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (PALE). El objetivo primario de este programa es alimentar la adquisición de competencias lingüísticas o su mejora por parte del profesorado implicado en la enseñanza AICLE que tenga las siguientes características (Fernández Fontecha, 2009):

- docentes de lengua extranjera de primaria licenciados antes de 1997 y que no han tenido más de 100 horas de actualización en los últimos cinco años
- docentes de infantil no especialistas de LE que enseñan actualmente en este nivel escolar y que enseñan también en clases de aprendizaje precoz de LE. Se requiere el nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (en sigla MCERL) o el cuarto grado de la Escuela Oficial de Idioma (EOI)
- docentes de primaria y secundaria, no especialista de LE, que participan en programas innovativos lingüísticos. Se requiere el C1 del MCERL o el quinto de la EOI.

Los docentes que se adhieren reciben una formación lingüística de 200 horas y pueden participar en una visita de dos semanas al país de su lengua AICLE.

Otro proyecto promovido por el M.E.C. en colaboración con el British Council es el proyecto bilingüe y bicultural para el desarrollo del currículo integrado hispano-británico.

Según cuanto se afirma en las orientaciones para el desarrollo del currículo integrado publicadas por el Instituto Superior de Formación del Profesorado del M.E.C. (2006) los objetivos específicos del proyecto son los siguientes:

- fomentar la adquisición y aprendizaje de ambas lenguas por medio de un currículo integrado basado en los contenidos
- sensibilizar a los alumnos sobre la diversidad de ambas culturas
- facilitar los intercambios de profesores y alumnos
- promover el uso de las nuevas tecnologías para el aprendizaje de lenguas extranjeras
- si procede, fomentar la obtención de certificados de estudios de los dos sistemas educativos (español y británico).

Además el proyecto tiene como objetivo ofrecer una educación bilingüe a la población escolar adscrita a colegios públicos en barrios considerados menos favorecidos económica y culturalmente (Frigols Martín y Magali, 2009).

Una de las prescripciones de este proyecto bilingüe es que las horas de impartición de materias en lengua inglesa deben ser superiores al 40% del total de las horas lectivas.

En base a la filosofía declarada como específica de este programa como destacado en el informe de evaluación del proyecto (25 de marzo de 2010):

- los centros solicitantes, ubicados en distintas regiones de España, recibieron la aprobación del Ministerio sin ninguna selección específica
- se facilitó a cada uno de los centros participantes el apoyo de profesores supernumerarios, con el fin de ayudar a los profesores de plantilla en la implementación del programa de EBE
- se ofrecieron medidas de apoyo a escala nacional, nombrando a una persona en el Ministerio y a otra en el British Council que dedicarían parte de su tiempo de trabajo semanal a supervisar la marcha del programa, visitar centros, y ofrecer formación, tanto inicial como continua, a los profesores participantes. Otra medida de apoyo fue la designación de personal en el British Council dedicado a servir de

enlace con los centros, desarrollar la página Web del BEP, y publicar una revista del proyecto (titulada *Hand in Hand*).

Los docentes tienen que ser hablantes nativos de inglés o tener un nivel de competencia equivalente y se prevé la colaboración entre el profesor español y el profesor del proyecto que participan en actividades de desarrollo profesional.

La mayoría de las CCAA que participan en el proyecto son monolingües con la exclusión de Navarra y de las Islas Baleares.

#### 1.4.1.1 Otros proyectos bilingües

Otras comunidades autonómicas como por ejemplo Andalucía, Cataluña, el País Vasco, La Rioja y Madrid (Fernández Fontecha, 2009: 9-14) han desarrollado programas propios de educación bilingüe o plurilingüe como en el caso de las comunidades que tienen una propia lengua nacional. Estos programas tienen características comunes y otras propias del contexto en el cual se han realizado. En todo caso, la finalidad común es la mejora de las competencias lingüísticas de sus ciudadanos para lograr objetivos más amplios de ciudadanía activa y democrática, como se afirma en el *Plan de Fomento del Plurilingüismo de Andalucía* (pág. 5, sección Plurilingüismo y Profesorado):

*La política lingüística que la Junta de Andalucía se propone desarrollar se sustenta en unas claras finalidades que han de ser promovidas por la escuela y que se hallan explicitadas por el Consejo de Europa, cuando afirma que la ciudadanía democrática, impulsada por la escuela, fomentará la participación activa, la cohesión social, la equidad y la solidaridad. Además, propiciará la inserción, la participación, la cultura y los valores, asumiendo sus responsabilidades y ejerciendo sus derechos dentro de la sociedad... La formación plurilingüe y pluricultural los facultará para aceptar las diferencias, establecer relaciones constructivas con los demás, resolver de manera no violenta los conflictos, asumir responsabilidades, participar en la toma de decisiones y utilizar mecanismos de protección de los derechos de las mujeres y de los hombres.*

De estas palabras se evidencia claramente la relación que hay entre educación lingüística en perspectiva intercultural y la educación para la ciudadanía democrática que hoy en día tiene que ir más allá de las fronteras nacionales de un país.

En general se puede concluir que en España el enfoque AICLE (o educación bilingüe) está bastante difundido en casi todo el territorio nacional aunque con características e historias de desarrollo diferentes (Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010).

### **1.4.2 La respuesta italiana**

En Italia, el Ministerio de Educación, Universidad e Investigación (M.I.U.R.) es competente para la definición de los niveles esenciales para la educación y las autoridades escolares regionales, las realizan con amplio poder autónomo a partir del año escolar 2000-2001. Las instituciones escolares de todos los niveles son también autónomas y pueden tomar decisiones en muchos ámbitos de la actividad educativa. Esto puede alimentar iniciativas locales de experimentación y de innovación en el ámbito de la flexibilidad curricular garantizada a cada escuela.

#### 1.4.2.1 Los antecedentes AICLE

A partir del año 1978 se observa en Italia una atención hacia el profesorado de lengua extranjera que se concreta en un esfuerzo muy significativo con el objetivo de actualizar sus competencias. Se le ofrece un curso plurianual sobre la metodología de la enseñanza, el Proyecto Especial Lenguas Extranjeras (Progetto Speciale Lingue Straniere – PSLS). En una década a través de este proyecto se han difundido a más del cincuenta por ciento de los docentes italianos de lengua extranjera, conceptos innovadores de glotodidáctica y de sus evoluciones rápidas que han caracterizado esos años (Balboni, 1993).

Esta premisa es importante porque a través de esta iniciativa se constituye un conjunto de profesionales abierto a la innovación dentro del cual se encontrarán los sostenedores y alimentadores del enfoque AICLE.

Al mismo tiempo, a partir de los años noventa, se empieza a debatir las solicitudes que llegan del contexto europeo en particular por el Programa Lengua en el cual algunas regiones como por ejemplo la región Lombardía participan implicando un número elevado de instituciones escolares con sus docentes. Un proyecto muy relevante es el PEC (Bertocchi, 1995), un proyecto Lengua de cooperación para la formación lingüística en perspectiva europea e intercultural de los docentes de lengua extranjera.

Más relacionado con el enfoque AICLE ha sido otro proyecto Lengua A *TIE-CLIL* (Translanguage in Europe-CLIL) destinado al desarrollo de programas de formación para docentes de lengua extranjera y de disciplina no lingüística (Marsh y Langé, 1999; Marsh y Langé, 2000; Pavesi, Bertocchi, Hofmannová y Kazianka, 2001; Langé y Bertaux, 2002).

Otro proyecto que puede ser considerado un antecedente del enfoque AICLE es el proyecto Lenguas 2000 (Progetto Lingue 2000, [www.progettolingue.net](http://www.progettolingue.net)) porque es en su contexto que se organizan por la primera vez, fuera de un proyecto europeo, cursos de formación AICLE. De hecho en el año 1999 el gobierno de centro-izquierda de entonces aprobó un sostén financiero para potenciar y enriquecer las competencias lingüísticas del alumnado y del profesorado de todos los niveles escolares, de la infantil hasta la secundaria de segundo grado (bachillerato en España). Se introduce así el aprendizaje de una segunda lengua extranjera en la escuela secundaria de primer grado (de 11 a 14 años de los alumnos) y se financian cursos opcionales en los otros niveles escolares. Se permite, de esta manera, la posibilidad de estudiar una lengua extranjera en todos los tipos de escuelas aunque no figure en el currículo oficial. Se hace posible organizar módulos (de 20 a 30 horas) de aprendizaje que cambian la estructura de la organización de las escuelas.

Esto permite ampliar el abanico de las lenguas enseñadas (por ejemplo algunas escuelas introducen el aprendizaje del español) en una perspectiva de fomento del plurilingüismo y de tutela de la diversidad lingüística.

En el año 2009 el gobierno central (gobierno Berlusconi) establece que las horas de enseñanza de la segunda lengua extranjera en la secundaria de primer grado pueden ser usadas para potenciar el aprendizaje del inglés que a partir de 2003 se ha convertido en obligatorio en todas las instituciones escolares. Esta posibilidad está causando la gradual desaparición de la segunda lengua extranjera en el currículo de la secundaria de primer grado y, sucesivamente a largo plazo, se repercutirá en la secundaria de segundo grado.

#### 1.4.2.2 La enseñanza AICLE en Italia

La ley 53/2003 de reforma del sistema escolar italiano, más conocida como ley Moratti, ha introducido la enseñanza de una disciplina en inglés en el último año de los institutos técnicos y, en cualquier lengua extranjera, en los liceos. En los *licei linguistici*, bachilleratos lingüísticos donde se aprenden tres lenguas extranjeras, además de una materia en inglés se estudiará otra en una segunda lengua comunitaria en los últimos tres años. Actualmente (enero de 2011) se están programando iniciativas de formación del profesorado de secundaria para poder actuar esta ley.

Experiencias piloto de enseñanza AICLE generalmente de tipo modular han tenido lugar en la primera década del este siglo en muchas regiones, pero prioritariamente en el norte del país donde, inclusive, se han realizado la mayoría de las iniciativas de formación para la enseñanza AICLE (Infante, Benvenuto y Lastrucci, 2008; Coonan, 2002).

Según una investigación llevada a cabo por el Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia (la autoridad escolar de la región Lombardía) la difusión de la enseñanza AICLE en esta región ha crecido del 151,4% en los cinco años que van de 2001 a 2006 (véase tabla n.º 2)

Anno	Primarie		Secondarie 1° grado		Superiori	
	Scuole	Classi	Scuole	Classi	Scuole	Classi
2001-02	8	20	8	29	19	89
2002-03	12	51	13	50	29	123
2003-04	13	51	13	64	30	89
2004-05	15	72	15	96	39	158
2005-06	25	128	19	113	44	169

Tabla n.º 2 - Número de clases AICLE de 2001 a 2006

Fuente: *Le esperienze di CLIL negli istituti scolastici della Lombardia 2001-2006*, Rapporto di monitoraggioUSR per la Lombardia.



Estos datos subrayan el interés de las escuelas hacia este enfoque metodológico y confirman que el enfoque AICLE se desarrolla en Europa prioritariamente a través de un proceso *bottom up* (Coyle, 2007: 49).

Recientemente las iniciativas de formación han implicado sólo al profesorado de primaria. En mayo de 2010, y sigue actualmente, se ha iniciado una experiencia piloto para el desarrollo de un currículo integrado ítalo-británico que se inspira en la experiencia española a la cual nos hemos referido antes.

\*\*\*

En el presente capítulo se ha descrito el contexto dentro del cual se ha desarrollado la investigación que se ha realizado y que se describe en los capítulos sucesivos. La difusión del enfoque AICLE es el resultado de las solicitudes de las instituciones europeas que lo consideran como una de las estrategias más eficaces para mejorar las competencias lingüísticas, interculturales y de aprendizaje autónomo de sus futuros ciudadanos.

Este desafío requiere un profesorado con nuevas competencias lo que impone una reflexión y una re-definición de su formación. En este sentido y en esta perspectiva el presente trabajo, cuya finalidad es la de definir el perfil del docente de disciplina no lingüística en el enfoque AICLE, resulta particularmente pertinente y actual.



## CAPÍTULO DOS

### EL ENFOQUE METODOLÓGICO AICLE

#### FINALIDADES EDUCATIVAS Y CARACTERÍSTICAS PEDAGÓGICO-DIDÁCTICAS

Como hemos visto en el capítulo precedente en las últimas décadas del siglo pasado y en la presente se han promovido políticas para mantener la diversidad lingüística y promover el multilingüismo en la Unión Europea. En este capítulo se encuadra desde un punto de vista teórico el enfoque metodológico AICLE en el ámbito más amplio del concepto de bilingüismo y de sus implicaciones a nivel pedagógico-didáctico.

#### 2.1 Rasgos de la enseñanza bilingüe general

Aunque creado en ámbito europeo el enfoque metodológico AICLE se sitúa desde una perspectiva teórica (García, 2009) entre los programas de enseñanza bilingüe general por inmersión lingüística de tipo heteroglósico (o sea una inmersión en la cual el contexto donde se desarrolla puede ser monolingüe pero es heterogéneo desde el punto de vista de las prácticas lingüísticas) que tienen su origen en la experimentación de aprendizaje bilingüe que se fomentó en Canadá partir de los años sesenta para que los niños de familias anglohablantes aprendiesen también el francés, convirtiéndose así en bilingües y biculturales (Baker, 1993).

Cummins (1977) había observado, estudiando a niños bilingües equilibrados, o sea que tienen una fluidez casi igual en dos lenguas, que una vez que éstos habían conseguido un nivel de competencia en su segunda lengua parecido al de la primera lengua, mostraban mejores destrezas de pensamiento divergente y beneficios cognitivos que los no equilibrados. El mismo autor (1979a) sugiere que hay dos niveles diferentes de competencia: las destrezas comunicativas interpersonales básicas (BICS) y la competencia lingüística cognitiva/escolar (CALP). La primera se refiere a situaciones comunicativas cara-a-cara, de contexto insertado, o sea contextos en los cuales la comprensión se asegura a través de componentes no verbales y la retroalimentación es inmediata. Cuando la lengua no se inserta en un contexto de apoyo pleno de significado como aquel que caracteriza la situación escolar, ésta se denomina de contexto reducido. De aquí su teoría de la Interdependencia Evolutiva: la competencia en una segunda lengua en contexto reducido y

cognitivamente exigente depende del nivel de la competencia que un sujeto tiene en su primera lengua o viceversa. Ésta es una variable que determina el éxito o el fracaso de la enseñanza bilingüe. Las implicaciones para tomar decisiones de naturaleza socio-política son evidentes.

Siempre según Cummins (1977: 10), en un nivel de competencia que el autor define como *umbral* se pueden observar déficit cognitivos o no se notan los beneficios antes mencionados, como en el caso de algunos alumnos anglohablantes en la enseñanza por inmersión en Canadá.

Baker (1993: 236-238) precisa que los programas de enseñanza bilingüe general están caracterizados por los siguientes rasgos fundamentales:

- Tienen como objetivo el bilingüismo en dos lenguas (generalmente la nativa y una lengua de prestigio o mayoritaria). Se trata de un bilingüismo de tipo aditivo.
- Frecuentemente tienen un carácter optativo no obligatorio.
- En la inmersión temprana a los niños se permite a menudo emplear la lengua materna en la comunicación en clase.
- Los profesores son bilingües competentes. Al comienzo fomentan las capacidades receptivas de los alumnos sin insistir en la corrección comunicativa.
- La mayoría de los alumnos en la clase son monolingües y tienen un nivel de destrezas lingüísticas bastante similar.
- Los alumnos de las clases bilingües cursan el mismo plan de estudio que los alumnos de las clases no bilingües.
- Frecuentemente, aunque no siempre, la lengua extranjera se enseña antes de ser empleada como medio de instrucción.

Por lo tanto aunque según la definición clásica por bilingüismo se entiende el dominio a nivel de nativo de dos o más lenguas (Bloomfield, 1933 citado en Baker, 1993: 34) esto representa el extremo maximalista del concepto de bilingüismo y no puede siempre aplicarse al enfoque AICLE al cual sin embargo tampoco se debe aplicar el otro extremo, es decir, la definición mínima de bilingüismo incipiente (Diebold, 1964 citado en Baker, 1993: 46) que se refiere a personas con una competencia mínima: por ejemplo,

los turistas que conocen algunas frases en una lengua extranjera. Como afirma García (2009: 212), en la enseñanza de tipo AICLE hay que tomar distancia del concepto que bilingüismo es (siempre) duplicación de monolingüismo. Se trata de alcanzar un nivel de casi (*more or less*) dominio de una o más lenguas y utilizarlas para objetivos de aprendizaje no sólo lingüístico.

Baetens Beardsmore (1982: 16) también opina que la fluidez en las dos lenguas puede ser o no ser equivalente. Lo importante es para qué y cómo el hablante bilingüe la usa y qué función tienen las lenguas en un determinado contexto. O sea que tenemos que situar la lengua en un contexto social: en el caso del alumnado el contexto escolar dentro del cual se usa (Baetens Beardsmore, 2009a).

Siempre según Baetens Beardsmore (2009b) entre los programas que utilizan el enfoque AICLE y los programas de inmersión canadienses hay algunas diversidades:

- Generalmente no son programas de inmersión total y se basan en una exposición limitada a la lengua meta.
- Generalmente no tienen como objetivo conseguir un dominio como nativo de dos lenguas, sino una competencia de tipo funcional, tanto en las capacidades receptoras como en las productivas, todo esto aunque hay diferentes tipos de programas (*hard* o *soft*, en relación al tiempo y al espacio dedicado en el currículo).
- Generalmente los docentes no son nativos hablantes de la lengua meta aunque tienen un nivel elevado de competencia.
- Su aceptación del uso de la lengua materna cuando el docente lo considera oportuno (alternancia de código).
- Casi siempre incluyen en el currículum como asignatura independiente la lengua meta.
- La disciplina no lingüística y la lengua extranjera tienen un papel conjunto (integrado) en el currículo.
- Señalan explícitamente que su valor añadido es de tipo educativo y no sólo lingüístico y disciplinar. De hecho según Marsh (2005) el enfoque AICLE ofrece un contexto más natural para el desarrollo de competencias lingüísticas en cuanto fomenta competencias más elevadas como resultado de la sinergia

que se establece entre los dos ámbitos (lengua y contenido). Es así que los objetivos no son más de naturaleza sólo lingüística sino que afectan a todo el proceso educativo en general.

Según García (2009: 132) el modelo bilingüe de tipo AICLE se define como modelo enriquecedor que tiene cuatro características prioritarias y, precisamente:

- fomenta el bilingüismo dinámico o sea aquél en el cual hay un intercambio entre la lengua dominante y la lengua segunda o extranjera que tienen una relación paritaria entre ellas
- su orientación y su ecología lingüísticas (*linguistic ecology*) son motivadas por plurilingüismo y orientadas a éste
- su ecología cultural es la transculturalidad
- está destinado a todos los alumnos.

También Järvinen (2009) destaca que el AICLE tiene características de ecología lingüística porque considera la lengua como un sistema holístico, dinámico, interactivo y complejo.

La enseñanza bilingüe en esta acepción se coloca como un factor constituyente de la educación. Como precisa Baetens Bearsdmore (2002) “*Bilingual education is about getting education, not about becoming bilingual*”.

## **2.2 Definición de AICLE**

La mayoría de la bibliografía consultada afirma que el término CLIL (Content and Language Integrated learning), en español AICLE, fue creado en 1994 por David Marsh (Finlandia) y Anne Maljers (Holanda) (Maljers, Marsh y Wolff, 2007) quienes lo definieron como a “*dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language*”.

Con respecto a qué se entiende por *additional language* las opiniones no son unánimes.

En la investigación Eurydice AICLE que ya hemos mencionado en el precedente capítulo, se afirma que el enfoque metodológico AICLE no excluye que el aprendizaje de una asignatura de contenido no lingüístico se realice también en otra lengua oficial del estado, o en una lengua regional o minoritaria. Esta definición contrasta con cuanto señala García (2009: 209), para quien el bilingüismo de tipo AICLE no incluye el mantenimiento de lenguas minoritarias o menos habladas y tampoco la submersión lingüística en la lengua mayoritaria que experimentan alumnos inmigrantes. Sin embargo la interpretación expresada en el documento de Eurydice está en la base de algunas de las experiencias AICLE en Europa, como el trilingüismo en las comunidades autonómicas españolas con propia lengua nacional y en algunas regiones italianas donde se hablan lenguas minoritarias en las cuales un porcentaje del currículo o algunos módulos de una disciplina se aprenden en la lengua segunda o minoritaria (Coonan, 2002: 72; Baetens Bearsdmore, 2009c).

AICLE es un término que con el transcurrir del tiempo ha englobado a muchas variantes metodológicas, es así que se ha introducido el término “paraguas” para englobarlas a todas (García, 2009: 209; Ruiz de Zarobe y Jiménez Catalán, 2009: VII). Con todo esto, en el devenir evolutivo, se ha evidenciado que AICLE posee sus propias características metodológicas y organizativas, cuya actuación determina su éxito a nivel didáctico. Sin embargo el profesorado no se ha inspirado siempre en estas características que garantizan la posibilidad de que se puedan alcanzar resultados de calidad (Vollmeer, 2008; Vierbrock, 2006).

El desafío de este enfoque consiste en garantizar que los alumnos AICLE:

- desarrollen una competencia en la lengua materna (LM) igual que sus compañeros no AICLE
- alcancen un nivel de competencia en la lengua extranjera superior al de sus compañeros que aprenden la LE sólo como asignatura curricular
- aprendan los contenidos como sus compañeros no AICLE
- consigan los objetivos educativos que son considerados el valor añadido de la enseñanza AICLE.

Según Marsh (2000: 109) el AICLE puede considerarse como un aprendizaje curricular integrado que enlaza y pone en sinergia las necesidades de habilidades de pensamientos (*thinking skills*) con las comunicativas y transmite relevancia y autenticidad que corresponden a los principios básicos para un aprendizaje eficaz, flexible y transferible a otros contextos. El aprendizaje y, por extensión los roles del profesorado, son duales en el enfoque AICLE que se define así como un enfoque pedagógico-didáctico muy articulado y de amplio alcance que implica un cambio profundo de las metodologías de enseñanza (Marsh, Marsland and Nikula, 1999: 36). En el párrafo siguiente describimos sus características pedagógico-didácticas fundamentales.

### **2.3 Características pedagógico-didácticas del enfoque AICLE**

Muchos estudios realizados sobre los resultados de la enseñanza AICLE en algunas formas de enseñanza bilingües han permitido evidenciar cuáles son los principios y las características pedagógico-didácticas propias de este enfoque que determinan un aprendizaje exitoso.

Analizamos a continuación estos aspectos fundamentales según la opinión de algunos de los expertos AICLE.

#### ***2.3.1 Características pedagógicas y didácticas: la opinión de los expertos***

Según Coyle (2006) un currículo en una perspectiva AICLE está fundamentado en las cuatro *Ces*: contenido, comunicación, cognición y cultura. Estas componentes tienen que ser integradas y no consideradas en forma separada para garantizar un fundamento pedagógico verdaderamente innovador y coherente con los objetivos de este enfoque.

El **contenido** tiene que ser significativo y **cognitivamente** exigente para los alumnos pero adecuado a su nivel de desarrollo potencial (Vygotsky, 1997; Coyle, Hood y Marsh, 2010). La metodología con la que trabajan junto al docente tiene que ser diferente de aquélla que ocurre en un aprendizaje de tipo de simple transmisión: la metodología se hace interactiva para la construcción del aprendizaje que se realiza a través de la lengua extranjera y no en la lengua extranjera.



El modelo AICLE es muy exigente respecto al tipo de discurso que genera en el aula: la **comunicación** y el aprendizaje se realizan contemporáneamente y la interacción didáctica se basa en situaciones de aprendizaje, en actividades de aula, auténticas, participativas y colaborativas que el docente promociona con actividades de andamiaje tanto de tipo cognitivo como de tipo lingüístico hacia un nivel posible de autonomía. Todo esto potencia la asunción de responsabilidades por parte del alumnado y refuerza su motivación. Además Vygotsky (1997: 188) destaca que todo lo que un alumno aprende a hacer en cooperación con otros será capaz de hacerlo en autonomía en el futuro.

La última C está arraigada en la componente **cultura** la que está contenida en cada lengua a nivel de significado, uso y valores (Carrió-Pastor, 2009). Cuando se estudia una disciplina en una lengua extranjera se proporciona (o se debería proporcionar) a los alumnos o se profundizan estos aspectos implícitos en la cuarta C que, sin embargo, es la más controvertida en el debate internacional sobre AICLE y la más difícil de lograr (Dalton-Puffer, 2007; Lorenzo, 2005) y cuya activación requiere una reflexión y una profundización estructurada y planificada.

Desde un punto de vista organizativo y de conducción de la lección la modalidad del *team teaching* como cooperación en formas variadas entre docente de contenido y de lengua ha sido considerada muy frecuentemente la más adecuada para una enseñanza AICLE exitosa (Frigols Martín y Magali, 2009: 83): ambos profesores interactúan en el aula fomentando el aprendizaje cooperativo y los alumnos adquieren las competencias cognitivo-lingüísticas según los objetivos planificados en los respectivos currícula.

Como precisa Clegg (2002) estas capacidades se denominan cognitivo-lingüísticas dado que no son solamente operaciones de pensamiento, sino que también tienen características o realizaciones lingüísticas muy concretas.

Si embargo no se trata de un aprendizaje lingüístico de tipo general sino contextualizado, integrado e insertado en el aprendizaje del contenido y por lo tanto presenta rasgos de mejor y mayor autenticidad y relevancia.

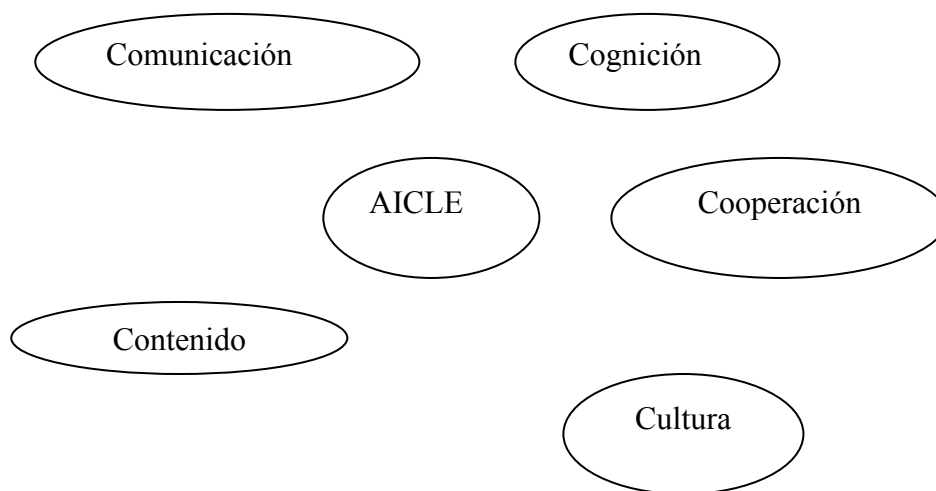
Con todo esto la enseñanza colaborativa – como confirman los resultados de la presente investigación (véase gráfico n.º 23) - no está muy difundida en Europa e inclusive

donde ha sido experimentada, como en Italia y en España, está desapareciendo por razones económicas de corte de las inversiones en la educación por parte del estado.

A partir de cuanto hemos destacado antes, a nosotros nos parece oportuno añadir a la definición de Coyle una quinta C, cooperación, para poner de relieve que la cooperación - aunque implícita en su definición - es un rasgo distintivo del enfoque AICLE: la cooperación caracteriza la relación entre alumno y alumno, docente y alumnado, docente de contenido y de lengua o mejor de lenguas para subrayar el papel fundamental que tiene la lengua materna en el aprendizaje lingüístico y no lingüístico.

Si extrapolamos del párrafo precedente las palabras claves se puede delinear el siguiente conjunto:

Tabla n. ° 3 – La cinco Ces del currículo AICLE



¿Pero cómo se pueden integrar estos factores exitosamente en las prácticas didácticas?

Según de Graaff, Koopman, Anikina and Westhoff (2007) los docentes AICLE tienen que basar su enseñanza en cinco principios fundamentales:

- proporcionar a los alumnos un *input* exigente pero adecuado a su nivel de desarrollo cognitivo
- basar el proceso de enseñanza en actividades focalizadas en el significado (*meaning-focussed activities*)
- basar el proceso de enseñanza en actividades focalizadas en la forma con relación al contenido
- fomentar las capacidades de producción oral
- apoyar a los alumnos en el aprendizaje de estrategias comunicativas compensativas que les facilitan la comunicación.

Dalton-Puffer (2009) afirma que la producción oral tiene que ser fomentada aunque es precisamente en este ámbito que los alumnos cometen más errores.

El *output* es fundamental para que se realice el aprendizaje. Por lo tanto es importante (Swain, 1985) tanto mejorar la calidad y la cantidad del *input* a través de la comparación y de la negociación así como fomentar el desarrollo del léxico y de la sintaxis y que los alumnos reflexionen y discutan sobre aspectos lingüísticos (Krashen, 1985). Según el mismo autor (1985: 2) para que el alumno aprenda es importante que el *input* tenga un nivel un poco más elevado que el nivel de competencia del alumno (i+1) y que el alumno sea motivado, o sea que tenga un filtro afectivo reducido.

Swain destaca también que el enfoque AICLE produce un aprendizaje verdadero y estable sólo si las actividades propuestas se basan en tareas colaborativas focalizadas tanto en el contenido como en la forma, o sea que permiten desarrollar un *metatalk*, una discusión y una reflexión sobre su propio *output* a nivel metalingüístico, por parte de los alumnos.

De hecho en los últimos años se ha vuelto a considerar como necesaria una atención hacia los aspectos comunicativos de las lenguas según su definición inicial: aspectos formales, sociolingüísticos además que de competencia estratégica (Canale y Swain, 1980). También Lorenzo (2007a) añade a estos cinco indicadores antes mencionados, el focus en las formas con referencias a prácticas más típicamente lingüísticas que no significa dar lecciones de gramática, sino que el docente sepa como usar la lengua y qué tipo de lengua usar (Lorenzo, 2008: 30).

Coyle, Hood y Marsh (2010: 28) subrayan que lo que se entiende con la palabra *contenido* depende del contexto en el cual actúa el docente o de las elecciones curriculares de la institución escolar. En esta perspectiva el contenido puede definirse como

- un tema disciplinar
- un tema cross-curricular
- un tema interdisciplinar

Ya en los años noventa Stoller y Grabe (1997) habían propuesto un modelo llamado de las seis Tes para el currículo de enseñanza AICLE que se basaba en la selección de:

- temas como idea central y conductora
- textos (materiales)
- *topics* (subtemas)
- tareas
- transiciones
- *threads* (hilos conductores)

Estos últimos dos fuertemente relacionados y coherentes como para permitir realizar conexiones entre las diferentes disciplinas en el currículo.

Coyle, Hood y Marsh (2010: 35-38) sugieren las siguientes etapas en preparar un módulo/una unidad AICLE:

- 1) considerar el contenido y sus implicaciones a nivel lingüístico y cognitivo,
- 2) definir el aprendizaje y el uso lingüístico (la lengua del aprendizaje *-language of learning-*, la lengua para aprender *-language for learning-*, la lengua que se aprenderá aprendiendo el contenido *-language through learning-*),
- 3) desarrollar la competencia intercultural según las oportunidades que el contenido específico y el contexto ofrecen,
- 4) verificar con aproximación formativa y sumativa los progresos de los alumnos.

En consecuencia para que esto se traduzca en prácticas, tanto el profesor de lengua como el profesor de disciplina tienen que precisar actividades y estrategias específicas porque la adquisición de conceptos y la competencia discursiva en una disciplina no se desarrollan autónomamente.

Swain (1999) opina que para que los alumnos desarrollen un dominio de la lengua a través del aprendizaje del contenido es necesario que

- se trabaje por tareas significativas y motivadoras
- que estas tareas sean prioritariamente de tipo colaborativo.

Bygate, Skehan y Swain (citados en Ellis, 2003: 3) definen una tarea como una actividad que requiere que los alumnos usen el lenguaje poniendo la atención no en la forma sino en el significado para conseguir un objetivo.

Según Ellis (2003), las características críticas de una tarea son:

- el estudiante desarrolla un plan de actuación
- la finalidad última es comunicar. Los estudiantes se comunican entre sí con los recursos que poseen y negocian el significado de sus comunicaciones
- una tarea puede implicar una o más destrezas
- una tarea tiene un resultado comunicativo previamente definido
- los procesos implicados en lograr completar una tarea reflejan procesos del mundo real.

Lorenzo (2007a: 507) distingue tres etapas básicas en la enseñanza por tareas en aula:

1. la pre-tarea sirve para situar la escena y analizar las dificultades que pueden aparecer (aclarar el objetivo de la tarea, verificar la comprensión de las instrucciones)
2. la tarea en sí: elaborar un experimento, escribir una narración, describir un proceso etc.
3. la post-tarea permite que los alumnos presenten sus resultados pero también que

reflexionen sobre el proceso en el cual han sido implicados.

En este proceso el docente aprovecha el conocimiento disciplinar, lingüístico y experiencial previo del aprendiz como base para el desarrollo de nuevos conocimientos y competencias y lo hace a través del uso de actividades y de herramientas variadas que contemplan una pluralidad de estilos de aprendizaje (visual, auditivo, cinético etc.). Es a través de las herramientas psicológicas que la mente y la cultura comunican. Herramientas pueden ser la lengua, signos, herramientas semióticas, otras herramientas técnicas o físicas (Vygotsky, 1997).

Cuando la situación es apropiada y posible, los alumnos analizan, comparan e interpretan críticamente informaciones procedentes de fuentes diversas expresan opiniones sobre un fenómeno o una acción y saben defenderla para fomentar el pensamiento creativo y crítico (Mehisto, Marsh y Frigols, 2008). Estos factores definen una aproximación típica de una didáctica activa que se basa en un enfoque centrado en el alumno con el cual el docente actúa como facilitador de un aprendizaje que se construye en la comunidad que aprende. Su papel como proveedor de andamiaje, de scaffolding, es uno de los esenciales del enfoque AICLE.

Este escenario delinea un proceso de aprendizaje social y asistido más que individualista, en línea con los principios del constructivismo social (Casal Madinabeitia, 2007). Es social porque implica una relación que no se aplica necesariamente al docente: puede realizarse en relaciones interpersonales entre pares, entre grupos, también con aportaciones externas a la clase (Coonan, 2002: 143).

Según todos los autores antes mencionados y de acuerdo con los conceptos educativos de Bruner (1984) el andamiaje, el scaffolding, define una técnica de aprendizaje protegido en particular a nivel lingüístico, pero no sólo, y que le permite al alumnado sentirse más seguro desde un punto de vista emocional y por lo tanto lo motiva para actuar más activamente y con una propensión al riesgo más alto y una aptitud más positiva hacia el aprendizaje (Walqui, 2006). Todo esto fomenta el pensamiento crítico y la creatividad y conduce – a largo plazo – a la autonomía de aprendizaje.

Darn (2006) identifica cuatro posibles componentes básicos de una lección AICLE:

- procesamiento del texto
- identificación y organización del conocimiento
- identificación de la lengua
- tareas específicas para los alumnos.

La secuencia de las actividades - subraya el autor - integra constantemente y en igual medida lengua y contenido.

Para Gajo (2007) en el trabajo de aula emergen seis tipos de conocimientos lingüísticos relacionados respectivamente, tres con el contenido y tres con la lengua.

Con esta última se relacionan:

- la lengua indispensable para elaborar el contenido (*content-obligatory language*, la lengua necesaria para comunicar el contenido y para desarrollar las normales actividades de clase)
- la lengua compatible con el contenido (*content-compatible language*, la lengua relacionada con la comunicación de un contenido particular pero no indispensable para el desarrollo de una tarea específica)
- la lengua autónoma respecto al contenido (*content-autonomous language*, es el conocimiento lingüístico que empieza con la comunicación del contenido y después pertenece prioritariamente al paradigma lingüístico).

Al contenido se orientan:

- la lengua insertada en el contenido (*content-embedded language*, la lengua necesaria no sólo para comunicar el contenido sino que pertenece al paradigma del contenido),
- la lengua útil para el contenido (*content-useful language*, aunque no indispensable para el contenido, contribuye a fijar y ampliar el conocimiento del contenido),

- la lengua periférica para el contenido (*content-peripheral language*, aunque no relevante de manera directa para una tarea específica, fomenta los enlaces entre lengua y contenido).

El desarrollo de la competencia comunicativa en el medio AICLE tiene que moverse del nivel de la lengua indispensable para el contenido al nivel de la lengua insertada en el contenido. Como afirma el mismo autor (2007: 571) “*as linguistic knowledge does not exist outside the development of the subject paradigms, knowledge related to the latter contributes to the acquisition of the former*”.

Nos parece que en estas palabras se marca el concepto de integración entre lengua y contenido.

El éxito del enfoque AICLE radica (Frigols Martín y Magali, 2009: 88) en ser:

- innovativo porque favorece el aprendizaje por construcción no por instrucción
- equilibrado porque focalizado tanto sobre el contenido como en la lengua
- creativo porque es interactivo y no transaccional
- flexible porque fomenta la comunicación entre los docentes y su interconexión
- avanzado porque contribuye al aprendizaje a lo largo de toda la vida
- confiable porque alimenta las habilidades cognitivas, comunicativas y laborales.

Además Navés (2009) identifica otros factores indispensables para la difusión y el éxito de los programas AICLE:

- profesorado preparado y estable
- profesorado multilingüe o bilingüe
- voluntariedad de participación en los programas bilingües
- respeto por la lengua materna y la cultura del alumnado
- uso de material adecuado
- expectativas altas
- evaluación de los resultados
- implicaciones de todos los *stakeholders* y en particular de los padres.



Cuanto antes debatido confirma con Baetens Bearsdmore (2009a: 138) que la enseñanza AICLE es un proceso complejo que pone de relieve la necesidad de considerar factores y variables situacionales y operativos que es necesario gestionar para lograr resultados positivos para un alumnado numeroso y heterogéneo.

\*\*\*

En este capítulo se han puesto de relieve las características del enfoque AICLE que aunque procede del contexto de la enseñanza bilingüe tiene sus rasgos distintivos. En particular se han destacado sus características de integración entre aprendizaje lingüístico y disciplinar en todas las etapas del proceso didáctico que se sitúa en el ámbito del constructivismo social y utiliza también los principios de didáctica activa implícitos en el enfoque comunicativo propio de la enseñanza lingüística.



## CAPÍTULO TRES

### INVESTIGACIONES EN MEDIO AICLE

En este capítulo se presentan algunas de las investigaciones realizadas en variados países europeos sobre la enseñanza AICLE.

Si mucho se ha escrito sobre el enfoque metodológico AICLE, sus características y sus finalidades socioeducativas, las investigaciones en particular de tipo longitudinal sobre los resultados de aprendizaje no son muchas y a veces son contradictorias entre ellas. Además no siempre han aclarado si este enfoque fomenta tanto el aprendizaje lingüístico como el de contenidos disciplinares y bajo que condiciones de actuación o si no se evidencian diferencias significativas entre una enseñanza monolingüe acompañada por el aprendizaje de la lengua extranjera curricular. En nuestro esbozo no hemos considerado las investigaciones llevadas a cabo en contexto norteamericano ya ampliamente descrita en la literatura sobre la educación bilingüe (entre otros: Baker, 1993; García, 2009; Ruiz de Zarobe y Jiménez Catalán, 2009).

#### **3.1 Algunas investigaciones longitudinales**

Financiados por el ministerio de educación de los Países Bajos, Admiraal, Westhoff y de Bot (2006) han realizado una investigación longitudinal y comparativa de las habilidades lingüísticas en inglés (vocabulario, pronunciación, lectura y habilidades orales) en contexto de aprendizaje AICLE (las disciplinas no lingüísticas eran historia y geografía) y también en la lengua materna de alumnos de 2 a 15 años de edad. Los investigadores han utilizado pruebas nacionales estandarizadas para la educación secundaria y el test de vocabulario para el inglés como lengua extranjera de Meara (1992)<sup>1</sup>. En el proceso de investigación se han considerado también algunos antecedentes como la lengua hablada en la familia y en relaciones no escolares, el género y el nivel de

---

<sup>1</sup> Se trata de tests desarrollados por el Centre for Applied Language Studies del University College Swansea para determinar el perfil lexical de cada estudiante o para monitorar su progreso en caso que ya su perfil haya sido determinado. Actualmente la validez del test ha sido puesta en duda por su creador mismo (véase sus comentarios en la página web <http://www.lognostics.co.uk/vlibrary/meara1992z.pdf>, fecha de consulta 8 de noviembre de 2010).

entrada al final de la educación primaria. Los resultados destacan que los alumnos en las clases AICLE superan a los de las clases de control en la comprensión de textos escritos, en la pronunciación y en las habilidades orales. El conocimiento del vocabulario y de los contenidos disciplinares es similar. No se han notado efectos negativos en el aprendizaje del holandés. Sin embargo los tres investigadores invitan a una evaluación cauta de los resultados por tres razones:

- la disponibilidad de datos limitados sobre los test de LM holandés y de las disciplinas no lingüísticas objeto de investigación
- el factor motivación en un proyecto nuevo e innovador y muy sostenido por las autoridades
- la percepción por el entorno social del inglés como una lengua prominente en la sociedad holandesa.

En su opinión estos factores variables y temporales podrían afectar a los resultados en una perspectiva a largo plazo.

Otro estudio suizo realizado por Serra (2007) ha investigado sobre el aprendizaje de habilidades de producción oral, de comprensión oral y escrita y de contenidos disciplinares en medio AICLE de alumnos de primaria suizos que aprendían el 50% del currículo de las matemáticas en una lengua extranjera (en italiano o alemán o retorromano). La investigadora afirma que los resultados de aprendizaje en la disciplina son comparables con los de las clases no AICLE, mientras que el aprendizaje de la lengua extranjera – el inglés – resultó similar o mejor. En particular el desarrollo a nivel morfosintáctico obtenido a través de actividades estructuradas de contenidos disciplinares demuestra una precisión de nivel satisfactorio.

Muy relevante para la extensión de la difusión del proyecto de educación bilingüe en Andalucía es la investigación realizada por Lorenzo, Casal y Moore (2009). La investigación se ha concentrado en cuatro focos prioritarios y precisamente:

- desarrollo de competencias
- organización curricular
- prácticas de aula

- niveles de satisfacción.

Los datos recogidos se han agregado y categorizado en el informe final de evaluación en cuatro secciones diferentes:

- niveles de competencia y de resultados
- recorridos de adquisición y diferencias individuales
- uso de la L2 en medio AICLE
- impacto educativo de la enseñanza AICLE fuera del ámbito de aprendizaje de la L2.

La investigación hace patente que los alumnos de las clases bilingües tienen habilidades lingüísticas mejores que las de los de las clases monolingües. El diferencial entre los dos grupos es muy significativo. Además los resultados ponen de relieve que hay una correlación no lineal entre exposición a la lengua extranjera y competencia adquirida.

Sin embargo en el informe de evaluación se subraya que la introducción temprana del bilingüismo no parece producir ventajas particulares respecto a una introducción más demorada o media (de 11 a 12 años de edad). Este efecto podría ser la consecuencia del hecho de que más elevadas competencias cognitivas y metacognitivas y una mayor competencia académica en la lengua materna pueden garantizar las mismas ventajas ofrecidas a nivel neuro y psicolingüístico por el bilingüismo temprano. Desde una perspectiva didáctico-educacional el enfoque fomenta la motivación para el aprendizaje de la lengua extranjera que los alumnos aprenden en una perspectiva instrumental al aprendizaje de la disciplina sin connotaciones etnolingüísticas.

Otro resultado relevante es que la colaboración entre docente de disciplina no lingüística (a partir de ahora dnl) y de lengua extranjera (LE) y conversador es muy importante porque funciona como una comunidad de práctica que crea un medio de aprendizaje lingüístico muy enriquecedor.

También en el País Vasco (Proyecto Eleanitz), se ha evaluado la actuación del proyecto de educación plurilingüe. La investigación longitudinal llevada a cabo en los años de 2004 a 2006 ha demostrado que los alumnos AICLE han conseguido mejores

resultados a nivel de habilidades de producción oral; también se observan diferencias apreciables en el aprendizaje del vocabulario (Ruiz de Zarobe, 2008; 2010; Jiménez Catalán y Ruiz de Zarobe, 2009). Es importante señalar que la participación en clases trilingües ha sido voluntaria y los alumnos han sido seleccionados y por lo tanto los resultados podrían resultar parciales (Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010: 13).

El informe final del proyecto realizado por el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación educativa (Alumnado trilingüe en secundaria de 2007, consultado el 15 de octubre de 2010 en [www.isei.ivei.net](http://www.isei.ivei.net)) evidencia que el nivel conseguido por el alumnado que cursa las asignaturas en inglés es similar al del que lo hace en la lengua de instrucción habitual. Si este criterio lo aplicamos a la asignatura inglés, se afirma que el nivel de conocimientos alcanzados es claramente superior en los alumnos de las clases AICLE. Afirmación que se confirma con datos empíricos. Además se señala que el rendimiento académico del alumnado en los grupos que participan en la experiencia es superior al de los otros grupos, debido tanto a la selección previa como a la motivación e interés de familias y alumnado.

Ball, Egaña y Muñoa Barredo (2009) que han participado en el proyecto SSLIC (Social Science and Language Integrated Curriculum) desarrollado por la Federación de Ikastolas y que es una parte del proyecto Eleanitz han observado que la evaluación de los conocimientos de Ciencias Sociales de los alumnos que han participado en el proyecto ha sido mejor que la de aquellos que han estudiado esta materia en eusquera. La respuesta según los tres expertos parece estar en la metodología que permite llegar a niveles cognitivos más altos gracias a los tipos de actividades e interacción que se realizan dentro de las aulas (Ball, Egaña y Muñoa Barredo 2009: 58).

Resultados en línea con aquellos antes mencionados y con similares riesgos de parcialidad se han destacado en otras comunidades autónomas como Cataluña y Galicia (Navés y Victori, 2010; San Isidro, 2010).

Várkuti (2010) ha investigado los beneficios lingüísticos del aprendizaje AICLE para alumnos de escuela secundaria en Hungría. En este caso también se ha evidenciado que los alumnos AICLE tienen un nivel de competencia comunicativa y de competencia lingüística académica más alto que el de los del grupo de control. Sin embargo en el caso

de la lengua académica se ha manifestado una heterogeneidad más elevada respecto al grupo no AICLE que ha obtenido resultados más bajos pero más homogéneos.

Gajo y Serra (2002) han investigado sobre el aprendizaje de las matemáticas en contexto bilingüe italiano y francés en la región italiana de Val d'Aosta. Los resultados en las matemáticas se han comprobado sólo levemente mejor en las clases bilingües. La investigación ha evidenciado que los dos grupos utilizan diferentes estrategias para elaborar los conceptos matemáticos, de tipo informativo o sea, de conocimiento de los hechos los del grupo monolingüe, de tipo operativo los de las clases bilingües.

Klieme (2006), que ha llevado a cabo una investigación en Alemania sobre las competencias lingüísticas en lengua materna y en lengua extranjera en clases AICLE ha observado que los alumnos de estas últimas clases han alcanzado un nivel de competencia auditoria como sus compañeros de dos años de estudios más avanzados. También la capacidad de individualizar errores de gramática y la capacidad de autocorrección ha obtenido mejores resultados.

Merisuo-Storm (2007) precisa en su investigación sobre el desarrollo de habilidades lingüísticas que los alumnos AICLE han demostrado que habían desarrollado un nivel más alto de habilidades de lectura y escritura que el de sus compañeros no AICLE. Con todo esto los alumnos de ambos grupos que, al comienzo del primer año, tenían un bajo o un alto nivel de habilidades no han mostrado diferencias significativas al final del segundo año. Los grupos AICLE han demostrado una actitud más positiva hacia el aprendizaje del inglés. La diferencia de actitud entre los dos géneros están reducidas en el grupo AICLE, mientras que en el grupo no AICLE se ha confirmado la tendencia ya observada por otras investigaciones, es decir que las chicas tienen un interés más elevado que los chicos por el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Van de Craen, Ceuleers y Mondt (2007) han investigado sobre los resultados del proyecto STIMOB (Stimulating Multilingual Education in Brussels) que se ha llevado a cabo a partir del año 2001 en Bélgica donde ya al comienzo del tercer año de la escuela infantil se enseña el 10% del currículo en francés a alumnos holandés-hablantes. Las disciplinas implicadas son las matemáticas, el medio ambiente y las artes visuales. El

objetivo de la investigación ha sido el de verificar el impacto de la enseñanza AICLE en los siguientes ámbitos:

- conocimiento de la lengua meta
- conocimiento de la lengua materna
- conocimiento de los contenidos disciplinares
- actitudes y motivación hacia el aprendizaje lingüístico y el diálogo intercultural
- implicaciones a nivel cognitivo, aspectos relacionados con la organización del cerebro.

Los resultados demuestran que los alumnos -después de una fase de escaso desarrollo de la producción oral- empiezan a hablar con un nivel de competencia más alto que el de sus compañeros no AICLE y que tienen un dominio mejor de su lengua materna. Los contenidos han sido aprendidos como en las clases no AICLE pero los alumnos están más motivados y tienen una apertura mental más amplia y flexible.

A nivel cognitivo se ha demostrado que los resultados son mucho mejores si las tareas son de naturaleza verbal y más exigentes cognitivamente.

El cerebro de los niños que han empezado a aprender otra lengua en edad temprana tiene una organización diferente. Se nota una actividad de programación adicional del lenguaje y de la articulación y una elaboración semántica más amplia. Pero no se ha podido aclarar como todo esto se pueda explotar en la práctica didáctica.

### **3.2 Opiniones divergentes**

No todas las investigaciones han llegado a conclusiones positivas sobre la enseñanza bilingüe.

Uno de los estudios más recientes que se ha conducido en Italia se refiere a siete centros escolares de la región Lombardía donde una parte del currículo de algunas disciplinas (arte, historia o tecnología) ha sido aprendido en inglés (un módulo de aprendizaje). La investigación estaba destinada a verificar si el enfoque AICLE fomenta un mejor aprendizaje de las competencias lingüísticas y disciplinares de los alumnos. (Infante, 2010).



Los datos recogidos en etapas sucesivas no han confirmado la hipótesis de mejora lingüística que el enfoque AICLE tendría que conllevar. De hecho no se ha observado entre clases AICLE y no AICLE ninguna diferencia significativa de aprendizaje. Lo mismo se tiene que afirmar para el aprendizaje de contenidos disciplinares que no resulta suficientemente confirmado en todos los contextos investigados. Es posible que en una óptica de más largo plazo y con un número de horas de enseñanza AICLE más elevado los resultados pudieran ser más apreciables. Además la investigadora ha calculado el valor añadido del aprendizaje en cuanto tenía disponibles dos pruebas, una de ingreso y otra de salida. También en este caso no se ha observado ninguna diferencia significativa entre las medidas de los dos grupos.

Un estudio longitudinal realizado por Marsh, Hau y Kong (2000) ha evidenciado efectos negativos en el aprendizaje de contenidos disciplinares (matemáticas, ciencias, historia y geografía) en estudiantes universitarios y en sus concepto de sí. Las causas pueden ser que los docentes tenían un bajo nivel de competencia (como ha demostrado el mismo estudio) y, que si se inicia la educación bilingüe en edad temprana, los resultados son mejores y menos problemáticos para conseguirlos.

De otro estudio realizado en escuelas secundarias de Hong Kong sobre el aprendizaje de ciencia en inglés, emerge que los alumnos han tenido problemas en aprender y controlar el vocabulario específico y en el aprendizaje de conceptos abstractos. Además percibieron como más difícil el hecho de aprenderlos (Johnson, 1997).

Problemas análogos se han señalado en otros países asiáticos como Filipinas o Malasia. En este último se había introducido el aprendizaje de las matemáticas y de ciencia en inglés a partir de 2003. A consecuencia de las protestas de las familias que temían problemas de conceptualización y un descenso de competencia lingüística en la lengua malaya se volvió a enseñarlas en la lengua materna aunque probablemente haya razones variadas - políticas por ejemplo- que están en la base de la protesta. Además las causas podrían ubicarse en un nivel de competencias demasiado bajo no sólo de los docentes sino también de los estudiantes, lo que claramente puede haber comprometido el aprendizaje (Tan, 2005). Jalaluddin, Awal y Abu Bakar (2009) señalan algunos problemas de correspondencia lingüística entre el inglés y el malayo que hacen más difícil el aprendizaje de contenidos si no se tiene un nivel de competencia bastante alto.

En Filipinas (González, 1998) el gobierno ha vuelto a fomentar la enseñanza en la lengua nativa. La decisión se ha motivado así:

- los alumnos aprenden a leer más rápidamente en su lengua nativa
- cuando los alumnos han aprendido a leer y escribir en su lengua nativa aprenden a hablar, leer y escribir en una L2 y eventualmente en una L3 más rápidamente que los que han aprendido en una diferente de su lengua nativa
- en términos de desarrollo cognitivo y de sus efectos en otros ámbitos académicos, los alumnos que han aprendido en su lengua nativa adquieren las competencias antes mencionadas más velozmente

(<http://www.deped.gov.ph/cpanel/uploads/issuanceImg/DO%20No.%2074,%20s.%202009.pdf> consultado el 13 de noviembre de 2010).

Las razones de estos problemas pueden ser muchas y de orígenes variados (políticos, económicos, de competencias del profesorado, etc.) pero sin embargo es notorio que un bajo nivel de competencia en la lengua materna de los alumnos afecta también el aprendizaje de otras lenguas (Cummins, 1981). El nivel sociocultural de las familias es una variable determinante en el aprendizaje lingüístico y en contextos culturalmente pobres el aprender en una lengua extranjera puede influir negativamente tanto en el aprendizaje de la lengua nativa misma como en los contenidos que se aprenden en la lengua extranjera, como se observa en muchos países africanos (Baetens Beardsmore, 2003; Lasagabaster y Sierra, 2009).

Klippel (2003) afirma que el enfoque AICLE presenta algunos problemas que es importante considerar y precisamente:

- sólo algunas disciplinas son apropiadas para la enseñanza AICLE, como las ciencias naturales y las matemáticas que se caracterizan por fórmulas y términos que son reconocidos internacionalmente. Otras disciplinas (historia y ciencias sociales por ejemplo) tienen características a nivel de contenidos que perjudican un correcto aprendizaje desde un punto de vista “cultural”
- faltan resultados amplios a nivel de investigación sobre el aprendizaje de los contenidos; la mayoría de las investigaciones destacan el mejor nivel de

aprendizaje lingüístico pero pocas se han ocupado del nivel de aprendizaje de los contenidos. Según Klippel (2007: 77) la mayoría de los que lo han hecho son escépticos y piensan que se pierde en profundización y amplitud de miras

- el aprendizaje lingüístico que se realiza de modo incidental es transitorio si no se actúa el correcto andamiaje por parte del docente que, para poderlo hacer adecuadamente, tiene que poseer competencias lingüísticas y de glotodidáctica que normalmente no tiene
- el entusiasmo y la disponibilidad del profesorado es debido al hecho de que se está aún en una fase de experimentación y de novedad y estas actitudes se perderían una vez que esta metodología se transformara en una rutina.

### 3.3 Otras investigaciones en ámbito AICLE

Otras y variadas investigaciones se han ocupado de cuestiones más transversales o de aspectos relacionados con el discurso en las aulas AICLE. De este último aspecto no nos ocupamos en este trabajo en cuanto muy específico de la interacción comunicativa que no es objeto de nuestro estudio.

Seikkula-Leino (2007) ha efectuado una investigación sobre los niveles de aprendizaje medidos como relación entre niveles de inteligencia y éxito escolar y algunos factores afectivos como motivación y autoestima. Según los resultados obtenidos alumnos con diferentes niveles de inteligencia tienen parecidas oportunidades de conseguir resultados positivos. Con todo esto se ha descubierto que no había tantos alumnos hiper-cumplidores, tanto en inglés como en matemáticas, en el grupo AICLE como en el grupo no AICLE aunque el aprendizaje de la lengua nativa, el finés, no estaba afectado por el hecho de aprender en inglés (de 40 a 70% de la enseñanza). En práctica en las clases no AICLE los alumnos tienen – así reza la investigación – más posibilidades de llegar a un nivel de competencia más alto del que se presupondría en relación a su nivel de inteligencia. Además los alumnos AICLE tenían la percepción de que su competencia en inglés era más baja de la que tenían sus compañeros en los grupos no AICLE. Esta actitud podría explicarse por el hecho de que en una clase AICLE se utiliza a veces un nivel lingüístico que es más alto del que tienen los alumnos. Por esta razón los alumnos pueden percibirse como incompetentes e inadecuados. Esto puede afectar la imagen de sí mismos que los alumnos tienen con las consecuencias que se pueden inferir: personas

potencialmente exitosas que se consideran como fracasados (Seikkula-Leino, 2007: 338), un aspecto que los docentes deberían considerar con mayor cuidado. Sin embargo los alumnos AICLE han manifestado una motivación hacia el aprendizaje de tipo extrínseco más fuerte.

Lucietto (2008) subraya resultados variados en el aprendizaje AICLE en su investigación sobre la enseñanza AICLE en algunas escuelas de la provincia de Trento en Italia del norte. Por un lado algunos docentes han reducidos los contenidos curriculares de matemáticas enseñadas porque no eran compatibles con los tiempos y las dificultades de una enseñanza AICLE, por otro los resultados de aprendizaje de la geografía en inglés han correspondido a los niveles medios que se observan en las correspondientes clases no AICLE.

Dafouz, Núñez, Sancho y Foran (2007: 98) refieren que si por un lado estudiantes universitarios españoles que participaron en una investigación sobre la enseñanza AICLE la consideran oportuna y útil, por otro afirman que a veces ya les resulta difícil comprender contenidos disciplinares muy densos y tienen miedo de que estudiarlos en una lengua extranjera les pueda representar un obstáculo adicional.

Según Baetens Beardsmore (2008) los estudios de Gajo y Serra antes mencionados y otro estudio de Cavalli (2005) confirman también la hipótesis de que la enseñanza AICLE favorece el desarrollo del pensamiento creativo e innovador en cuanto que los investigadores han demostrado que esa implica:

- una mayor exposición a *input* lingüísticos
- un mejor desarrollo de la atención selectiva
- una mayor flexibilidad (*task-switching*)
- un enriquecimiento semántico
- una mejor memoria operativa
- una capacidad de elaboración cognitiva más rápida
- *priming* conceptual o perceptual
- un desarrollo más frecuente del pensamiento divergente
- más conexiones neuronales y de redes de interrelaciones.

Los expertos opinan (EACEA, 2009) que este conjunto de factores implícitos en el multilingüismo están también en la base del pensamiento creativo e innovador.

Estas opiniones son compartidas por otros investigadores de ámbito psicolingüístico (Bialystok, 2008) que han observado que los niños bilingües tienen una capacidad de observación y de relevación de detalles en imágenes ambiguas que son compatibles con una mente más flexible y más creativa.

Según una investigación llevada a cabo por Lasagabaster (2005) el hecho de ser competente en más de una lengua extranjera refuerza - junto a otros factores como el nivel de competencia y el del hecho de vivir en ciudades pequeñas - las actitudes positivas hacia el aprendizaje de otras lenguas. Los alumnos que hablan sólo una lengua extranjera – en este caso el inglés – tienen una actitud menos positiva hacia las lenguas extranjeras en general. Otras investigaciones mencionadas en el mismo artículo han confirmado sus conclusiones. Por ejemplo en Hungría (Dörnyei y Csizer, 2002) en la última década se ha observado una indiferencia hacia las lenguas extranjeras que no sean el inglés. Los investigadores opinan que esta actitud es compartida en muchos países europeos.

Una investigación sobre los actores implicados en la enseñanza AICLE (Mehisto y Asser, 2007) ha evidenciado que todos los *stakeholders*, los interlocutores interesados, o sea alumnado, profesorado, familias, directores escolares, inspectores y otros decisores en campo educativo, tienen un papel determinante para su gestión exitosa y por lo tanto es necesario proporcionar formación – cuando proceda – o organizar actividades que permitan alimentar sus conciencia de las implicaciones de un programa de enseñanza AICLE lo que requiere habilidades variadas y específicas.

\*\*\*

Al hilo del excursus en el ámbito de las investigaciones sobre el enfoque AICLE – de cuya limitación somos conscientes aunque hemos intentado presentar posiciones a favor y en contra – aparece claro que no hay uniformidad de opiniones entre los expertos.

Según algunos es necesario profundizar investigaciones no parciales con el fin de aclarar las efectivas ventajas de este enfoque en un contexto más amplio, curricular y no elitista o seleccionado. Parece oportuno también verificar los resultados ofreciendo la

misma exposición a la lengua meta tanto en contexto AICLE como no AICLE y que otras eventuales investigaciones salgan de ámbitos no lingüísticos, o sea de ámbitos disciplinares y por parte de expertos de áreas variadas (científica, humanística, etc.).

Según otros (Navés, 2009: 36; Cummins, 2003) sería necesario analizar más las características comunes de los programas más exitosos, de las buenas prácticas, porque las investigaciones sobre las ventajas de la educación bilingüe ya son claras y documentadas. Otros factores de naturaleza política y cultural contribuyen en difundir la idea que es necesario investigar aún.

Por lo que concierne el perfil del docente AICLE sólo se han encontrado relevaciones de las necesidades formativas del docente de disciplinas (como por ejemplo en Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010) pero ninguna investigación de campo amplia de su perfil actual o, como en la mencionada investigación de Mehisto y Asser (2007), sólo se han profundizado las actitudes del profesorado hacia la enseñanza AICLE.

## CAPÍTULO CUATRO

### LA FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DEL DOCENTE EN ITALIA Y ESPAÑA UNA BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA

En los capítulos precedentes hemos tratado ampliamente los conceptos más compartidos entre los expertos en relación con el enfoque metodológico AICLE y hemos presentado algunas de las investigaciones longitudinales más significativas, aquí, en este capítulo se presenta una breve retrospectiva histórica de la evolución de la formación inicial y continua del docente en general y en particular del docente AICLE en Italia y en España. El objetivo es describir el contexto en el cual se ha realizado la investigación y en particular los cambios que se están realizando en el ámbito de la formación del profesorado y sus relevancias para la implementación y difusión de la enseñanza AICLE.

#### 4.1 La formación inicial del profesorado en Italia<sup>2</sup>

##### 4.1.1 *Desde la posguerra hasta los años 90*

Hasta el año 1998 los requisitos para acceder a la enseñanza eran los siguientes:

Para la infantil:

- diploma de escuela secundaria profesional donde se estudiaban disciplinas en el ámbito de las ciencias pedagógicas y se realizaba un prácticum de duración de un año con objetivos profesionales muy bien definidos y caracterizados por un nivel de calidad muy elevado. Se conseguía el título de educador para la enseñanza infantil con el cual era posible participar en concursos locales o nacionales para obtener una plaza de enseñanza. En conjunto la formación de los maestros duraba tres años (formación no universitaria) y no se impartía enseñanza de lenguas extranjeras.

---

<sup>2</sup> Todas las informaciones sobre el sistema escolar italiano se han obtenido del libro A.A.V.V (2008), *Manuale completo di preparazione per concorso dirigenti tecnici*, Napoli, Edizione Simone, pág. 321 a 420.

Para la primaria:

- diploma de escuela secundaria superior (Istituto magistrale), que también ofrecía una formación pedagógica aunque muy limitada. El practicum tenía una duración muy breve. Se conseguía el título de maestro con el cual era posible participar en concursos nacionales para obtener una plaza de enseñanza. En total la formación de los maestros duraba cuatro años (formación no universitaria). No se impartía enseñanza de lengua extranjera.

Para la secundaria de primero y segundo grado (secundaria inferior y superior):

- grado en la disciplina de futura enseñanza, ningún practicum, ninguna disciplina del ámbito pedagógico. Se conseguía una licenciatura con la cual era posible participar en concursos nacionales para obtener una plaza de enseñanza. En conjunto la formación de los profesores de secundaria duraba, cuatro o cinco años de estudios universitarios en relación al ámbito disciplinario elegido, generalmente cuatro en las facultades humanísticas, de ciencias sociales y de economía y cinco en las tecnológicas y en algunas de las científicas). La enseñanza de una lengua extranjera se impartía sólo en algunas facultades o previamente a la carrera universitaria sólo en algunas escuelas secundarias superiores y casi siempre con un número de horas curriculares muy limitado.

En síntesis, sólo los docentes de secundaria (nivel español de ESO y bachillerato) necesitaban una formación de nivel universitario, lo que implica que un porcentaje de docentes de infantil y de primaria que enseñan actualmente sólo tienen una formación a nivel de secundaria superior.

Otro aspecto era que el criterio de reclutamiento del profesorado se basaba en poseer el título como garantía de “cultura” y “saber” cuya *transmisión* a otras generaciones era el objetivo primario. La competencia didáctica se aprendía (cuando se aprendía) por ensayo y error en el campo.

La conciencia de una necesidad de una preparación más destinada a adquirir competencias profesionales en particular para los docentes de secundaria se difundió en los



años sesenta y sólo en el año escolar 1971-1972 se instituyeron los primeros cursos de formación inicial para docentes (*corsi abilitanti*).

#### 4.1.2 Los años desde 1990 hasta 2008

La ley 341/90 más conocida como Ley Ruberti reorganizó el sistema universitario italiano e instituyó una facultad universitaria destinada a la formación cultural y profesional de los docentes de infantil y primaria estableciendo que era necesario tener un título universitario para enseñar en estos niveles escolares y que el nuevo título permitía acceder a las oposiciones nacionales a través de las cuales se habilitaba a los docentes para la enseñanza.

Con la misma ley y el decreto ministerial del 26 de mayo de 1998 se establecieron en las universidades también las escuelas de especialización para la enseñanza secundaria (en sigla SSIS, en italiano *scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario*) que preveían un examen final que tenía valor habilitante para la enseñanza en las escuelas secundarias afirmando así la necesidad de una formación pedagógico-didáctica y psicológica para acceder a la profesión docente en todos los niveles escolares. Tanto en el plan de estudio de las nuevas facultades de ciencias de la formación primaria como en las SSIS los estudiantes tenían que realizar un *practicum* de diversa duración en una óptica de *learning by doing*, aprender haciendo (Negri, Caspani y Arpini, 2004). Este aspecto – el objetivo de una formación profesional de los docentes en una perspectiva de superar la brecha entre teoría y práctica - que por cierto ha representado el factor más innovativo de las SSIS, no ha sido realizado siempre y en todos los contextos porque muy frecuentemente se ha reproducido el modelo de formación académico-disciplinar propio del enfoque universitario a la enseñanza siendo las escuelas localizadas y coordinadas por las universidades (Oliva, 2006).

Los modelos de formación inicial han sido por muchos años diferentes para los docentes de los varios niveles escolares. Se ha seguido un modelo de formación similar y combinada (formación disciplinar y pedagógica simultáneamente, con horas de prácticas) para los docentes de primaria e infantil, mientras que el modelo de formación para los docentes de la secundaria ha sido de tipo secuencial y yuxtapuesto con una separación muy fuerte entre los dos ámbitos, el disciplinar y el pedagógico-metodológico (Filolungo, 2005).

Se puede afirmar sin temor de errar que un cambio de visión se ha realizado en las últimas dos décadas, la transformación de los docentes de burócratas a profesionales de la enseñanza aunque no siempre capaces de enfrentarse a las problemáticas que los cambios y la incertidumbre del mundo actual conllevan (Maliverno, 2003).

Por lo que concierne a la enseñanza de las lenguas extranjeras siempre ha tenido un espacio muy limitado en la formación universitaria. En general las universidades han ofrecido cursos de lenguas extranjeras con un enfoque metodológico muy tradicional (lección magistral). En las escuelas de especialización sólo los docentes de lenguas extranjeras trataban aspectos de metodología didáctica.

Las escuelas de especialización se cerraron en 2008 por la ley n.º 133 del 6 de agosto y sólo en septiembre de 2010 ha sido aprobado el nuevo decreto para la formación inicial de los docentes de todos los niveles escolares.

#### ***4.1.3 La nueva reglamentación italiana para la formación inicial del profesorado (2010....)***

La nueva reglamentación aprobada en septiembre de 2010 para la formación inicial del profesorado establece las condiciones necesarias para formar a los futuros docentes de todos los niveles escolares y para su reclutamiento en actuación del art. 2 de la ley n.º 244 de diciembre de 2007.

##### *a) Objetivos de la formación inicial de los docentes*

Los objetivos se definen como las competencias que los nuevos docentes tienen que poseer: competencias disciplinarias, psico-pedagógicas, metodológico-didácticas, organizativas y relacionales. Estas competencias son necesarias para que los alumnos puedan conseguir los resultados de aprendizaje como está previsto en el sistema escolar para los distintos niveles. Otras competencias que los docentes tienen que desarrollar se refieren a su propio papel en sostener la autonomía de las instituciones escolares (que según el decreto n.º 275 del 8 de marzo de 1999 tienen – entre otras - autonomía de investigación, formación, actualización didáctica y experimentación).

Igualmente, se proponen otras competencias básicas exigidas que se inspiran en las ya mencionadas competencias claves para todos los ciudadanos europeos del siglo XXI como definidas por el Consejo de Europa son:

- competencias lingüísticas en inglés a nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas
- competencias digitales
- competencias didácticas para favorecer la integración escolar de alumnos con discapacidades.

#### b) *Articulación de la formación inicial*

La formación inicial se articula como sigue:

##### Para la infantil y la primaria

- una formación universitaria de la duración de cinco años (laurea magistral) organizada en un único ciclo con acceso reglado por examen de selectividad y un practicum de 600 horas (24 créditos formativos universitario - CFU) a comenzar del segundo año. El título que se consigue tiene valor habilitante para la enseñanza.

##### Para la secundaria de primer y segundo grado

- una formación universitaria de primer nivel (tres años, correspondiente al título de bachelor) en la disciplina que se quiere enseñar y una laurea magistral (dos años) con acceso reglado por un examen de selectividad, seguida por un practicum de la duración de un año (60 créditos formativos universitarios). Este practicum será activado por las universidades y se realizará en colaboración con las instituciones escolares. El practicum se organiza en
  - contenidos de ciencias de la educación
  - didáctica disciplinar
  - talleres pedagógico-didácticos

- 475 horas (19 CFU) de práctica coordinadas por un tutor. Por lo menos 75 horas tienen que ser destinadas a la adquisición de competencias para la integración de alumnos con discapacidades.

El practicum es obligatorio y para poder participar en el examen habilitante el docente tiene que asistir al 70% de las actividades en la universidad y al 80% de las prácticas. A final del año tiene que presentar un informe sobre su experiencia de enseñanza en la cual se evidencie las competencias desarrolladas y cómo se adquirieron estas últimas. El practicum se concluye con un examen habilitante.

En la misma reglamentación en el art. 14 se establece que las universidades pueden organizar autónomamente cursos de especialización para la enseñanza de una disciplina en lengua extranjera en la escuela secundaria de segundo grado. Para acceder a este curso los docentes tienen que:

- tener una habilitación para la enseñanza
- poseer competencias lingüísticas documentadas a nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

El curso se articula en un practicum de 300 horas de duración (12 CFU) y en un mínimo de 60 CFU de formación en aula. No se trataría de un título universitario adjunto sino de una certificación de las competencias adquiridas.

Dos son las observaciones que se pueden expresar hoy aún cuando la reglamentación no está puesta en práctica:

- se mantiene la separación de modelos de formación inicial entre docentes de infantil y primaria (modelo concurrente), y docentes de secundaria (modelo secuencial y yuxtapuesto) con todos los riesgos que esta elección conlleva, como por ejemplo un mayor peso a la didáctica específica respecto a la formación pedagógico-didáctica general (Bolívar, 2007)
- la formación a la enseñanza AICLE resulta complementaria y secuencial (después de la habilitación) apartándola así de hecho a cuarto nivel de

formación y además como elección voluntaria

- no resulta claro si esta formación se refiere sólo a los docentes de secundaria y nunca se habla de educación bilingüe o AICLE en la formación inicial del profesorado de la primaria.

## 4.2 La formación inicial en España

### 4.2.1 *La formación inicial de los profesores (Desde la posguerra hasta los años 70 del siglo XX)*

En España también han existido, desde la creación del Sistema Nacional de Educación a mediados del siglo XIX, dos modelos de formación del profesorado:

- la formación del profesorado de educación primaria realizada en instituciones específicas (las Escuelas Normales y sus evoluciones)
- la formación del profesorado de secundaria realizada en facultades universitarias donde se primaba la formación científica propia de la disciplina de la futura enseñanza.

Después del golpe de estado de Franco y de la guerra civil se empieza a depurar a todo el profesorado convirtiendo las Escuelas Normales (ahora llamada Escuelas de Magisterio) en centros de adoctrinación al servicio de la política del Movimiento Nacional (Astudillo González, 2008: 45; Román Sánchez y Cano González, 2008: 86; García Pascual, 2004: 354). La formación está ligada a la consolidación y al mantenimiento de la ideología dominante que se basaba en tres principios fundamentales: amor a Dios, patriotismo y servicio a la nación y se implanta así una formación (y una enseñanza) dogmática, triunfalista y retórica (Delgado Granados, 1999: 473). Los profesores tienen que participar en un curso de orientación profesional que los prepara para transmitir estos valores a los alumnos. La formación impartida en las Escuelas Normales pierde el rango de formación universitaria: para acceder a los estudios de maestros se exige el bachiller elemental y un examen de ingreso que de hecho es un instrumento de selección ideológica.

Asimismo, se introduce la separación de sexos que se afirma como principio indiscutible (González Astudillo, 2008: 88).

En el año 1967 – a consecuencia de los cambios económicos que requieren trabajadores más cualificados - se introdujeron algunas variaciones: se exige el Bachiller Universitario y el examen de ingreso es abolido. Los estudios duran tres años, los dos primeros de escolaridad y el tercero de prácticas retribuidas (Lorenzo Vincente, 1995: 226).

En los años de la posguerra les pasó lo mismo a los profesores de secundaria. Después de la guerra se depuraron las universidades condenando a muchos de los profesores del período de la II República y se incorporaron en la enseñanza secundaria licenciados y ex-combatientes nacionalistas que son premiados con un puesto de profesor. Por tanto, su formación didáctica era escasa e incluso su formación disciplinar, en algunos casos, bastante insuficiente. Esto produjo una descapitalización del personal preparado (Lorenzo Vincente, 1995: 226).

Como destaca Puelles (2004, citado en Astudillo González, 2008: 47), no ha existido a lo largo de casi doscientos años una institución específica para la formación de profesores de secundaria. De hecho los profesores de secundaria han seguido siendo licenciados en diferentes ramas del currículo hasta los años 70, cuando pareció empezar un cambio de rumbo.

#### ***4.2.2 De los años 70 a la LOGSE (1990)***

En los años 70 se intenta recuperar algunos rasgos del plan del 1931 y a partir de estos años las reformas en campo educativo han sido bastante prolíficas en España. En 1970 se implantó la Ley General de Educación, conocida como Ley Villar Palasí, con la cual se intentó hacer corresponder el sistema de formación inicial de los docentes de todos los niveles escolares a las nuevas necesidades sociales. El sistema educativo prolongaba la escolaridad hasta los catorce años (8 años de enseñanza básica) y se trataba de universalizar dicha escolaridad.

Los cuatro años de enseñanza media fueron añadidos a la enseñanza primaria y la educación general básica resultante fue dada a los maestros, mientras que el profesorado de instituto quedaba recluido a los tres años de bachillerato y al curso de orientación universitaria.

Con la mencionada ley, los estudios de Magisterio fueron situados en el nivel universitario (como ya había sido durante la II República española) aunque de ciclo corto (tres años de duración) al cual se podía acceder después de haber finalizado el curso de orientación universitaria – COU - (Lorenzo Vincente, 1995: 227). En el nuevo Plan de estudios (1971) se preveía impartir nuevas especialidades (Ciencias, Ciencias Humanas, Lengua Extranjera; a las que se añadieron en 1978 Educación especial y Educación Preescolar). Las materias psicopedagógicas y las prácticas escolares ocupaban un espacio muy escaso en la formación de los futuros maestros (Román Sánchez y Cano González, 2008: 91). La misma Ley Villar Palasí previó también una formación complementaria extra-académica para los docentes de secundaria: todos los licenciados que querían enseñar en el bachillerato tenían que poseer un *certificado de aptitud pedagógica*, el CAP, cuyo diseño tiene algunas características positivas, aunque se produce de forma adicional a la formación disciplinar y no integrado. Pero el CAP se convirtió en la mayoría de los casos en un mero trámite de matriculación y la entrega de unos trabajos, en muchos casos copiados de cursos anteriores. No obstante, algunos ICEs desarrollan una buen labor de formación permanente del profesorado de secundaria.

No se previó ninguna formación específica en el ámbito de las lenguas extranjeras.

La LOGSE (1990), la primera ley educativa de la democracia con el primer gobierno socialista de Felipe González, propone un Plan de estudios que introduce la prueba de selectividad para acceder a la carrera de maestro.

El título que se otorga es el de Maestro Diplomado (estudios de primer ciclo) y se contemplan siete especialidades: educación infantil, educación especial, audición y lenguaje, educación física, educación musical, educación primaria y lengua extranjera. Según los autores antes mencionados, esta formación permanece inadecuada a las necesidades de la sociedad de los años noventa. La enseñanza que se ha impartido en estos Centros denominados Escuelas Universitarias de Formación de Profesorado de E.G.B. (educación general básica) no es profesionalizadora, la coordinación entre teoría y práctica no es habitual a pesar de la existencia de un importante periodo de prácticas (320 horas).

La LOGSE introdujo también una nueva formación para los docentes de secundaria que incluía una preparación en las ciencias de la educación y en la didáctica específica de la disciplina que el docente quería impartir. Se creó el CCP, curso de calificación

profesional, pero que no se organizó en todas las universidades en cuanto el nuevo gobierno del Partido Popular de Aznar decidió no aplicarlo.

#### **4.2.3 De la LOCE a la LOE (2006)**

La nueva Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002) creó el Título de Especialización Didáctica – TED - (50% de tiempo dedicado al practicum) cuya existencia fue poco feliz porque un nuevo cambio de gobierno suspendió su aplicación aunque en algunas universidades ya lo habían organizado.

La Ley Orgánica de Educación, LOE, (2006), redactada por el nuevo gobierno socialista y vigente en la actualidad, afirma que la formación del profesorado de secundaria tiene que desarrollarse con una visión integradora dentro del Proceso de Bolonia y el TED (que como el CAP en algunos contextos seguían existiendo) se ha convertido en un máster en formación del profesorado de secundaria docente (60 créditos incluyendo 16 de prácticas que habrán de realizarse mediante convenios entre universidades y administraciones educativas). Se trata de un nivel de postgrado que sigue a una formación de grado (que en España tiene una duración de cuatro años) que no contempla necesariamente una formación pedagógica y didáctica.

En conjunto la formación inicial del docente de secundaria dura cinco años.

La orden ministerial del 27 de diciembre de 2007 establece los objetivos de las funciones del docente formulados en doce actividades fundamentales (art. 91) que se basan en el dominio de competencias como conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes. Se pueden definir como “competencias de acción”, que no se circunscriben únicamente al “saber” y al “saber hacer”, sino que incluyen el “saber estar” (competencia participativa y social), el “saber ser” (competencia personal) y el “saber aprender” (competencia de innovación). (González Gallego, 2010). En las once competencias generales de los futuros docentes de secundaria (R.D. Máster de Profesorado de Educación Secundaria) no se mencionan explícitamente competencias relacionadas con el concepto de plurilingüismo ni de bilingüismo.



Se establece también a partir de 2009 el Grado de Maestro de Educación Infantil y el de Educación Primaria cuya duración es de cuatro años (240 créditos que incluyen 40 créditos de prácticas).

Como observan Román Sánchez y Cano González (2008: 97) por primera vez aquí también se habla para los docentes de competencias como un conjunto integrado de conocimientos procedimentales, conceptuales y valorativos útiles para resolver los problemas profesionales.

Otra novedad mencionada por el mismo autor es que al finalizar el grado tanto de infantil como de primaria, los estudiantes, futuros docentes, deberán haber adquirido el nivel C1 en lengua castellana y, cuando proceda, en la otra lengua oficial de la comunidad y saber expresarse en alguna lengua extranjera en el nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

A partir de cuanto antes descrito, se puede concluir que la formación del profesorado en Italia y España ha tenido y tiene características de fondo bastante homologadas. De hecho:

- la formación de los docentes de primaria e infantil se realizó por muchos años en centros específicos separados de la universidad donde se impartía una formación generalista con escaso tratamiento de aspectos pedagógico-didácticos y sólo muy recientemente los estudios para acceder a la carrera de maestros han alcanzado el nivel de grado aunque en España el diploma de maestro ha sido un diploma de primer ciclo universitario ya a partir de los años 70. El practicum – cuando previsto – se realizaba según el modelo simultáneo integrado durante la carrera;
- la formación de los docentes de secundaria se realizaba (y se realiza) en Italia como en España en las universidades donde se imparte un saber teórico y especializado. Ningún practicum de nivel cualitativo elevado ha sido obligatorio, si se excluye en Italia la breve experiencia de las SSIS y en España algunas experiencias de CCP/TED. En ambos países el modelo de formación elegido es de tipo consecutivo o secuencial;

- no se evidencia una atención particular para la enseñanza de las lenguas extranjeras a los docentes de la secundaria especialmente en una perspectiva de plurilingüismo como competencia clave para los ciudadanos del siglo XXI.

### **4.3 La formación continua del docente AICLE**

En Italia la formación continua del profesorado es un derecho. Los docentes pueden utilizar cinco días anuales para participar en actividades de actualización, siempre que los directores escolares lo permitan porque tienen el derecho de negar a los profesores el permiso de ausentarse en base a necesidades de servicios. No tratándose de un deber tiene un carácter completamente voluntario y no influye de manera relevante en la carrera profesional y económica del docente.

En España la formación continua es un derecho-deber (LOGSE, Art. 43) y los profesores tienen que realizar periódicamente un número definido de horas de actualización que la administración tiene que ofrecer y organizar. Las actividades se realizan en los centros docentes, en instituciones formativas específicas y en las universidades, y son gratuitas.

En Italia las escuelas autónomas, las instituciones formativas acreditadas, las asociaciones profesionales y disciplinarias, las universidades y la Agencia Nacional para el Soporte a la Autonomía Escolar (ANSAS) pueden ofrecer formación permanente. Las actividades pueden ser gratuitas o no. En general las actividades organizadas por las escuelas y por el ANSAS son gratuitas mientras que a veces las ofrecidas por otras instituciones o asociaciones formativas se pagan.

La formación a la enseñanza AICLE se realiza en el ámbito de este cuadro legislativo.

#### **4.3.1 La formación AICLE en Italia**

Estando la enseñanza AICLE en Italia aún en una fase de difusión heterogénea y realizada de manera voluntaria, la formación para enseñar con este enfoque metodológico ha sido realizada hasta ahora como actividad de actualización didáctica o proyecto de innovación didáctica, la participación en

la misma ha sido totalmente voluntaria, tanto para las escuelas, como para los docentes. En general los cursos de actualización han sido organizados por las autoridades escolares competentes a nivel regional, por las instituciones escolares autónomas, por asociaciones de profesores (LEND, ANILS, TESOL)<sup>3</sup>, por entes culturales de países europeos (Goethe Institut, British Council, Instituto Cervantes, Centre Culturel Français) o por instituciones privadas que se ocupan de formación continua.

Algunas universidades como por ejemplo la Universidad de Venecia han desarrollado masteres para la enseñanza AICLE destinados a profesores o futuros profesores.

En todo caso, los profesores que han participado lo han hecho de forma totalmente voluntaria invirtiendo tiempo y a veces dinero propio porque, si las iniciativas de actualización didáctica ofrecidas por las instituciones o las autoridades escolares es gratuita, no se puede decir lo mismo de otras iniciativas mencionadas antes cuyo precio varía desde una suma casi simbólica en algunos casos hasta sumas considerables en otros. Evidentemente, también puede ser diferente la calidad de la formación y la certificación que se obtiene y la relevancia que puede jugar el hecho de haber frecuentado por ejemplo un master universitario para obtener “puntos” que permiten tener más posibilidades de quedarse en una institución escolar deseada o cómoda en el caso de un profesor que ya enseña o, la de obtener una plaza de enseñanza en el caso de un docente que aún no tiene una plaza de enseñanza estable.

Lo que es necesario dejar claro es que hasta hoy – no siendo la nueva reglamentación para la formación del profesorado aún actuada - no es obligatorio tener ningún requisito documentado para enseñar una disciplina en lengua extranjera sino la disponibilidad personal y una competencia lingüística “sentida” como suficiente / adecuada para poder enseñarla en clases bilingües.

---

<sup>3</sup> Lend (Lingua e Nuova Didattica), ANILS (Associazione Nazionale Docenti Lingua Straniera, TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages)

Por lo tanto el cuadro que se observa hoy en la realidad italiana en cuanto a lo que se refiere al AICLE es el siguiente:

- hay regiones donde la metodología AICLE está muy difundida (sobre todo en el norte del país) gracias a inversiones importantes de las autoridades escolares y experiencias de formación de calidad muy elevada;
- hay otras regiones donde la metodología es conocida pero no es muy frecuente por varias razones, en general falta de competencias lingüísticas por parte de los docentes de dnl o dificultades de contexto (por ejemplo escaso soporte por parte de las instituciones escolares, otras necesidades más básicas de las instituciones escolares etc);
- hay experiencias de formación y de realización de actividades de didáctica AICLE que son fruto sólo de azar personal de algunos docentes pero no basadas en las competencias mínimas necesarias aunque a veces desarrolladas con entusiasmo y en total buena fe;
- hay realidades geográficas donde el enfoque AICLE es casi desconocido.

Sin que se quiera de ninguna manera inculpar al Ministerio de Educación, Investigación y Universidad o a otras autoridades escolares locales por esta heterogeneidad que como afirman Infante, Benvenuto y Lastrucci (2008: 75) tiene motivaciones diferentes no siempre unívocas, lo que emerge es que hasta el mes de diciembre de 2010 no había un plan a nivel nacional para fomentar la enseñanza AICLE aunque ya la mencionada ley 53 aprobada en el año 2003 preveía la introducción gradual de la enseñanza de una disciplina en lengua extranjera en todas las escuelas secundarias de segundo grado.

Tampoco existe una documentación exhaustiva de todas las experiencias que se han realizado en el contexto nacional, experiencias que muy frecuentemente no salen de las puertas de las instituciones escolares que las han realizado aunque está claro que han implicado actividades formativas para los docentes. Algunas de esas experiencias se pueden encontrar en el database GOLD de la Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (en sigla ANSAS, <http://gold.indire.it>) e incluyen actividades realizadas a través de proyecto europeos.

#### 4.3.1.1 Tipología de actualizaciones realizadas

Es importante distinguir entre las formas diferentes de actualización que se han realizado:

- actualización de tipo *informativo* (convenio o seminario donde se presenta la metodología y algunas de las experiencias realizadas)
- actualización de tipo *formativo* (curso o seminario con metodología participativa como talleres o actividades de actualización que pueden ser parte de proyectos más amplios de investigación/acción o de formación/acción).

#### *Actividades de tipo informativo sobre CLIL*

Actividades de este tipo se han multiplicado en los últimos cinco años y han permitido difundir conceptos básicos del enfoque divulgando experiencias AICLE italianas e internacionales. No obstante la innegable importancia de estos eventos, los participantes no son involucrados de manera activa en este tipo de formación cuyo impacto a nivel didáctico es muy limitado para los docentes que aún no enseñan AICLE, mientras que puede ser más significativo para quienes ya tiene experiencias para adquirir ideas sobre la situación en este ámbito de enseñanza y pueden incorporar experiencias de otros a la propia.

### *Actividades de tipo formativo*

Actividades de tipo formativo en una perspectiva de actualización de conocimiento y competencias se han realizado generalmente como ya se ha dicho anteriormente:

- en el ámbito de proyectos europeos
- en el ámbito de proyectos de investigación/acción y de formación/acción.

### *Proyectos europeos*

En las regiones septentrionales donde la metodología está más difundida se han realizado proyectos europeos tanto en la primera fase del programa Sócrates como en la segunda fase. Se mencionan dos de los proyectos más amplios, uno de los cuales ya hemos hecho mención, desarrollado en la primera fase y otro en la segunda: el Proyecto TIE-CLIL, Translanguage in Europe – Proyecto Lengua A, uno de los más importantes proyectos CLIL coordinado por el *Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia* y el Proyecto W CLIL – Wireless CLIL – Proyecto Minerva coordinado por el *Istituto Regionale di Ricerca Educativa della Lombardia* (García Pascual y D'Angelo, 2008; García Pascual, Climent y Sarsa Garrido, 2008).

En ambos proyectos fueron organizados talleres para grupos de docentes que prepararon módulos AICLE destinados a la formación inicial y a la formación continua de profesores de lengua extranjera y de disciplina no lingüística. En estas experiencias se utilizó un enfoque colaborativo presencial en el primer caso y *blended* en el segundo caso en el cual de hecho los docentes trabajaron juntos utilizando un sistema de videoconferencia. La originalidad y la novedad de este proyecto no fueron tanto el uso de la videoconferencia sino su utilización para realizar la metodología CLIL. A tal fin se aprovechó de profesores que hablan la lengua extranjera que grupos de estudiantes implicados trataban de aprender, para ofrecerles una clase de una disciplina buscando a esos profesores de contenido fuera del país, ya que dominan la lengua extranjera porque es su lengua materna.

*Proyectos de investigación/acción y formación/acción*

Proyectos documentados de investigación se han desarrollado en Veneto (Cornaviera, Marangon y Miola, 2004; Coonan y Marangon, 2007), en Trentino Alto-Adige (Lucietto, 2008; Ricci Garotti, 2004, 2006), en Friuli (veáse la amplia documentación contenida en el sitio <http://www.irrefvg.org/it/2004%20CLIL.htm>) y en Piamonte (Barbero y Boella, 2003).

Un proyecto muy extenso de formación/acción se ha realizado a lo largo de tres años (de 2005 a 2007) en Lombardía en el cual se implicó un número elevado de docentes de lengua extranjera y de docentes de dnl. Un equipo de trabajo de expertos coordinado por la autoridad regional organizó un curso en tres niveles (básico, experimentación de módulos y evaluación) para docentes de disciplinas no lingüísticas que trabajaban junto a docentes de lengua extranjera y produjeron módulos didácticos que experimentaron al año siguiente con supervisión de los tutores, y un tercer nivel de reflexión sobre el problema de la evaluación con la participación on line de expertos europeos. En total esta formación duró 250 horas y se realizó de forma *blended*, o sea un porcentaje de horas de formación a distancia y otro de cara a cara. No se trató de una formación lingüística, sino metodológica aunque algunos de los materiales utilizados eran en lengua extranjera. Conjuntamente la asesoría regional apoyó la participación de los docentes de disciplina o de los docentes de la primaria en cursos de lenguas en el extranjero a través de programas europeos. La experiencia ha sido repetida otras dos veces pero sólo en un nivel formativo (una mezcla entre lo básico y la experimentación) y también llevada a otras regiones italianas.

Este modelo de curso *blended* ha sido propuesto y actuado también en el proyecto BEI (Bilingual Education Italy), el proyecto para los docentes de la primaria en Lombardía del cual ya hemos hablado, que se inspira en el proyecto para el desarrollo del currículo integrado hispano-británico en la educación primaria que se ha realizado en España en colaboración con el British Council. En el proyecto italiano el British Council se ha ocupado sólo de la formación lingüística de los profesores (Lacava, 2010) mientras que la formación metodológica ha sido impartida por formadores italianos.

En síntesis las características comunes de los proyectos de formación/actualización es que tienen como objetivos prioritarios desarrollar habilidades para

- la preparación de materiales didácticos (módulos)
- saber utilizar estrategias de didáctica activa
- buscar y aprovechar de oportunidades de intercambios entre los docentes y de crear una red de profesionales expertos.

En un solo caso de los que se pudieron analizar se habla de análisis de las necesidades de los docentes, de atención al contexto escolar donde se enseña, de auto-evaluación y conciencia del propio trabajo en una perspectiva de formación continua que se puede realizar como cooperación entre pares proponiendo esta experiencia como oportunidad para comprender lo que experimentarán los alumnos cuando tengan que enfrentarse con los desafíos implícitos en el aprendizaje AICLE (Tosoratti, 2006).

En ninguno de los proyectos hay referencias a las experiencias de vida e identidad personal y profesional de los docentes como aspecto que es oportuno considerar cuando se plantea un recorrido de formación.

#### 4.3.1.2 Una iniciativa de formación AICLE para la secundaria: una noticia de la última hora

El 10 de diciembre de 2010 el M.I.UR. ha comunicado (Protocolo 0010872) el lanzamiento de un plan de formación para los docentes AICLE de disciplina no lingüística de la secundaria de segundo grado. El requisito mínimo que tienen que poseer los docentes para participar es el nivel B1 de competencia en una lengua extranjera. La formación se articula en una formación metodológico-didáctica (18 CFU) y en una lingüística cuyo objetivo es alcanzar el nivel C1 (520 horas de formación en cuatro años para pasar del nivel B1 al C1 o 260 horas si se tiene el nivel B2). Para acceder a la formación metodológico-didáctica es necesario haber alcanzado el nivel B2 de competencia.

La formación será de tipo *blended* y –así se afirma en la comunicación que no contiene informaciones sobre la fecha de comienzo de la actividad formativa - se prevé un



practicum AICLE con modalidad de investigación/acción eventualmente a distancia (2 CFU).

Para participar en esta formación los docentes podrán obtener 150 horas de permiso retribuido. Se les facilitará también un curso de lengua en el extranjero a través del programa *Lifelong Learning*.

#### **4.3.2 La situación de la formación continua AICLE en España**

La situación en las Comunidades Autónomas españolas se diferencia de la italiana por dos aspectos relevantes:

- algunos requisitos necesarios para enseñar con metodología AICLE están explicitados (por ejemplo tener un nivel mínimo de competencia lingüística B1 o cuarto / quinto año de la EOI, con algunas variantes regionales);
- los docentes que quieren participar en un proyecto bilingüe tienen que frecuentar un curso de actualización;
- se ofrece la oportunidad de frecuentar un curso de lengua y metodología AICLE en el país cuya lengua oficial es la lengua AICLE del docente;
- los cursos que se realizaron en las comunidades, en general por los centros de profesores en colaboración con las universidades o por las universidades directamente, se realizaron generalmente en el ámbito del Plan de Fomento del Plurilingüismo del M.E.C. pero en cada realidad territorial han tenido características muy diferentes que a veces - aunque no siempre - se han modificado con el tiempo (Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010: XI). La promoción del aprendizaje de las lenguas extranjeras en contexto no AICLE había empezado mucho antes como respuesta a los estímulos proveniente del Consejo de Europa y de la Conferencia de Strasburgo (1997).

Lo que se puede afirmar sin temor de generalizar, es que estos cursos se focalizaron al inicio sobre la lengua extranjera (mejora de la competencia para los docentes de L2 y LE) y gradualmente han implicado otros aspectos más ligados al enfoque AICLE. Con mucha frecuencia se han elaborado módulos y materiales para utilizarlos en clase, usando un enfoque formativo y metodológico muy parecido al que se ha seguido en Italia. Es verdad que en los proyectos europeos mencionados más arriba había partners españoles también y que el intercambio sobre este tema entre los dos países siempre ha sido muy intenso. Lo que emerge es que coherentemente con el hecho de que en España el enfoque AICLE está más difundido que en Italia, ya está en curso una evaluación de la experiencia que potencialmente podría implicar decisiones muy importantes o quizás una revisión de algunas elecciones hechas en el pasado.

También se evidencia en algunas comunidades el esfuerzo coordinado de autoridades escolares, centro de profesores, universidades y escuelas oficiales de idiomas para ofrecer cursos focalizados en los temas prioritarios para una formación a la enseñanza bilingüe:

- definición del syllabus necesario para el desarrollo del currículo integrado
- análisis de las necesidades específicas y de verificación diagnóstica para preparar el syllabus
- utilización de la lengua como instrumento para conocer (saber académico)
- planificación de las necesidades curriculares
- preparación de unidades didácticas o módulos
- verificación y evaluación.

Otro aspecto relevante presente en la experiencia española es la oportunidad de realizar actividades de *job shadowing* y *job sharing* en el extranjero con la finalidad de identificar y aprender aspectos específicos de la comunicación profesional y la de tener intercambios de experiencias y materiales.

No obstante esta inversión de dinero y este esfuerzo formativo se considera que lo que se ha hecho no es suficiente y no siempre ha producido los resultados esperados. Esto lo piensan algunos de los formadores y de los docentes implicados (Ball y Lindsay, 2010).

A partir del año académico 2009-2010 algunas universidades han introducido en el ámbito del nuevo máster para la formación inicial del profesorado un módulo para la enseñanza AICLE que prevé la realización de lecciones AICLE durante las prácticas (Escobar Urmeneta, 2010) como por ejemplo pasa en Cataluña o en la universidad de Alcalá que ofrece un máster para la enseñanza en clases bilingües (Halbach, 2010). Ambas propuestas formativas mueven la formación AICLE del contexto de formación continua a al de la formación inicial pero siempre según un modelo de formación yuxtapuesto o no integrado, de naturaleza secuencial y sucesiva.

\*\*\*

En el presente capítulo hemos esbozado un cuadro de la formación inicial y continua del profesorado en Italia y España. Ambos países han priorizado un modelo de formación inicial del profesorado de secundaria de tipo yuxtapuesto, de naturaleza secuencial y sucesiva. Esto se aplica también a la formación para la enseñanza AICLE que sin embargo en Italia se realiza principalmente en la formación continua mientras que en España se pueden encontrar iniciativas de formación inicial en el ámbito del máster para la enseñanza.



## CAPÍTULO CINCO

### MARCO CIENTÍFICO DE LA INVESTIGACIÓN

En esta primera parte del capítulo cinco abordamos la justificación del enfoque utilizado desde un punto de vista epistemológico. Describimos muy brevemente la diferencia entre investigación cuantitativa de tipo descriptivo e investigación cualitativa - los dos enfoques en nuestro trabajo - y nos focalizamos más en la teoría fundamentada (*Grounded theory*) y en el método biográfico en cuanto que en estos dos últimos se apoyan prioritariamente el diseño y el desarrollo seguidos en la realización de la presente investigación.

Dado que sólo se quiere encuadrar el marco científico que le ha proporcionado los andamios a nuestro trabajo, primamos en este apartado la síntesis necesaria para encuadrar el sustrato teórico en el cual nos hemos inspirado.

#### **5.1 La metodología cuantitativa de tipo descriptivo y la metodología cualitativa**

La metodología cuantitativa de tipo descriptivo es un método de investigación no experimental que tiene como objetivo explorar lo que hay en la situación que se propone estudiar para describirla como es, sin interpretarla, a través de los datos recogidos (Albert Gómez, 2007).

Por metodología cualitativa se quiere describir e interpretar los fenómenos sociales y educativos en su contexto natural principalmente desde las perspectivas de las propias personas implicadas y cómo ocurren. Pérez Serrano (citado en Albert Gómez, 2007: 146) precisa que:

*El foco de atención de los investigadores está en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias y reflexiones tal como son esperadas por ellos mismos.*

Se trata sustancialmente de

- comprender por qué las personas hacen lo que hacen
- focalizarse en los comportamientos y las relaciones en su medio originario
- considerar cómo los agentes sociales implicados interpretan eventos, comportamientos y relaciones
- destacar las conexiones entre lo que las personas afirman que hacen y lo que hacen en realidad.

El investigador interpreta las informaciones expresadas en palabras o imágenes siguiendo la pista de los temas emergentes y desarrolla conceptos para dar sentido a sus datos.

Los estudios cualitativos están generalmente asociados a los estudios de campo y utilizan técnicas diferentes:

- de narrativa personal (diarios, biografías, entrevistas, memorias, etc.)
- técnicas grupales (grupos de discusión, grupos de evaluación, etc.).

Para encuadrar claramente la estructura metodológica de nuestra investigación que, como ya expresado antes, utiliza dos estrategias de investigación cualitativas, el enfoque biográfico y la teoría fundamentada, se analizan a continuación algunas de las características más significativas de los dos métodos.

## **5.2 La Teoría fundamentada (Grounded Theory)**

Según los dos teóricos de la Teoría fundamentada se trata de un método para descubrir teorías, hipótesis y proposiciones partiendo de los datos y no de supuestos a priori. El planteamiento central es que la teoría surge de la interacción con los datos y, para realizar esto se requiere a los investigadores creatividad y pensamiento crítico para destacar y seleccionar los datos importantes a los cuales atribuir significados (Glaser y Strauss, 1967; Sabirón, 2006).

Este proceso de atribución de significado se efectúa de manera simultánea con la recolección de datos que tienen que ser constantemente comparados para hacer emerger categorías de conceptos que tienen propiedades semejantes a las cuales se atribuyen

códigos a través de una operación de codificación abierta, lo que implica un proceso circular de producción constante en progreso. Las categorías se generan por un procedimiento inductivo.

Las herramientas más importantes para la recogida de los datos son las entrevistas cara a cara, no estructuradas o estructuradas y en profundidad.

A partir de lo antes precisado aparece claro que el muestreo en esta teoría se estructura durante y no antes del desarrollo de la investigación. Se define por lo tanto como muestreo teórico porque es a medida que se realiza la investigación que se hace evidente si se necesitan otros y cuáles tipos de informantes son necesarios para lograr la densificación de datos hasta la saturación teórica – es decir cuando nuevos datos no proporcionan nuevos conceptos, sino que los mismos conceptos emergen repetidamente de los textos analizados (Glaser y Strauss, 1967: 6). Esto es posible porque el investigador recoge los datos y los analiza al mismo tiempo.

Comparando continuamente los datos, explorando las relaciones que los unen se llega a la formulación de una teoría coherente y compatible con el fenómeno observado.

El proceso empieza con la atribución de códigos abiertos sobre los datos recogidos que guían al hallazgo de variables centrales que sucesivamente hacen posible acotar los códigos y definir las categorías. Los resultados permiten crear una teoría fundamentada en la interpretación de los datos codificados (Glaser, 1978).

En la figura a continuación se visualiza el flujo de la investigación realizada según la Teoría fundamentada.

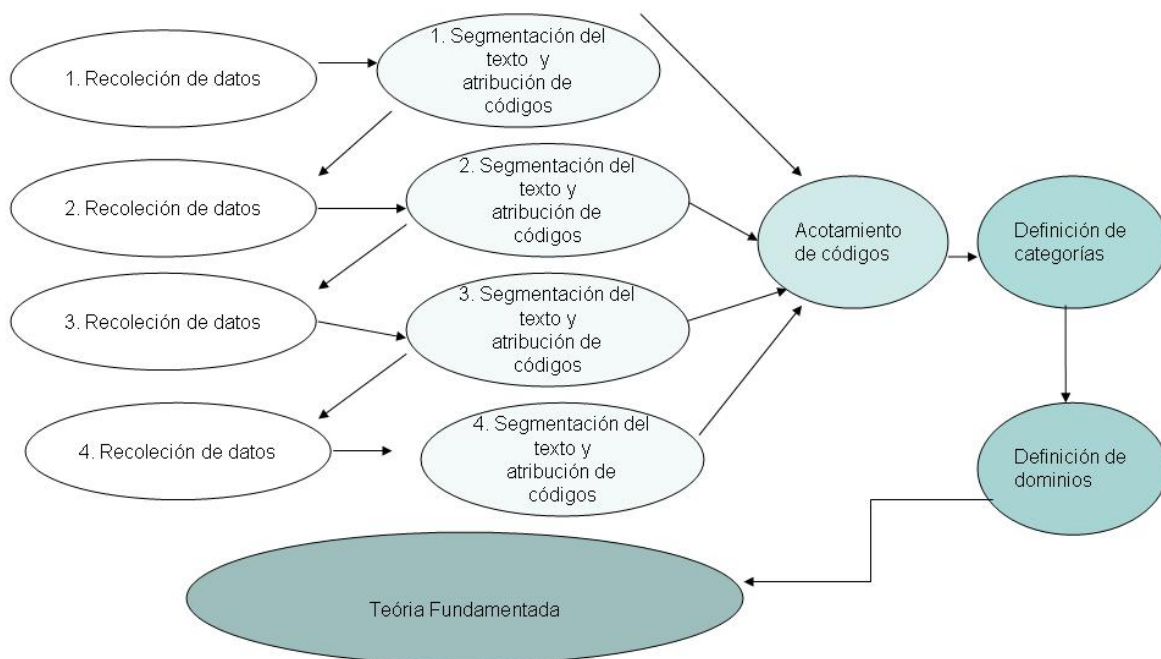


Figura n.º 1 - Teoría Fundamentada – Elaboración propia

Dado que el investigador no conoce inicialmente el tamaño de la muestra final, la credibilidad de la teoría final no depende del tamaño mismo sino de la amplitud y de la calidad del abanico de las informaciones recogidas y de la capacidad analítica del investigador (Boyatzis, 1998).

### 5.3 El enfoque biográfico

Es un enfoque que tiene una larga tradición en la investigación social. Partiendo de los estudios de la Escuela de Chicago en campo socio-psicológico (Thomas y Znaniecki, 1920) se desarrolla durante el siglo XX con diferente fortuna. En la segunda mitad del siglo pasado, este enfoque se revitaliza, en particular para “dar voz a quien no la tiene” (Freire, 1971) y para introducir en las investigaciones el punto de vista y las interpretaciones de los fenómenos, de las experiencias por parte de los sujetos que los han vivido. Esto se materializa en una historia de vida, un relato autobiográfico. Además este proceso permite al investigador conocer directamente las situaciones sociales de un



determinado contexto y destacar las relaciones existentes entre fenómenos sociales del entorno propio de los protagonistas sin tener como objetivo el de demostrar teorías ya conocidas, sino eventualmente el de formular nuevas.

Como afirma Albert Gómez (2007: 198) el enfoque biográfico tiene un carácter multifacético y por lo tanto es difícil delimitarlo conceptualmente en cuanto que hoy la investigación narrativa es un lugar de encuentro e intersección o eje transversal entre diferentes ciencias sociales.

Sin embargo los dos términos, biografía y autobiografía, señalan el mismo método de investigación, sólo que los eventos narrados son en el primer caso una elaboración externa al narrador realizada por el investigador y generalmente en tercera persona, en el segundo caso la narración procede del protagonista de los eventos narrados y generalmente está en primera persona.

Según Demetrio, el método biográfico es eficaz para conocer, explicar y comprender los procesos cognitivos, los métodos de aprendizaje y el desarrollo del pensamiento a lo largo de la vida. De esta manera la biografía – o mejor en el caso de Demetrio la autobiografía – se convierte en filosofía de la educación. El autor define la autobiografía un método que pone una historia frente a sí misma y la entrega a su autor (Demetrio, 1995: 17). Este proceso de “reminiscencia” - para utilizar la definición de Demetrio - permite evocar a través de un viaje en el pasado recuerdos que se pueden aprovechar para vivir mejor en el presente y en el futuro y, al mismo tiempo, para destacar los cambios que se han producido en la vida de una persona y por cuáles razones y causas. Haciendo así, el sujeto se apropia del “saber” que ha elaborado en su experiencia por un proceso de formación (autoformación). Realmente el juego del reencontrar y recomponer saberes y conocimientos, acontecimientos y aclaraciones, interpretaciones y clasificaciones pero también de admitir que hay vacíos y olvidos y que no se puede controlar y explicar todo, nos permite poner orden y dar sentidos a los eventos y a las emociones que caracterizan nuestra trayectoria de vida (Formenti, 1998) en la cual se destacan algunos eventos apicales como el amor, el trabajo, el ocio y la muerte (Demetrio, 1997). El protagonista del proceso de formación o autoformación no actúa sólo un balance de competencias, de saber o saber hacer, sino que verifica sus efectos “germinativos”: hallazgos, curiosidades repentinas, aprendizaje inesperado, deseo de profundizar, capacidad de actuar, etc.

Como todo esto no se puede realizar en soledad y por los propios recursos personales, sólo este proceso de cambio se convierte en una oportunidad de apertura e interacción con otros (Demetrio, 2000). Hay en estas palabras un claro enlace con la fenomenología de Schutz (Sabirón, 2006: 138) que considera a las personas como constructores de la realidad social en su contexto histórico y bajo la influencia de las estructuras sociales y culturales. Cada conocimiento, incluso el conocimiento de nosotros mismos, es el resultado de una relación con todo lo que está fuera de nosotros (Dallari, 2005).

Bruner (1992) subraya que la narración es el dispositivo más importante para interpretar y conocer que el ser humano utiliza en su experiencia de vida. Por la narración se da significado y sentido a las propias experiencias, lo que no sucede si éstas no se elaboran narrativamente en cuanto quedan acontecimientos y eventos sin relaciones. La narración ceba procesos de elaboración, de interpretación, de comprensión, de re-evocación de experiencias y hechos y les da una forma que permite:

- contarlos y describirlos a otros
- intentar explicarlos a la luz de circunstancias específicas y de las intenciones del protagonista
- atribuirles sentido y significado
- colocarlos en patrones socio-culturalmente codificados y compartidos
- generar formas de conocimientos y comprensión de fenómenos y acontecimientos.

Los dispositivos narrativos son útiles en particular en la investigación en campo educativo en cuanto que hacen posible:

- reconstruir acciones en situación con el objetivo de poner de relieve características desconocidas o de reinterpretar eventos y situaciones ya conocidas
- destacar la visión que un sujeto tiene de su actuar a la luz de su trasfondo cultural y de su historia
- desestructurar creencias, tópicos, implícitos que determinan e influyen en los comportamientos humanos.

En el ámbito de los estudios en campo educativo sobre el profesorado, que es marginal en términos de su poder social, el dispositivo narrativo es particularmente útil y adecuado en cuanto que en la enseñanza lo público y lo privado no se pueden separar, la persona se descubre, se manifiesta en su totalidad cuando enseña y el método biográfico necesita este holismo (Bullough, 1998).

De acuerdo con el paradigma de la complejidad (Morín, 1994) desde la comprensión particular y profunda de historias personales, que son complejas en sí mismas se llega a la comprensión del complejo tejido social y cultural con el cual se interrelacionan. Por esto no se habla sólo de una realidad sino de variadas, e igualmente variadas son las rutas para investigarlas y encarar la incertidumbre que las caracteriza (Merril y West, 2009).

Sin embargo - como subrayan Bolívar y Domingo (2006) - los métodos biográficos no están exentos de peligros y limitaciones porque si por un lado permiten dar voz a los protagonistas de las historias que se relatan, por otro lado si éstas no se conectan con el substrato social y político, que las ha sobredeterminado nos llevaría a una visión "políticamente naive" (Bolívar y Domingo, 2006: 8). Por lo tanto es fundamental que se llegue a la comprensión de los contextos y de las dinámicas en los que se han producido las historias de vida contadas para que – eventualmente - se pueda producir un cambio en campo social, cultural y político.

No es difícil comprender que una historia de vida es algo complejo y largo. Por lo tanto es mucho más frecuente que no se recojan historias de vida abiertas, sino que focalizadas sólo en algunos elementos biográficos que pueden ser relacionados con el fenómeno que se quiere investigar, o sea en nuestro caso la enseñanza AICLE.

Esta aproximación consiente, además de adquirir una comprensión profunda de lo que los sociólogos llaman “capital cultural”, de cómo las diferencias del capital cultural ponen a los individuos en itinerarios vitales que son previsibles en cierta medida (Trahar, 2006).

\*\*\*

En el presente capítulo hemos presentado el marco científico de nuestra investigación.

Nuestra decisión de utilizar ambos enfoques, la Teoría fundamentada y el método biográfico, además de la aplicación de un cuestionario para realizar una investigación exploratoria, que nos ha permitido recoger informaciones sobre los enseñantes AICLE en Italia y España y – sucesivamente – en otros países europeos, se ha basado en la conciencia de que los dos enfoques tienen muchos puntos en común. De hecho:

- ambos son métodos cualitativos
- ambos tienen como finalidad generar teorías fundamentadas en los datos recogidos
- no es la finalidad de ambos la de demostrar hipótesis expresadas anteriormente
- ambos dan significado a los datos de manera inductiva
- ambos permiten un muestreo teórico
- en ambos enfoques el conocimiento se produce a través del conocimiento de otros conocimientos.

Lo que diverge entre los dos es que el enfoque biográfico admite – mejor dicho lo sugiere – el uso de conceptos y de categorías ya usados por otros investigadores, mientras que en la teoría fundamentada esto se considera generalmente como negativo y contraproducente en cuanto que condicionaría la curiosidad y la creatividad del investigador. Por contra la Teoría fundamentada permite una mayor libertad de creación de conceptos aunque en un encuadre más rígido desde un punto de vista procesual, que por otro lado ofrece algunos andamios más definidos para gestionar una cantidad bastante relevante de datos (Chicchi, 2000).

Nosotros hemos pensado que la sinergia de los dos enfoques permite un análisis más eficaz y controlado de las aportaciones de la investigación.

**Segunda Parte**  
**DISEÑO Y DESARROLLO DE LA**  
**INVESTIGACIÓN**

***- DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN -***



## **CAPÍTULO SEIS**

### **DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

En las páginas precedentes hemos motivado nuestra decisión de utilizar juntamente dos enfoques para realizar la investigación, la Teoría fundamentada y el método biográfico, además de la aplicación de un cuestionario para realizar una investigación exploratoria. Aquí, a continuación, presentamos como hemos puesto en práctica las elecciones teóricas que hemos debatido antes.

#### **6.1 Objetivo de la investigación**

Como hemos anticipado en el capítulo uno, el objetivo de nuestra investigación ha sido definir el perfil del docente CLIL de disciplinas no lingüísticas en Italia y España con algunas informaciones complementarias relativas a otros países de la Unión Europea. Por tanto, el propósito de la investigación se centra en una descripción de las características del docente que actualmente trabaja en el entorno de un enfoque metodológico AICLE según los contextos definidos previamente. Esto permite ofrecer una panorámica de la situación en este ámbito de estudio, de cuál es el estado de la cuestión desde una óptica fenomenológica (Burgess, Sieminski y Arthur, 2006) para poder conseguir la formulación de un perfil del docente de dnl partiendo del estudio de las competencias que poseen los actuales docentes a través de la investigación de la historia profesional y personal.

De forma visual, el proceso de investigación efectuado podría representarse del siguiente modo:

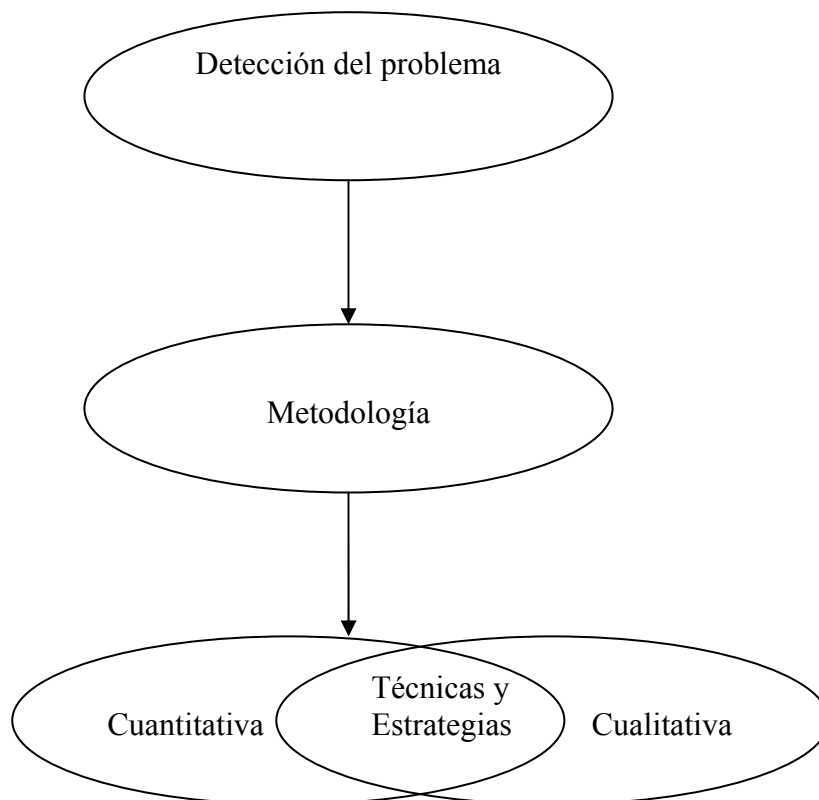


Figura n.º 2 - Diseño de la investigación – Elaboración propia

## 6.2 Cuestiones de la investigación

Las cuestiones en las que se ha inspirado la investigación son las siguientes:

- ¿cuáles son en la historia personal del docente de disciplina no lingüística, las motivaciones y las competencias adquiridas de forma diferente que permiten a un docente de dnl<sup>4</sup> de lanzarse a un papel diferente del habitual, es decir, proponerse o aceptar el ser un docente de metodología AICLE?
- ¿cómo podemos definir su perfil en términos experienciales?
- en un escenario de difusión de la metodología AICLE, ¿qué itinerario seguir para la formación del docente AICLE?

---

<sup>4</sup> Nos referimos a un docente de dnl cuya lengua materna no corresponde a la lengua en la que enseña.



Es evidente que la aproximación biográfica es particularmente adecuada para encarar cuestiones relacionadas con experiencias individuales como fuente de significación múltiple, antes de abordar las relaciones con el propio pasado y la comprensión del presente. De hecho este método activa un proceso reflexivo de reconstrucción de la experiencia vivida que en parte se puede colocar en la tradición de estudios educativos a partir de Dewey para llegar a Schön por un lado, pasando por Denzin y Lincoln, Goodson y Demetrio por el otro. Las experiencias personales de distinto tipo emergen de la narración: experiencias del ámbito familiar o de la escuela. Cada entrevistado, al contarlas, aporta trozos de la propia vida personal en un orden diverso para explicar como se ha desarrollado su identidad personal y profesional (Trahar, 2006: 131).

De las varias historias recogidas que se proponen para singularizar, así como para encontrar constantes de significación que pueden ayudar a delinear el perfil del docente de disciplina AICLE, la biografía y la experiencia individual constituyen una micro historia que sirve como recurso para la elección de una estrategia formativa de gran envergadura.

### **6.3 Estructura de la investigación.**

Esta sección esta dividida en dos partes (Burgess, Siemiski e Arthur, 2006: 53):

- metodología de la investigación
- aproximación o método de la investigación.

#### **6.3.1 Metodología de la investigación**

En función de la naturaleza de la investigación que se ha propuesto, se ha decidido – como ya mencionado en la primera parte de este capítulo - adoptar una aproximación mixta: cuantitativa y cualitativa. Esta elección se fundamenta en cinco motivaciones que se han tenido en cuenta en el diseño de la investigación (Denzin y Lincoln, 1994; Úriz, Ballesteros, Viscarret y Ursúa, 2006):

- triangulación, entendida en el sentido clásico de buscar una convergencia de resultados;

- complementariedad, a través de la que se evidencian igualdades, superposiciones y diferencias que permitan abrir nuevos ámbitos a la investigación;
- secuencialidad, en el que el método utilizado inicialmente sirve de apoyo para el sucesivo;
- expansión, la doble metodología permite al estudio de mayor relevancia y una mayor fiabilidad.

El procedimiento seguido ha sido la triangulación secuencial, es decir, las dos metodologías se han utilizado en una secuencia temporal (Úriz et al., 2006: 72). Cronológicamente, la fase cuantitativa ha precedido a la cualitativa por dos motivos:

- una recogida más amplia de datos, por tanto más general
- la constitución de un potencial grupo de docentes dispuestos a ser entrevistados y a participar en los focus groups (grupos de discusión); por tanto un nivel más particular.

El paradigma cualitativo (Albert Gómez, 2007: 146-151; Merriam, 1998; Denzin y Lincoln, 1994: 1-17; Sabirón, 2006: 155-160) que caracteriza a la mayor parte de la investigación ha sido elegido por las siguientes razones:

- está focalizada en un contexto natural no controlable
- el interés es sobre el proceso: ¿cómo se ha formado el docente AICLE en varios contextos?
- se recogen, clasifican y analizan la experiencia del docente AICLE con la finalidad de obtener e identificar los puntos comunes a través de estrategias de tipo inductivo
- la exigencia de la implicación del propio investigador como un instrumento o recurso para la investigación
- implica una investigación de campo
- proporciona datos reales profundos y detallados
- presupone una realidad flexible y cautivante.

Según Denzin y Lincoln (1994: 4), el investigador que se inclina por el paradigma cualitativo se sitúa en una perspectiva naturalista y se vale de una comprensión interpretativa de la experiencia humana que es un campo de investigación intrínsecamente político en cuanto que no puede prescindir de las posiciones éticas y políticas. Además implica la recogida de materiales empíricos que describen rutinas y eventos críticos o hitos así como significados en la vida de los individuos.

Por otra parte, se ha seguido un tipo de diseño flexible, bastante emergente, que ha permitido introducir nuevas fases cuando se lo ha considerado oportuno. En efecto, durante el proceso de investigación se ha ampliado el tipo y el número de focus groups incluyendo una discusión con los docentes de lengua extranjera ya que durante las entrevistas hemos intuido que era necesario dar voz a estos actores importantes de la enseñanza AICLE. Otro elemento, incorporado durante el desarrollo de la investigación, ha sido la participación en la Comunidad de Práctica Café CLIL.

Es en este contexto que hemos llegado a la idea de elaborar un tercer cuestionario para docentes AICLE de otros países europeos y del cual hablaremos en detalle más adelante. Todo esto se sitúa en el concepto de muestreo teórico del cual ya hemos hablado antes. En resumen, se ha seguido sustancialmente un modelo de experiencia que se aproxima al del modelo de aprendizaje que de Dewey (1964, 1971) a Kolb (1984) y otros como Mezirow (1991) y Knowles (1996, 2002) procediendo de los estudio de Lindemann (1945) y Lewin (1946) representa los cimientos de todos los enfoques experienciales tanto en la educación como en la investigación.

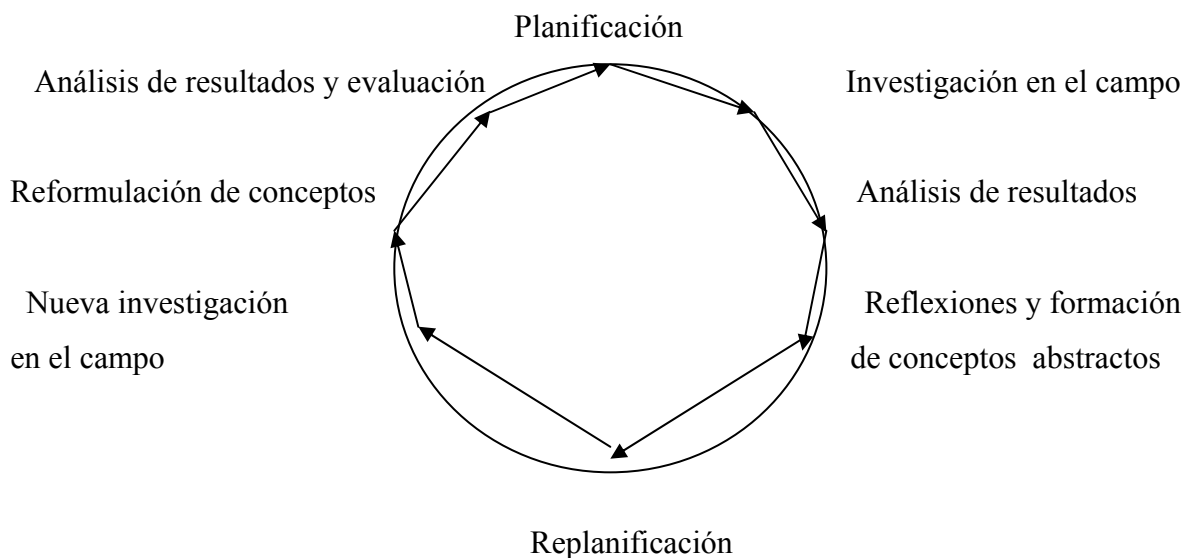


Figura n. ° 3 - Descripción dinámica del proceso de investigación según los modelos de Lewin y de Kolb - Readaptación propia

En consideración de una posterior difusión del enfoque AICLE como está previsto en las estrategias educativas de los dos países estudiados en la investigación, así como en un ámbito europeo, una investigación de este tipo puede ser considerada como dirigida a la investigación de un problema social emergente y por tanto el paradigma cualitativo es apropiado al propósito y al contexto (Marshall y Rossman, 1994; Creswell, 1998).

Otro aspecto que no se puede evitar mencionar es que la propia investigadora ha utilizado el enfoque AICLE primero como profesora y después como formadora de profesores por un significativo número de años, asimismo porque ella misma ha vivido una experiencia AICLE en el proceso de investigación de esta tesis doctoral ya que al comienzo conocía la lengua española a nivel de principiante, tal como se narra en la segunda parte de este capítulo, habiendo superado recientemente el nivel B2 de español.

### **6.3.2 Método de investigación**

La investigación se ha desarrollado en dos recorridos caracterizados por la doble metodología a la que se ha hecho referencia. En primer lugar, se ha seguido una estrategia regulada y procedimental propia del enfoque cuantitativo que se concreta técnicamente en

el uso del cuestionario. El otro recorrido, procesal e interactivo, ha utilizado técnicas de descripción subjetiva e intersubjetiva como son el focus group y la entrevista. La participación en las discusiones de la “comunidad de práctica” Café CLIL se han asimilado a un focus group especial y continuo que ha sido posible gracias al uso de las nuevas tecnologías para la comunicación virtual.

El estudio puede, por tanto, ser definido en parte como exploratorio (Yin, 1984) y en parte como descriptivo y como comparativo por las siguientes razones:

- indaga sobre un fenómeno contemporáneo en su contexto real
- los límites entre el fenómeno y el contexto no son claros
- se han utilizado diversas fuentes para la recogida de datos (cuestionarios, entrevistas y su transcripción, focus y su transcripción, cuaderno de bitácora)
- se han confrontados experiencias y estrategias elegidas por los docentes y por los decisores en ámbitos escolares en los países investigados.

Intentando resumir gráficamente las características del proceso según sugiere Webster y Mertova (2007: 106) se puede desarrollar el diagrama que se ofrece a continuación y que lo representa en modo estático, poniendo en evidencia lo que ha impactado a nivel organizativo y procesal en la realización de la investigación.

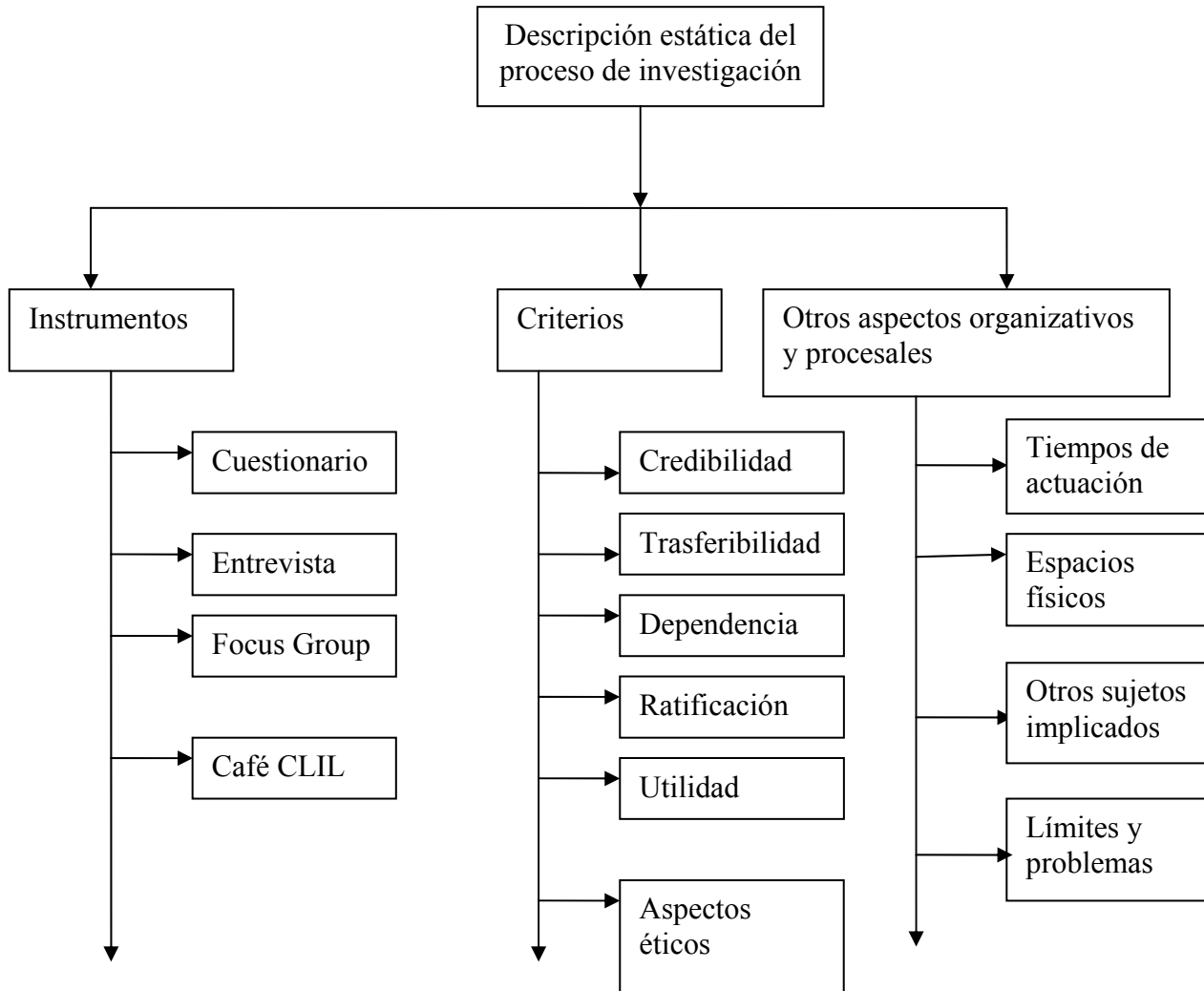


Figura nº 4 – Descripción estática del proceso de investigación. Readaptación propia.

## 6.4 Instrumentos

Por lo que respecta a los instrumentos utilizados, se presentan de forma sintética sus características en una tabla sinóptica, ya que serán descritos con mayor detalle más adelante.

Tabla n. ° 4 - Tabla sinóptica de los instrumentos utilizados

<b>Enfoque o método de investigación</b>		<b>Instrumento</b>
Investigación cuestionario		cuestionario
Focus group	participación/observación	Protocolo flexible
	grabación/transcripción	
	transcripción/análisis	
Entrevista	entrevista semi-estructurada	Protocolo flexible
	grabación	
	transcripción/análisis	
Comunidad de práctica Café CLIL y factworld	Participación/observación	Procolo abierto
	grabación	
	transcripción/análisis	
Cuaderno de bitácora	Memos, notas, comentarios	Protocolo abierto

Las transcripciones de los focus groups y de las entrevistas se han hecho fielmente pero no se han representado elementos prosódicos y otros aspectos lingüísticos ya que lo significativo para la investigación son los contenidos tratados.

Las transcripciones al español han sido hechas por la investigadora (de lengua madre italiana) y posteriormente revisadas por una persona de lengua madre española. Para quienes tengan otros intereses distintos al contenido o deseen profundizar en otros aspectos no objeto de esta investigación, las grabaciones originales se pueden consultar en los anexos.

## **6.5 Criterios de la investigación**

### ***Credibilidad***

La credibilidad de la investigación está garantizada por la triangulación entre las diversas fuentes de información, de los instrumentos y de los métodos de recogida de la información (Sabirón, 2006: 408).

Efectivamente, se han entrevistado docentes de dnl, docentes de lengua extranjera, y se han realizado debates con expertos del ámbito. A mayor garantía de credibilidad, los informantes son de diversas nacionalidades y por tanto, portadores de culturas diversas.

Además las aportaciones de la investigadora que ha tenido un cuaderno de bitácora aunque de manera informal contribuyen a sustentar esta credibilidad.

### ***Trasferibilidad***

No obstante, la investigación cualitativa no permite la generalización porque cada fenómeno social depende del contexto en el que se manifiesta con el fin de confrontar lo que es común con lo que es específico, así como para comprobar en qué medida sus propuestas pueden verificarse en otros escenarios, se recurre a un muestreo de tipo teórico que permite – sin pretender ser representativo – recoger la mayor cantidad de información posible (Albert Gómez, 2007: 154, Webster y Mertova, 2007: 101).

Como señala Sabirón (2006: 410) la transferibilidad de una investigación de este tipo se caracteriza por

- transferibilidad de procesos
- transferibilidad de resultados

En nuestro caso, los procesos son descritos esencialmente en los párrafos precedentes y vienen presentados con mayor detalle en el capítulo sucesivo. La aproximación seguida se explica analíticamente, paso a paso, permitiendo al lector interesado recorrer el desarrollo de la investigación.



Los resultados obtenidos a través de una cata meticulosa, triangulada y debatida en varios contextos, ofrecen informaciones y reflexiones que permiten un mejor conocimiento del universo social reduciendo la complejidad.

### ***Dependencia***

Como sugieren Sabirón (2006: 411) y Albert Gómez (2007: 154) la estrategia de dependencia en nuestro caso está representada por la saturación de las informaciones, observada a través de la realización de las actividades de investigación. Además, las informaciones proporcionadas se han interpretado desde diversos puntos de vista con el fin de compensar eventuales deficiencias y aprovechar la complementariedad.

### ***Ratificación***

En el desarrollo de la investigación, tanto el diseño como algunos resultados parciales, han sido presentados en congresos y seminarios dirigidos a docentes y/o expertos AICLE (España, Finlandia, Italia: 3, Alemania: 1, véase pág. 29). También pueden considerarse como estrategia de ratificación de datos e informaciones, los debates en la “comunidad de práctica” Café CLIL.

### ***Utilidad***

Como ya hemos visto en el capítulo uno, desde hace unos veinte años, las políticas y estrategias europeas para promocionar las competencias lingüísticas de los ciudadanos señalan en un lugar prioritario el enfoque metodológico AICLE. Se han realizado planes para su difusión pero el obstáculo mayor es la carencia de docente de disciplina no lingüística que tenga suficiente competencia para poder desenvolverse eficazmente en contextos de aprendizaje AICLE.

El poder disponer de un cuadro suficientemente detallado de las competencias necesarias al docente de dnl tanto en el ámbito escolar como en el ámbito de las decisiones políticas representa indudablemente un elemento de utilidad de la investigación. Además, la devolución de los resultados de la investigación a todos los colegas que han participado, permitirá una reflexión personal sobre el propio perfil profesional.

### ***Aspectos éticos***

A todos los docentes que han participado en los focus y en las entrevistas se les ha solicitado la autorización para poder utilizar las informaciones que han facilitado. Han firmado un consenso, escrito en su lengua materna, en el que se garantizaba el anonimato. Por lo tanto, cada dato está acompañado por un código de referencia que tiene que ver con el origen geográfico, el orden secuencial y un nombre que no es necesariamente el del informante.

### ***6.5.1. Otros aspectos organizativos***

#### *Tiempos*

En conjunto, el trabajo de elaboración de los instrumentos y de desarrollo de la investigación han durado dos años (para su detalle véanse los capítulos siguientes). Durante la fase del trabajo de campo hay que destacar los tiempos “perdidos”, cuyo origen está en el tipo de estudio: cualitativo, en profundidad y con una cantidad de personas implicadas muy elevada (26 entrevistadas, 36 personas en 4 focus group), los rasgos de las personas implicadas, el carácter comparativo que ha obligado a desplazamientos, la organización de los encuentros y las transcripciones.

En conjunto la investigación ha durado tres años académicos ya que se han aprovechado los tiempos intermedios para ir redactando y no se contabilizan en el trienio los años anteriores dedicados a la fundamentación teórica.

#### *Espacios físicos*

La investigación ha implicado desplazamientos tanto en Italia como en España. Han sido implicados docentes catalanes, aragoneses, lombardos y piamonteses. Las entrevistas se han realizado mayoritariamente en las instituciones escolares que pertenecían los docentes participantes, en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, en el Centro de Profesores y Recursos nº1 de Zaragoza y en Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia.

#### *Otros sujetos implicados*

Además de los docentes, se ha contado con la colaboración de personas responsables en la promoción de la formación lingüística, de las políticas y estrategias europeas para la formación del profesorado que han facilitado el trabajo de contacto pero también han sido testigos para ofrecer información muy cualificada.

### **6.5.2 Otros aspectos relevantes**

Un aspecto relevante de la investigación es su carácter comparativo. Tanto los cuestionarios como las entrevistas han sido realizadas con docentes italianos y españoles lo que ha implicado también un estudio del contexto escolar. Aunque limitada a la fase de investigación exploratoria, la contribución de los docentes de otros países europeos ha ampliado las posibilidades de comparación.

## **6.6 Límites y dificultades de la investigación**

Los límites y las dificultades que se han encontrado durante el proceso de investigación conciernen en particular al esfuerzo y al elevado empeño de tiempo para conseguir en el contexto español:

- un número adecuado de cuestionarios,
- docentes disponibles para las entrevistas y los grupos de discusión

Por cierto algunas de las mencionadas dificultades han sido motivadas por el hecho de que en España en los últimos tres años se realizaron varias investigaciones sobre el enfoque metodológico AICLE (pero con un focus diferente de la investigación que se presenta aquí) que solicitaron la contribución de los mismos docentes a los que se contactó también para esta investigación y que por lo tanto pueden haberse sentido, a veces, excesivamente cargados con cuestionarios o entrevistas provocando desmotivación y desinterés. Esta dificultad no se ha encontrado en Italia, donde el muestreo (que comprende la recogida de los cuestionarios y la disponibilidad de los informantes) no ha presentado ninguna dificultad.

Además la investigadora posee una competencia de la lengua española de nivel intermedio que en algunos momentos podría no haber permitido una comunicación completamente eficaz.

Es importante añadir que la investigadora ha trabajado como formadora AICLE en Italia y que por lo tanto no ha tenido problemas en acceder a los ambientes escolares, lo que no puede señalarse de igual modo para el contexto español. Sin embargo, la escasa familiaridad con las instituciones escolares y los docentes españoles puede representar un

elemento positivo para la credibilidad y la falta de distorsión que a veces un conocimiento más directo del contexto y de las personas implicadas, puede conllevar. En todo caso estamos convencidos de que la triangulación realizada garantiza, en sí misma la credibilidad de la investigación.

\*\*\*

En el presente capítulo hemos presentado el diseño de la investigación que hemos realizado, los principios y los criterios que nos han guiado. También hemos mencionado las herramientas usadas.

En el capítulo siguiente se describe en detalle el desarrollo de la investigación: como se han usado las herramientas, las etapas y los resultados obtenidos.

# ***DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN***



## **CAPÍTULO SIETE**

### **DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

Después de que en el capítulo precedente hemos descrito el diseño de la investigación, ahora nos disponemos a presentar su desarrollo. En consideración de la amplitud de las informaciones recogidas, hemos organizado la presentación en dos capítulos, el siete y el ocho y cada capítulo en dos apartados. En el primer apartado del presente capítulo describimos las fases, los destinatarios y en detalle las herramientas de la investigación. En el segundo apartado se presenta el análisis de la investigación exploratoria.

#### **7.1 Fases, destinatarios y herramientas**

##### **7.1.1 Las fases**

El proyecto de investigación se ha desarrollado, en conjunto, en un segmento temporal de dos años a los que se debe añadir un año dedicado al análisis general de los datos y a la redacción del informe final en el que se han seguido los siguientes pasos:

##### ***1º Año (de noviembre de 2008 a noviembre de 2009)***

- Focalización del tema de la investigación.
- Elaboración del cuestionario y adaptación/traducción bajo un enfoque “intercultural” del cuestionario que se ha enviado a los profesores italianos, españoles y a otros países europeos
- *Testing* del cuestionario con una parrilla de análisis sobre una muestra mixta ítalo-española de profesores y expertos AICLE
- Elaboración de la versión definitiva del cuestionario en sus dos opciones (italiana y española)

- Elaboración de la versión digital del cuestionario para ser completado *on line* por parte de los docentes italianos
- Predisposición de una carta de sostén a la investigación por parte de la dirección de internacionalización y multiculturalismo del departamento escolar regional de Lombardía según directrices de la inspectora ministerial Gisella Langé, a todas las instituciones escolares de Lombardía
- Envío de una comunicación a los centros de Aragón por parte de María Milagros Liberal, Jefe de Unidad de Proyectos y Programas con el Exterior, Dirección General de Política Educativa del Gobierno de Aragón
- Envío de una comunicación a los centros de Euskadi por parte de Rosa Aliaga de la Dirección de Innovación Educativa Gobierno Vasco
- Envío de una comunicación de sostén por parte de Joan Badia i Pujol Director General d'Innovació del Departament d'Educació a los centros de Catalunya
- Envío directo por correo electrónico, por parte de la investigadora misma, a las escuelas italianas de otras regiones con un informe ilustrativo sobre la investigación y el cuestionario
- Vaciado del cuestionario en línea relleno por los profesores italianos (archivo Excel)
- Introducción en el archivo Excel de los datos españoles e italianos que han llegado por correo electrónico o en formato papel
- Elaboración de gráficos y tablas.
- Primera lectura y análisis de los datos.

***2º año (de noviembre de 2009 a Pedro de 2010)***

- Partiendo del análisis de los datos, identificación de los elementos que hay que tomar en consideración para las entrevistas y los *focus groups*



- Elaboración de protocolos abiertos y flexibles para la realización y gestión de las entrevistas y los *focus groups*.
- Elaboración del cuestionario en inglés y su introducción en las páginas web [www.factworld.info](http://www.factworld.info) y [www.cnn-clil.eu](http://www.cnn-clil.eu)
- Envío del cuestionario a los referentes AICLE de otros países europeos
- Introducción de los datos en el archivo Excel
- Realización de las entrevistas a docentes de disciplina de enseñanza no lingüística y de dos *focus groups* en Italia (de noviembre de 2009 a febrero de 2010).
- Realización de las entrevistas a docentes de dnl y de dos *focus groups* en España (febrero de 2010).
- Realización de las entrevistas a docentes de lengua extranjera en España y en Italia (de abril a mayo de 2010).
- Análisis de las informaciones cualitativas (de febrero a Pedro de 2010).

### ***1º y 2º año (de diciembre de 2008 a noviembre de 2010)***

Participación en trece debates de la comunidad de práctica on line Café CLIL sobre el tema de la enseñanza AICLE.

### ***3º año (de Pedro de 2010 a enero de 2011)***

- Redacción del informe final
- Conclusiones: elaboración del perfil del profesor de materia de enseñanza no lingüística AICLE
- Propuesta de una hipótesis formativa para docentes AICLE

#### ***7.1.2 Destinatarios de los cuestionarios y el muestreo***

Los destinatarios de los tres cuestionarios han sido profesores de dnl italianos, españoles y europeos. El tamaño de la población no se ha definido anteriormente por dos razones:

- la primera de naturaleza metodológica, es decir, empleo de un muestreo teórico como fue descrito en el precedente capítulo;
- la segunda se refiere al hecho de que en Italia no hay datos oficiales disponibles y por lo que concierne a España hay datos fragmentarios, hay dificultades en hallarlos o su disponibilidad se obtiene difícilmente, como señalan también Fortanet-Gómez y Ruiz Garrido (2009: 63). En Aragón son 608 (datos de 2009), en la comunidad de Madrid 1400. En general hay datos disponibles sobre el número de centros y colegios implicados pero no sobre el profesorado: 518 centros en Andalucía, 36 en el País Vasco, 135 en Cataluña, 200 en Galicia y 20 en La Rioja (Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010: 282). Por lo tanto es muy probable que el número de docentes que enseñan en clases bilingües sea aproximadamente de unos dos mil profesores.

El objetivo de la investigación cuantitativa era lograr por lo menos cincuenta cuestionarios en los dos ámbitos geográficos que se pretendía investigar (Italia y España) para conseguir una muestra casual pero cualificada profesionalmente, objetivo que se ha alcanzado. La idea de elaborar un cuestionario en lengua inglesa ha sido discutida en el ámbito de la comunidad de práctica Café CLIL y confirma el carácter flexible y emergente del diseño de la investigación.

Sin dudas la tasa de respuesta al cuestionario español es escasa. Las causas pueden ser varias y algunas las hemos mencionado anteriormente. Sin embargo como afirman García Pascual, Pac Salas, Navarrete y Sabirón (2002) el trabajar sobre el universo y no con una muestra, permite eliminar los errores de muestreo y el de cobertura. Además, como ya aclarado en el capítulo sobre la metodología, el análisis cuantitativo representa sólo una fase de la investigación misma.

Con todo esto, los resultados obtenidos a través de la aplicación del cuestionario complementan, aunque por medio de un lenguaje puramente denotativo, que se diferencia visiblemente del ampliamente connotativo utilizado en el análisis de las entrevistas, (Barthes, 1967/2002; 1970/2002) las palabras de los informantes y se sustentan recíprocamente reforzando así la credibilidad de la investigación.

#### 7.1.2.1 El muestreo italiano

Una comunicación sobre la investigación ha sido enviada a través de canales institucionales a todas las instituciones que figuraban que tenían experiencias AICLE en Lombardía, Piamonte, Trentino Alto Adige, Liguria, Friuli Venezia Giulia cuando se contó con la disponibilidad para sostener la investigación de algunos departamentos escolares regionales, enviando los cuestionarios a escuelas que habían activado en sus territorios iniciativas AICLE. En la comunicación se señalaba la posibilidad de rellenar el cuestionario on line en la página web *www.progettolingue.net* del Departamento Escolar Regional de Lombardía o en papel descargando el file del mismo sitio y enviándolo a la investigadora a través de correo electrónico.

#### 7.1.2.2 El muestreo español

Por lo que concierne a España, nos hemos dirigido a algunos responsables de los departamentos de las diferentes comunidades autónomas territoriales. Además se ha enviado el cuestionario a los centros que participan en proyectos de fomento del multilingüismo o en el proyecto de educación bilingüe del British Council, cuyas direcciones fueron recogidos por diferentes fuentes. Para evitar el sesgo de élite y el de disponibilidad (Sabirón, 2006: 399) se ha difundido el cuestionario a través de diferentes canales. Así se ha intentado no pasar por alto experiencias emergentes desconocidas y llamar la atención sobre el cuestionario, ya que experiencias anteriores (García Pascual, Pac Salas, Navarrete y Sabirón, 2002: 7; D'Angelo y Di Rago, 2009; Dörnyei Zoltán, 2003: 75) han demostrado que el porcentaje de devolución en estos casos es muy bajo.

#### 7.1.2.3 El muestreo europeo

Por lo que se refiere al muestreo europeo – un muestreo añadido durante la realización de la investigación y que no estaba previsto en el proyecto inicial – se ha elegido, en cambio, el suministro totalmente casual a partir de la hipótesis de que el cuestionario se había introducido en dos sitios especializados para la difusión del enfoque metodológico AICLE; por lo tanto, hemos supuesto que los visitantes eran profesores expertos AICLE. El envío del cuestionario se ha realizado sólo por correo electrónico. Los

respondientes son sujetos que han elegido voluntariamente rellenar el cuestionario sin especial control.

### ***7.1.3 Participantes en las entrevistas y en los grupos de discusión***

Dentro del grupo de docentes italianos y españoles que han rellenado el cuestionario se han escogido algunos de los informantes para las entrevistas y los grupos de discusión. Otros fueron elegidos distintos del grupo de encuestados para reducir sesgos de disponibilidad y de élite.

### ***7.1.4 Los instrumentos***

Como ya se ha descrito ampliamente en la sección sobre la metodología, la investigación tiene la intención de hallar datos informativos tanto de tipo cuantitativo como de tipo cualitativo sobre el perfil profesional de docente de dnl que está actualmente vigente en Italia, en España y en otros países europeos. Por lo tanto, los instrumentos que se han utilizado, se han pensado y desarrollado para responder a este objetivo.

#### **7.1.4.1 El cuestionario**

El cuestionario que ha sido distribuido a los profesores españoles, italianos y europeos ha sido redactado en italiano, español e inglés. En su presentación, se explicaba la finalidad de la investigación y proporcionaba algunas simples instrucciones para indicar cómo rellenarlo, guardarlo en un archivo y reenviarlo.

El testing del cuestionario se ha realizado por el procedimiento de revisión de jueces o expertos. Concretamente lo han efectuado:

- los profesores italianos F. Costa, G. Nigro, S. Madella y M. Federici (expertos AICLE y/o de investigación en campo educativo)
- las profesoras españolas Ana Cristina Santamaría, Pilar Ester y Raquel Martínez, (expertos de investigación en campo educativo)
- los profesores españoles y asesores del Centro de Profesores y Recursos: Julio A. García, y Pedro Carenas
- el Prof. Enrique García Pascual (Director de la tesis, Universidad de Zaragoza)

- el Prof. José Manuel Asun (Vice-rector de la Universidad de Veracruz, México y experto de educación de adultos)
- la inspectora del ministerio de educación italiano Prof. Gisella Langé
- el Prof. Marco Dallari (Co-director de la tesis, Universidad de Trento).

Por lo que concierne a la versión europea, Keith Kelly (UK) y Tuula Asikainen (FI) - expertos AICLE, el primero coordinador de la red AICLE [www.factworld.info](http://www.factworld.info) y la segunda de la red CNN – han controlado el cuestionario antes de colgarlo en la red [www.cnn.clil.eu](http://www.cnn.clil.eu) en la que se ha introducido la versión electrónica descargable del cuestionario en inglés.

El testing, acompañado por una parrilla de evaluación organizada en una escala Lickert, no ha evidenciado problemas particulares para rellenarlo. Bajo la sugerencia de dos docentes, se ha introducido la sección relativa a las publicaciones ya que podría remarcar una inclinación importante del profesor AICLE hacia una reflexión sobre su trabajo que, a su vez, también pudiera expresar una capacidad de autoevaluación y de ponerse a prueba continuamente.

#### *Cuestionarios recibidos*

De los 103 cuestionarios de profesores italianos recibidos, de los cuales 52 lo han sido en línea y 51 electrónicamente, 100 han sido convalidados; de los 65 cuestionarios españoles han sido convalidados 63 y de los 53 europeos: 50. Todos los archivos europeos y casi todos los españoles han sido enviados por correo electrónico, sólo algunos de los españoles en format papel. En general, en los cuestionarios eliminados faltaba alguna información que se consideraba esencial como por ejemplo la indicación de la pertenencia a un grupo de edad en cuanto este dato es relevante para una investigación que se basa en un enfoque biográfico-experencial y, por lo tanto, ha sido considerado indispensable para dar por válido el cuestionario mismo.

#### *Estructura del cuestionario*

Además de la premisa explicativa, el cuestionario se articula en las siguientes secciones:

Sección 1: Informaciones personales (obligatorias ya que indispensables para las fases sucesivas de la investigación y, sobre todo, para los cuestionarios que se han rellenado en línea para controlar su autenticidad)

Sección 2: Informaciones culturales y profesionales

Sección 3: Las competencias lingüísticas e indicaciones sobre el contexto de su adquisición

Sección 4: Desarrollo profesional concerniente a la metodología AICLE

Sección 5: Experiencia de enseñanza AICLE

Sección 6: Organización de la enseñanza AICLE

Sección 7: Modalidad de gestión de la enseñanza AICLE

Sección 8: Autoevaluación de las competencias profesionales

Sección 9: Necesidades formativas y disponibilidad para seguir la investigación.

Como la segunda fase de la investigación preveía la realización de entrevistas a una parte de la muestra, el cuestionario no podía – como ya se ha mencionado - ser anónimo. Otros elementos importantes con vistas a la investigación han sido las informaciones concernientes a los contextos de aprendizaje de la lengua extranjera, a la participación en proyectos AICLE y a la formación recibida antes de que el docente empezara su enseñanza AICLE.

Por lo que se refiere la sección séptima: modalidad/finalidad de la enseñanza AICLE, hemos hecho referencia a algunos de los aspectos considerados en la bibliografía como elementos cruciales: conocimiento anterior de los contenidos, cooperación entre profesores de dnl y profesor de lengua extranjera, materiales utilizados, organización de la didáctica, objetivos y gestión de la evaluación (entre otros, Mehisto, Marsh y Frigols, 2010; Coonan, 2008) y los hemos transformado en indicadores que podrían representar ámbitos significativos para explorarlos con mayor profundidad.

Una sección ulterior de los cuestionarios concierne a la autoevaluación de las competencias de los profesores con respecto a la competencia lingüística necesaria para la enseñanza y de la metodología AICLE, así como una reflexión sobre el impacto del uso de la misma en la propia praxis didáctica en general. Esta última pregunta que se articula en dos partes es la única pregunta abierta en las tres versiones del cuestionario y ha sido

inspirada por el EPOSTL<sup>5</sup> (European Portfolio for student teachers of Languages). El EPOSTL es una herramienta elaborada por David Newby (Karl Franzens Universität Graz), cuyo objetivo es iniciar un proceso de reflexión y de autoevaluación por parte de profesores o futuros profesores sobre los conocimientos didácticos y metodológicos ya adquiridos o sobre los que se deben adquirir, expandir o profundizar.

Algunas de las preguntas dejaban la posibilidad de indicar, a los que respondían, más opciones. Las respuestas – que en este caso resultaban superiores al número de cuestionarios - se han vuelto a calcular sobre base 100 a través de una operación de normalización estadísticas (Dörnyei Zoltán, 2003: 105-135; Ercolani, 1995).

La finalidad del cuestionario era la realización de una fase explorativa que tenía sustancialmente como objetivo el de recoger algunas informaciones dirigidas por los respondientes sobre sí mismos. A través de este proceso se han identificado a profesores que poseen el perfil para ser buenos informantes y para introducirlos después en el grupo de los participantes en la segunda fase de la investigación, la más estrechamente cualitativa, que se ha basado en entrevistas individuales y en grupos de discusión.

El cuestionario se ha reenviado por correo electrónico, como hemos mencionado más arriba, excepto la versión italiana que se ha realizado también en una versión digital *on line* utilizando Xoops, un CMS open source. XOOPS son las siglas en inglés de eXtensible Object Oriented Portal System (Sistema de portal extensible orientado a objetos). Este comenzó como un sistema de portal; sin embargo, XOOPS se ha convertido en un sistema de gestión de contenido que permite a los administradores crear fácilmente sitios web dinámicos CMS - en inglés Content Management System -. Es un programa que permite crear una estructura de soporte (*framework*) para la creación y administración de contenidos. Los módulos pueden ser instalados, desinstalados, activados, desactivados con un simple *clic* usando el sistema de administración de módulos de XOOPS. Empleando esta posibilidad se han añadido los módulos concernientes al cuestionario. Los datos introducidos directamente por quienes han rellenado on line el cuestionario se han descargado en un archivo Excel a posteriori.

---

<sup>55</sup> El Portfolio se puede descargar de la dirección <http://arge-italienisch.members.cablelink.at/aktuelles/EPOSA/Handout.Epostle.doc> (consultado el 16 de octubre de 2010)

Todos los cuestionarios que han llegado en formato electrónico (casi todos los españoles, casi la mitad de los italianos y todo el resto de los europeos) se han introducido en un archivo Excel para su tratamiento. Dada la magnitud del número de cuestionarios y la complejidad limitada de los estadísticos a obtener no se ha considerado necesario utilizar una herramienta más potente como es el SPSS.

Según los datos que se han obtenido, se ha procedido a su tratamiento gráfico o en tablas utilizando en general la función relación tabla y gráfico Pivot de Excel.

Los tres cuestionarios se pueden ver en los Anexos.

#### 7.1.4.2 Las entrevistas y los grupos de discusión (focus groups)

La entrevista y el grupo de discusión se consideran como las principales técnicas cualitativas para la recogida de información (Suárez Ortega, 2005; Albert Gómez, 2007: 250; Corbetta, 1999). Como el objetivo de esta fase no ha sido la búsqueda de una representatividad estadística sino sociológica y profesional, se han contactado como posibles informantes a docentes expertos y con suficiente experiencia de enseñanza AICLE.

En conjunto se han realizados veintiséis entrevistas a docentes de dnl. Lo que ha significado aproximativamente un total de 208 horas (8x26) para su preparación, ajuste de agendas, realización, transcripción, etc. Su transcripción ha supuesto un total de 215 páginas, trabajo al cual se tiene que añadir las horas para realizar los focus y las relativas transcripciones (24 horas, 47 páginas). El trabajo de traducción de las citas del italiano o del inglés al español también ha significado mucho tiempo.

Además, es importante no olvidar que las entrevistas han sido realizadas en varias ciudades, Milano, Brescia, Bergamo, Pavia, Verbania en Italia, Barcelona y Zaragoza en España, lo que ha implicado tiempos de desplazamiento y estancias.



Las entrevistas y los grupos de discusión han tenido un carácter semi-estructurado. La investigadora iniciaba con una pregunta tratando de dejar libre al informante de expresarse sobre el tema hasta cuando lo quería.

Como durante esta actividad la investigadora ha percibido la necesidad de profundizar también algunas características y actitudes de los docentes de lengua extranjera, se han entrevistado a siete docentes de esta disciplina y la investigadora misma - profesora de LE también - ha sido entrevistada por otra investigadora AICLE.

Según el proyecto de investigación se han efectuado:

- dos grupos de discusión con docentes de dnl en Italia
- un grupo de discusión con docentes de dnl en España

Por las mismas razones antes mencionadas, se ha añadido sucesivamente un grupo de discusión con docentes de lengua extranjera en España.

Los dos focus italianos han sido hechos uno en Brescia (Lombardía) y uno en Verbania (Piamonte), los dos españoles en Zaragoza. En conjunto 42 docentes han sido implicados en los focus groups, 27 de los cuales de dnl y 15 de lengua extranjera.

Todas las grabaciones y las transcripciones se encuentran en los Anexos.

#### 7.1.4.3 El Café CLIL: un forum de expertos sobre el AICLE

Una de las herramientas de investigación ha sido el ambiente virtual Café CLIL, un espacio en el cual un grupo de expertos AICLE discute una vez al mes una temática AICLE. La investigadora ha participado en este grupo desde su constitución (diciembre de 2008). En su página web (<http://factworl.info/clil/cafe/index.htm>) el ambiente es definido como “*A place to come and talk about (and listen) the issues*”, un lugar adonde ir y discutir (y escuchar) de AICLE. El grupo es una “comunidad de práctica” abierta a todos los interesados. En realidad hay un grupo de participantes permanentes alrededor del cual

se añaden otros participantes según el tema del debate que se anuncia en la página web unos días antes de la fecha de realización.

El grupo trabaja de manera cooperativa decidiendo juntos el tema que hay que tratar en el encuentro sucesivo y la fecha, utilizando una mailing list que el coordinador gestiona. Éste, a su vez, provee materiales sobre los temas del debate o enlaces a sitios o bibliografía que pueden apoyar la discusión. Además, el coordinador graba el debate y la grabación – antes de que se publique en el sitio, se somete a la aprobación del grupo así como asimismo la ficha que resume el debate a través de un proceso de aprobación democrático y respetuoso de las competencias de la comunidad de práctica.

Se han considerado trece debates de este Café, aquellos realizados en el período de investigación, (de diciembre de 2008 a mayo de 2010 más la discusión del 17 de noviembre de 2010), si bien las actividades de la comunidad han continuado con regularidad.

Además, el mismo moderador gestiona un grupo de yahoo denominado *factworld* en el cual se discuten aspectos relacionados con la enseñanza AICLE y en el cual la investigadora participa. En particular se señala la discusión sobre el tema AICLE y cultura que se ha realizado entre octubre y noviembre de 2010 del cual se hablará más adelante (<http://www.factworld.info:80/yahogroup/1011/index.htm>)

Las grabaciones y las síntesis de los debates se pueden encontrar en los Anexos.

#### 7.1.4.4 La investigadora y su cuaderno de bitácora

Según Clandinin y Connely (1990), es oportuno que también el investigador se narre en la investigación que realiza. Por lo tanto, como ya dicho anteriormente, la investigadora le ha pedido a una colega formadora e investigadora AICLE que la entreviste utilizando el mismo protocolo pero dejando a la entrevistadora libre para profundizar eventuales aspectos que pensaba que eran útiles investigar más detalladamente. La investigadora pertenece, como características personales, al grupo entrevistado de profesores de LE es una profesora de alemán, de bachillerato con experiencia en la enseñanza AICLE y formadora de profesores AICLE y otros temas. Desde el principio ha seguido las actividades AICLE que se han realizado en Italia al respecto. Esto ha permitido también darle voz lo que es otra forma de la polivocalidad de la vida social (Goodson y Sikes, 2001).

Además de haber participado como informante en la fase de entrevista, la investigadora ha llevado un cuaderno de bitácora, un diario de a bordo, en el cual ha anotado sensaciones, acontecimientos, experiencias, pensamientos, observaciones. Como afirman Palomero Pescador y Fernández Domínguez (2005)

*...Tal y como nosotros lo concebimos, el cuaderno de bitácora es el resultado de una búsqueda a través de libros, lecturas, noticias, acontecimientos y experiencias. El testimonio escrito, la expresión personal y vital de una aventura de navegación por el mundo del conocimiento y de la vida, y también por la conciencia profunda, por el mundo interior...*

Este trabajo le ha proporcionado sucesivamente informaciones sobre el proceso de desarrollo de la investigación y sobre la evolución de sus actitudes y de sus pensamientos.

En el apartado sucesivo se describen los resultados de la investigación relativamente a los cuestionarios. De las aportaciones de las entrevistas, de los focus group y de la comunidad de práctica se tratará en el capítulo ocho.

## **7.2 Descripción estadística de los datos obtenidos a través del cuestionario**

En este segundo apartado del presente capítulo se presentan los datos que se han obtenido a través de los tres cuestionarios. Se han propuesto los resultados según el orden de las secciones en las que se han organizado los cuestionarios. Los datos estadísticos se presentan, en general, con valores porcentuales, a veces absolutos, a menudo a través de gráficos o tablas para facilitar la lectura. La interpretación de los datos se ha realizado a nivel descriptivo, donde y si es posible se han efectuado correlaciones entre las variables y se las ha comparado con los resultados obtenidos en los diferentes grupos.

### **7.2.1 Sección 1 – Situación de los datos personales**

En esta sección – además del nombre y apellido y de una dirección o número de teléfono para localizar al participante de la investigación en el caso de que hubiera dado su disponibilidad para proseguir en ella - se pedía que indicara a qué grupo de edad pertenecía (se ofrecían cinco rangos), el sexo y la lengua materna.

### Grupos de edad

Por lo que se refiere a la edad, la muestra presenta las siguientes características:

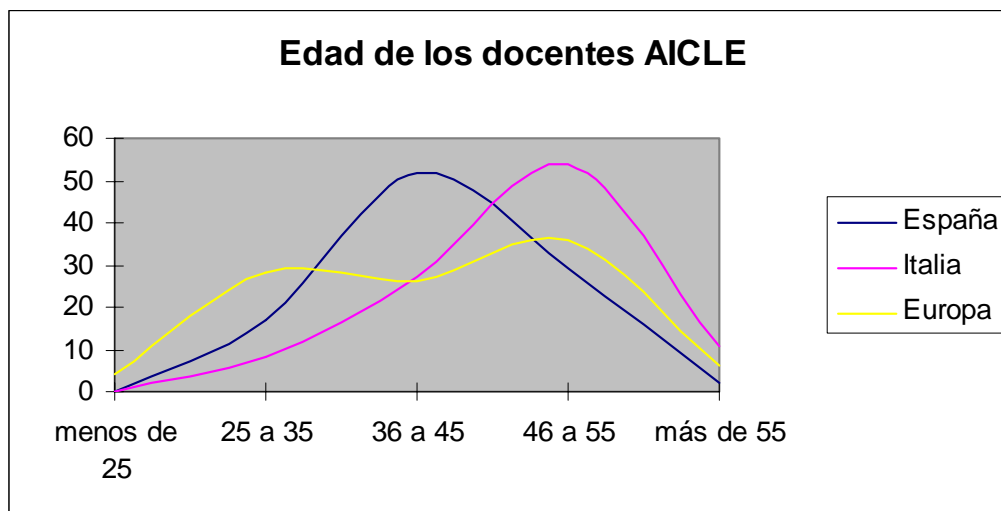


Gráfico n. °4 – Distribución por grupo de edad

Como se puede notar en el gráfico, si la muestra europea está compuesta y distribuida bastante uniformemente por los profesores que pertenecen a todos los grupos de edad con una presencia débil – aunque registrada - de jóvenes profesores, la muestra italiana se caracteriza por una presencia predominante de profesores con una edad comprendida entre los 46 y los 55 años. Seguramente este dato está influenciado por la falta de estabilidad del personal docente italiano más joven (véase más detalles en la sección 2.3). Esto nos confirma los datos que ya tenemos disponibles en algunas investigaciones internacionales; es decir, que el cuerpo de profesores italianos es uno de los más viejos de Europa<sup>6</sup> como aseveran los datos en el gráfico n.º 4.1 sobre la distribución por edad de los profesores en la escuela secundaria de primer grado o “low secondary” (ESO en España) y, seguramente, es un factor que no favorece la promoción de la innovación en algunos campos educativos, entre éstos el lingüístico, que tradicionalmente se dejaba un poco de lado en la formación de los profesores de dnl. En todo caso los docentes que pertenecen a este grupo tienen como perspectiva de trabajo

<sup>6</sup> Los datos se pueden encontrar en las estadísticas en la investigación de la OCDE

Talis en la página web <http://www.oecd.org/dataoecd/46/40/43043912.xl>

entre cinco y diez años, lo que significa que no se puede olvidar este dato en un eventual proceso de innovación que se quiera actuar.

Como hemos dicho antes, la muestra española presenta una concentración mayor en el grupo de 36 a 45 años (datos que confirman los datos disponibles en la sección estadísticas del M.E.C.), profesores que se han formado fundamentalmente en el período post-franquista con nuevas oportunidades de formación y una atmósfera de tensión participativa y con un deseo de adhesión a Europa muy fuerte. Seguramente un rol significativo en esta “afición” por las lenguas extranjeras por parte de los profesores más jóvenes lo ha jugado la “rehabilitación” de las lenguas en las CCAA bilingües (vasco, catalán y gallego) a partir del retorno de la democracia, que en cierto sentido ha puesto las bases para aceptar nuevas políticas de multilingüismo en una sociedad cada vez más multicultural (Maldonado, Solé, Vidal, Allaga y Marí, 2009).

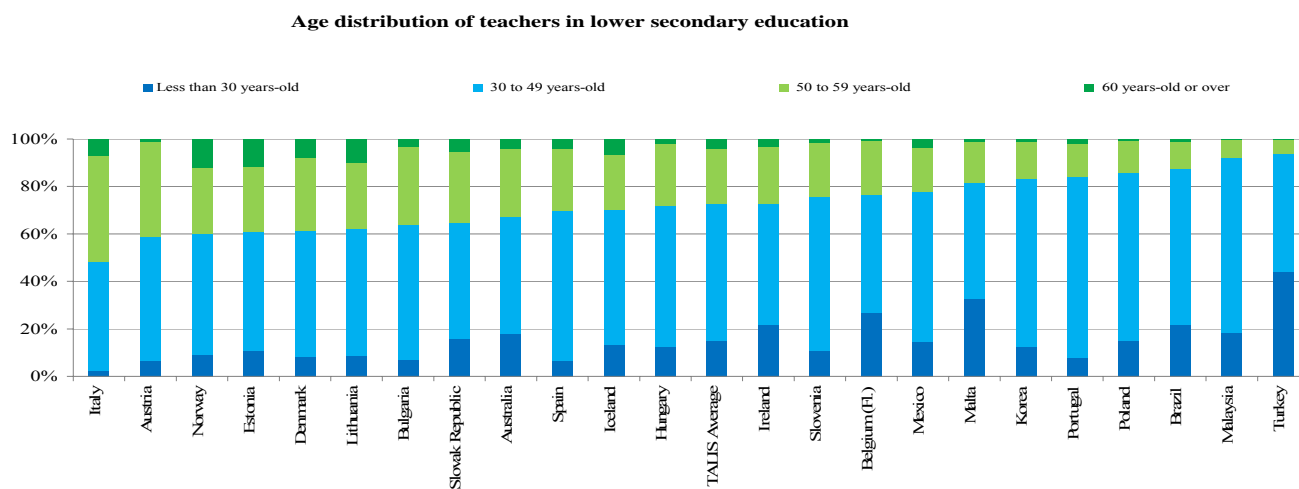


Gráfico 4.1 - Distribución por edad de los profesores en la secundaria (11-14 años de los alumnos)

Fuente: Informe Talis, OCDE's Teaching and Learning International Survey - 2009

### ***Distribución por sexo***

La distribución por sexo dentro de la muestra española, y aún más en la italiana, confirma la feminización de la profesión docente sobre todo en los países latinos (las

profesoras son respectivamente el 67% en el grupo español y el 80% en el grupo italiano) mientras que la muestra europea nos evidencia una distribución más equilibrada entre los dos sexos, 58% son mujeres y 42% son varones, aunque aún con una preponderancia bastante significativa en las primeras.

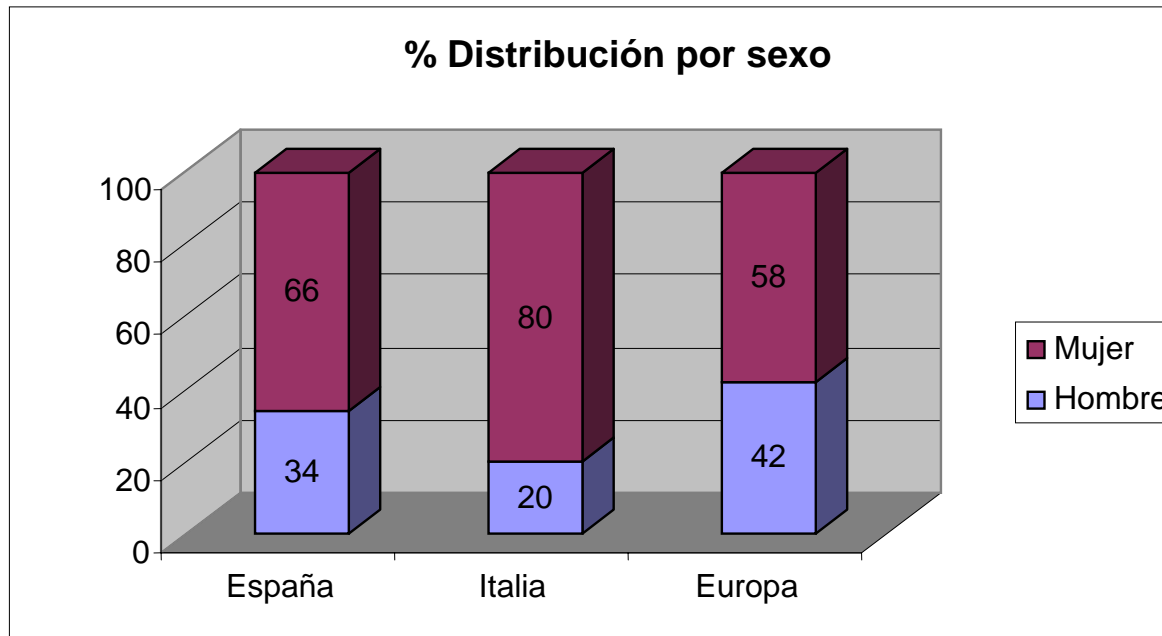


Gráfico n.º 5 – Distribución por sexo

El informe Talis también confirma los datos recogidos.

La investigación europea *Gender differences in Educational Outcomes* (Eurydice, 2009) refiere también que las mujeres representan la mayoría de los enseñantes de la primaria y de la secundaria inferior (ESO): cuanto más pequeños son los alumnos tanto más amplio es el número de las enseñantes mujeres. La proporción varía entre el 65% de Grecia hasta el 98% de Eslovenia en la primaria. En Italia, Hungría, Letonia, Lituania y Eslovenia el porcentaje de hombres que enseñan en la primaria es inferior al 5% (véase gráfico 5.1.a)

Figure 7.1: Percentage of female teachers in primary and secondary education (ISCED 1, 2 and 3), public and private sectors combined, 2007

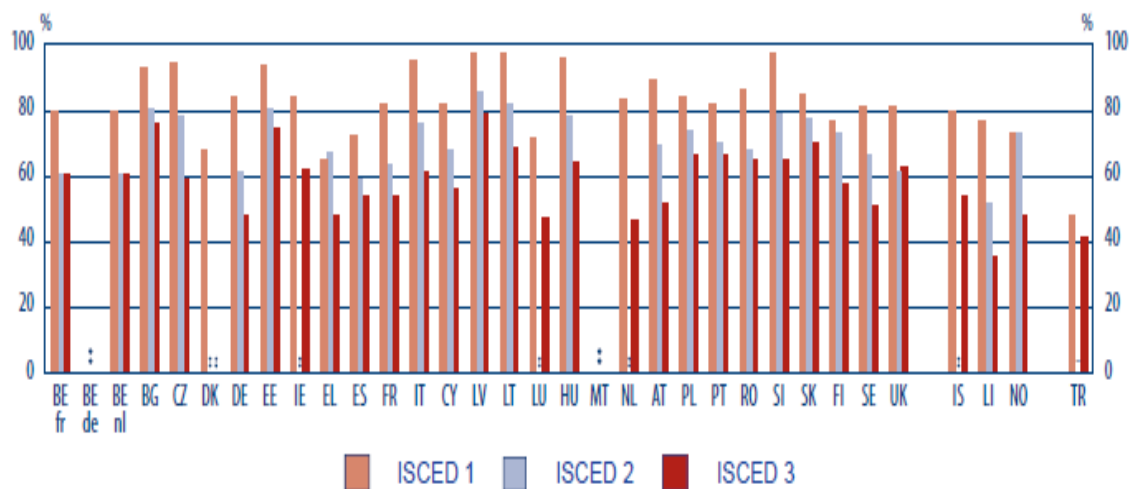


Gráfico n.º 5.1.a – Porcentaje de mujeres que enseñan en educación primaria y ESO

Fuente: *Gender differences in Educational Outcomes* (Eurydice, 2009)

Las razones no son sólo de naturaleza económica porque también en países donde las retribuciones de los enseñantes son razonablemente aceptables y la profesión tiene una buena imagen social, como en Finlandia y en Luxemburgo, se destaca también una feminización de la profesión a nivel de educación obligatoria. De esto se puede inferir que la enseñanza está asociada a la idea de cuidado maternal y de asistencia. Esto influye por cierto – como se afirma también en la mencionada investigación - en los modelos para los alumnos y en la formación de estereotipos de género.

El problema se hace aún más grave cuando se observa que el número de enseñantes masculinos aumenta a medida que sube el grado de enseñanza o el nivel de responsabilidad como en el caso de la dirección de las escuelas (gráfico 5.1.b).

Figure 7.2: Percentage of female school heads in primary and secondary education (ISCED 1, 2 and 3), public and private sectors combined, 2007

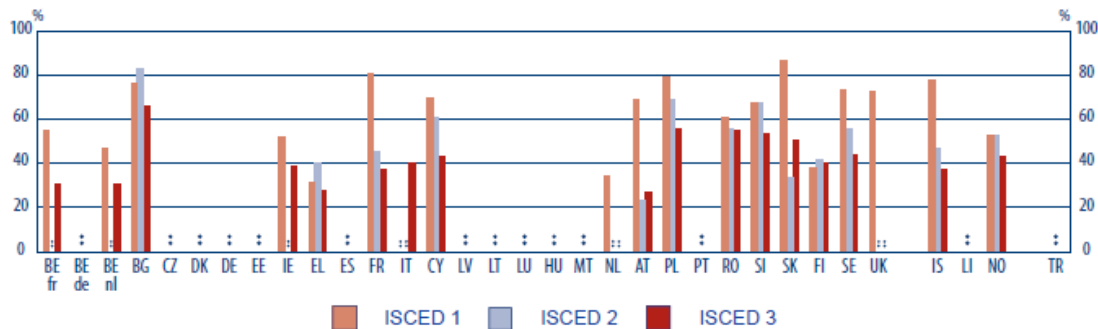


Gráfico 5.1.b – Porcentaje de mujeres directoras de escuelas (Primaria y ESO)

Fuente: *Gender differences in Educational Outcomes* (Eurydice, 2009)

### Las lenguas maternas

La casi totalidad de los respondientes en Italia habla italiano como lengua materna, sólo un porcentaje poco significativo habla otros idiomas como lengua materna y sólo uno utiliza su lengua materna, el inglés, en su enseñanza AICLE.

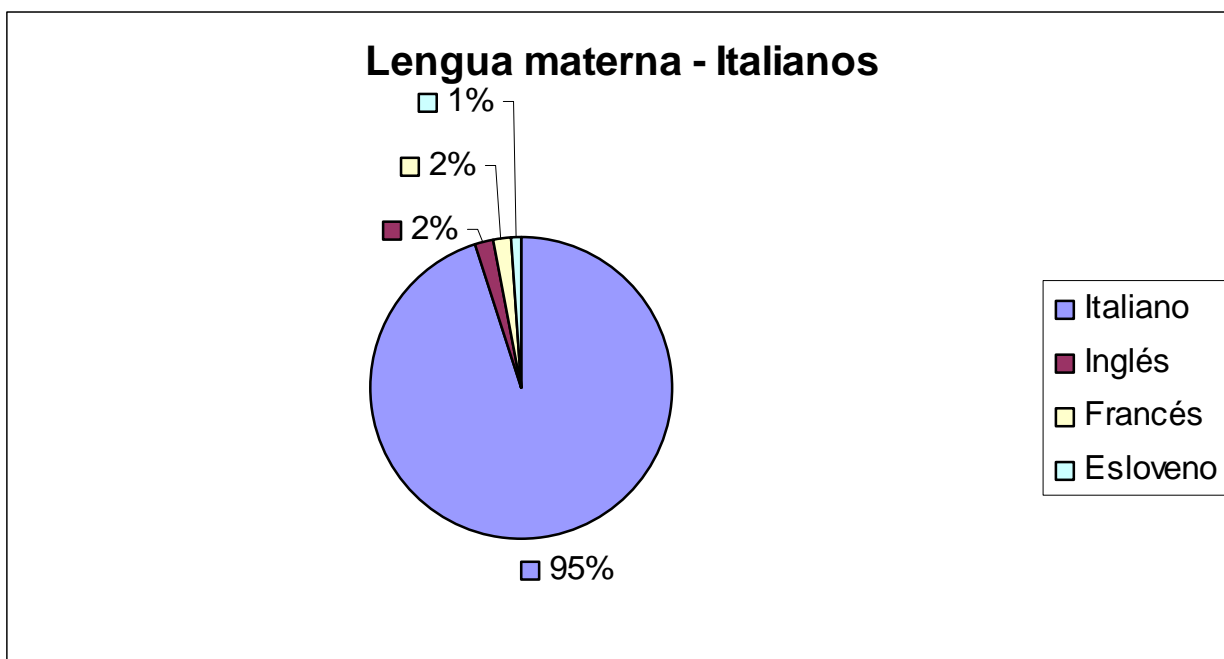


Gráfico n.º 6 – Las lenguas maternas de los docentes AICLE italianos

La composición de la muestra española es más abigarrada ya que se representan las principales lenguas que se hablan en el territorio y que caracterizan las diferentes CCAA



en las que la lengua autóctona de la comunidad autonómica se utiliza a veces como lengua activa en AICLE. Sólo tres docentes utilizan su propia lengua nativa en su enseñanza AICLE.

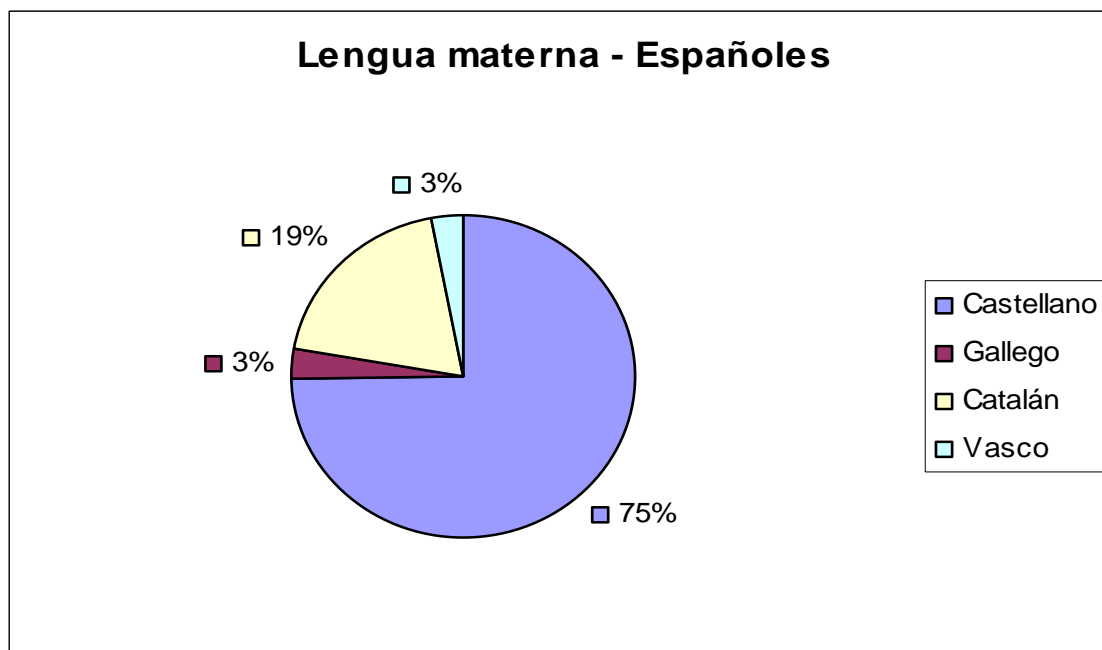


Gráfico n.º 6.a - Las lenguas maternas de los docentes AICLE españoles

En la muestra europea están representadas 13 lenguas. Entre éstas, según un orden de importancia numérica, se encuentran: el francés, el alemán, el holandés, el rumano, el polaco y el finlandés. Completamente ausente está el inglés como lengua materna, esto no porque la investigadora no las haya solicitado también directamente a través de las mencionadas redes AICLE, sino porque no se ha obtenido respuesta a tal solicitud. Por otro lado como se verá más adelante, el inglés es la lengua que más se utiliza en la enseñanza AICLE.

### **7.2.2 Sección 2 - Datos culturales y profesionales**

#### ***Títulos de los docentes***

Aun sabiendo que todavía hoy, no obstante la puesta en marcha desde hace más de un decenio del Proceso de Bolonia, es muy difícil comparar los diferentes grados de formación a nivel académico y los respectivos títulos en Europa, se ha querido registrar de forma homogénea los títulos que poseen los profesores de las disciplinas no lingüísticas ya que en muchas situaciones, entre las cuales la italiana y la española, está activo todavía un

porcentaje notable de profesores de la escuela primaria que poseen titulaciones de los antiguos requisitos de acceso y habilitación para la profesión como descrito en el capítulo cuarto.

Así, como hemos visto en el capítulo tres, en España el profesorado de Educación Infantil y Primaria posee un título universitario de duración breve (3 años) denominado “Diplomado o Maestro”; en cambio el profesorado de Educación Secundaria y de Bachillerato posee un título universitario de cinco años de duración (Licenciatura).

En Italia se configura la siguiente situación:

- en la infantil y en la primaria hay docentes que poseen un diploma de escuela secundaria (profesional o superior), otros – los más jóvenes – poseen una licenciatura (4 años de duración). Como ya dicho en el capítulo 4, según la nueva reglamentación esta duración debe ser alzada gradualmente a cinco años.
- los docentes de secundaria poseen un título universitario de cuatro o cinco años de duración según si lo consiguieron antes o después del adaptación del sistema universitario italiano al proceso de Bolonia.

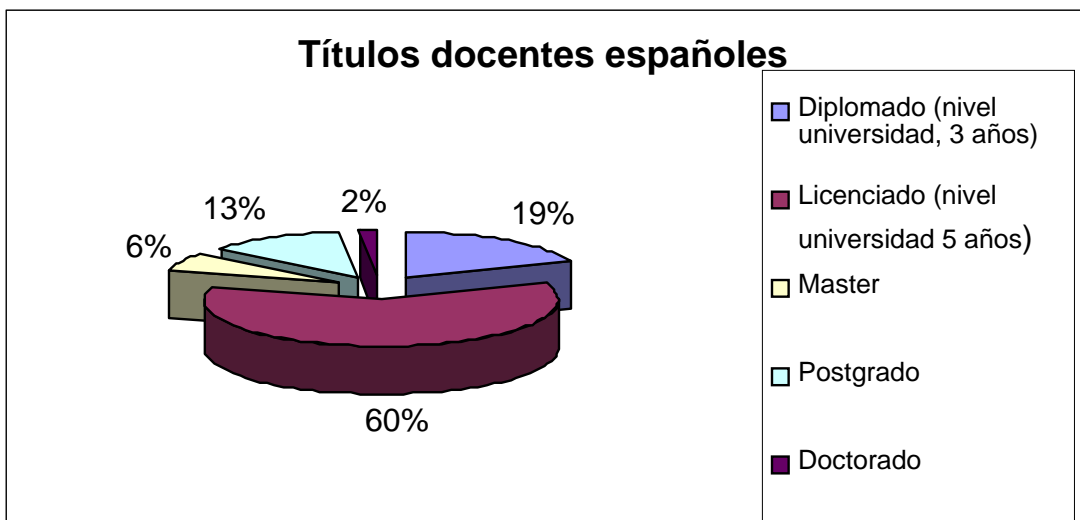


Gráfico n.º 7 - Títulos docentes españoles

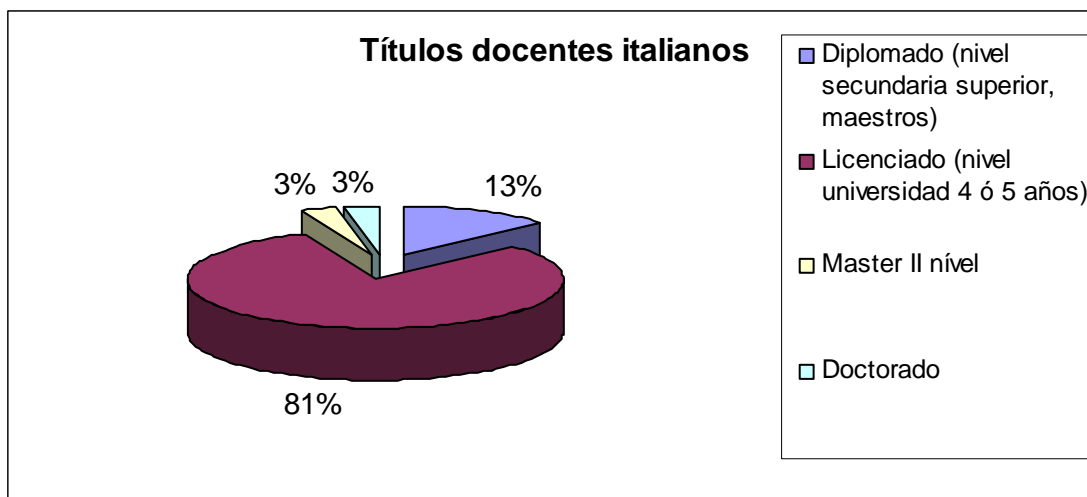


Gráfico n.º 7.a - Títulos docentes italianos

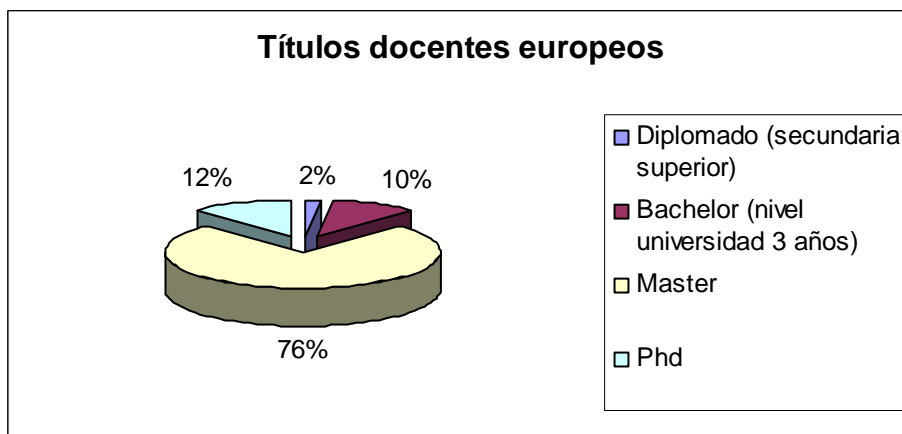


Gráfico n.º 7.b - Títulos docentes europeos

A partir de estos tres gráficos se puede deducir que la formación a nivel universitario - como auguran todos los documentos europeos sobre las habilidades del profesor para el siglo XXI<sup>7</sup> - es casi ya una realidad para todos los niveles de enseñanza, a parte los residuos que ya se han citado de la escuela primaria y del pre-escolar.

<sup>7</sup> Comisión Europea, (2005b), *Common European principles for teacher competences and qualification*, de la Dirección General para la Educación y la Cultura, Bruselas, descargable en la página web [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/01-en\\_principles\\_en.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/01-en_principles_en.pdf) (última consulta el 15 de noviembre de 2010).

### ***Tipo de escuela donde se enseña***

En esta sección del cuestionario se quería registrar el contexto jurídico del ambiente laboral en el que se encuentra el profesor. Los cuestionarios se han enviado a las instituciones escolares sin distinciones entre el sector público y privado pero la casi totalidad de los cuestionarios recibidos se refieren al sector público.

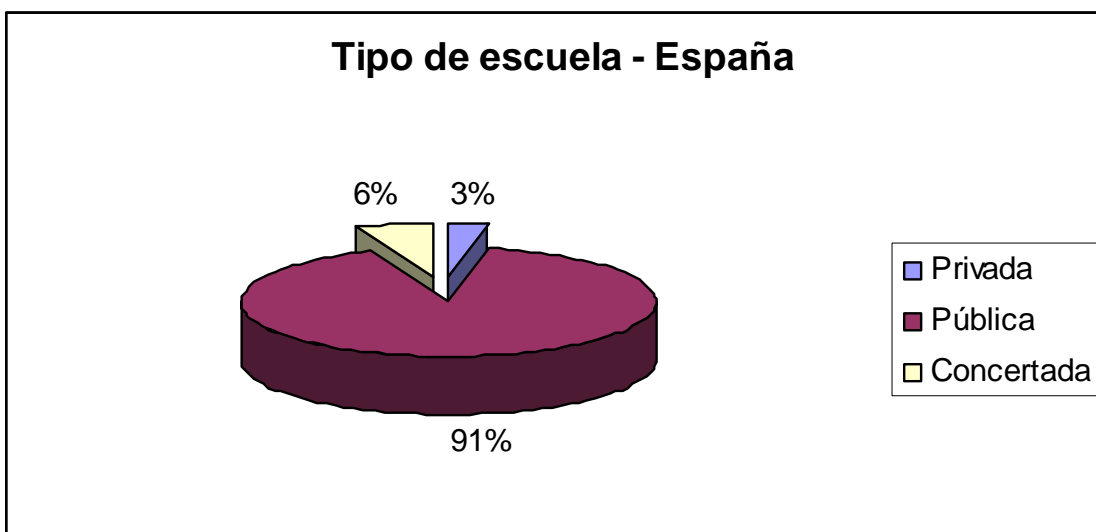


Gráfico n.º 8 – Tipo de escuela donde enseña - España

Sin embargo, en la comparación entre las tres muestras se revela un esfuerzo innovador y de adhesión casi plebiscitaria de las instituciones educativas públicas a la propuesta del enfoque metodológico AICLE en todos los contextos territoriales que se han tomado en consideración.

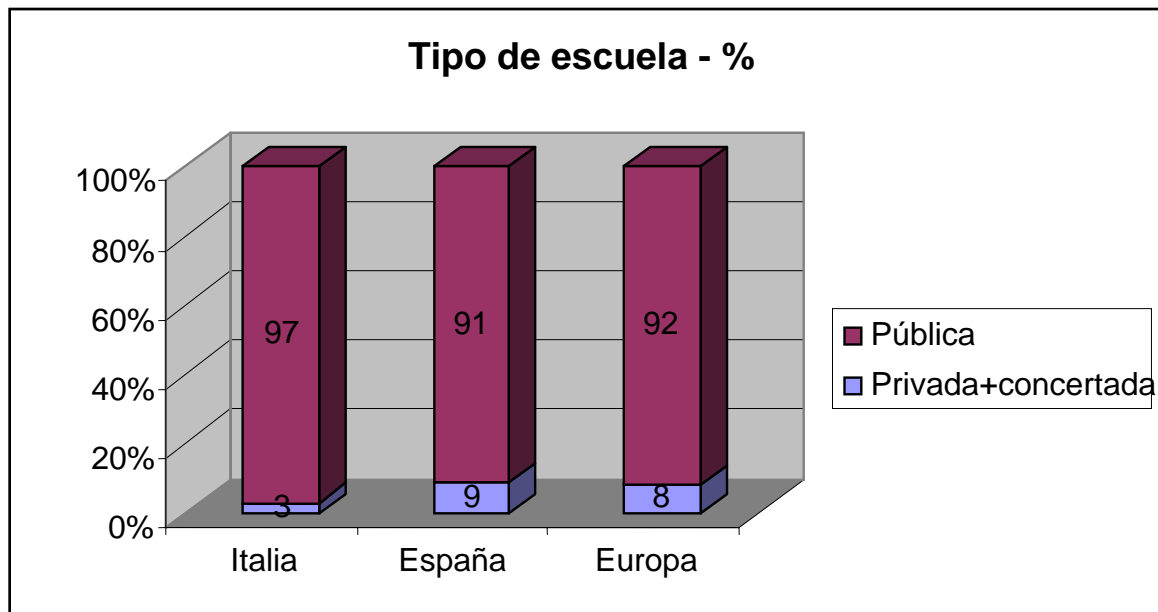


Gráfico n.º 8.a - Tipo de escuela donde enseña (Global)

### ***Estado jurídico de los profesores***

El dato relativo al estado jurídico de los profesores coincide casi perfectamente con su edad. De hecho, la mayoría de los profesores en cada contexto tiene un contrato indefinido (con los diferentes matices jurídicos propios de cada situación) aunque no sea siempre funcionario, palabra que en Italia y en España define a una persona empleada establemente en la administración pública.

Sin embargo, al agregar los datos se ha elegido asimilar a los profesores con un contrato indefinido a la situación española de funcionario. En cambio, ya que el número de los que han contestado con un tipo de contrato parcial son muy pocos, los hemos agrupado en una categoría única (interino/contratado).

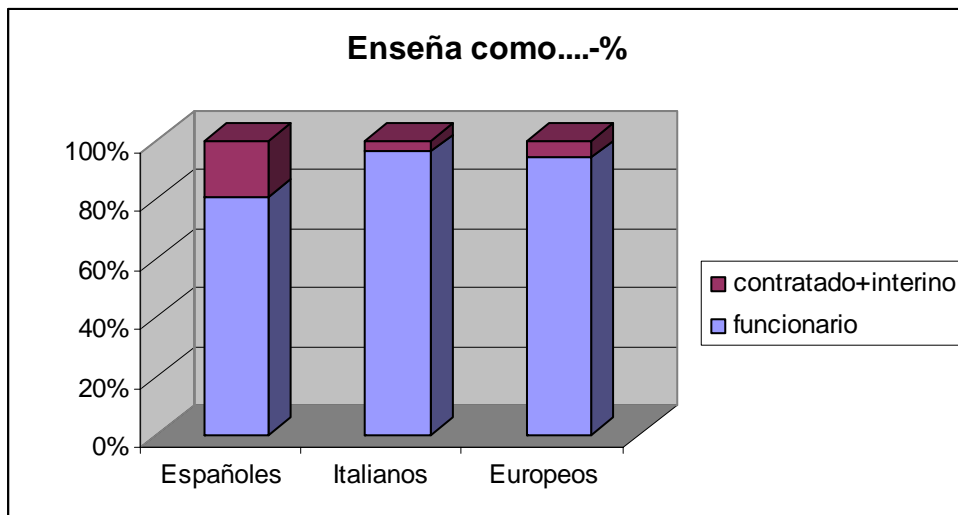


Gráfico n.º 9 – Estado jurídico de los docentes AICLE

El dato confirma una situación estable elevada del personal docente dentro de los sistemas educativos, aunque este dato no conlleva necesariamente una continuidad de presencia en la misma institución escolar del personal que se implica en los proyectos innovadores.

Como lamentan algunos de los entrevistados, uno de los mayores problemas que inciden en su actuación en Italia del método AICLE es precisamente el recambio de profesores. Una situación análoga se produce en España.

Si comparamos la edad con el estado jurídico se delinea la siguiente situación:

Tabla n.º 5 – Estado jurídico de los docentes españoles

Edad	Contratado+interino	Funcionario
De 25 a 35	6	5
De 36 a 45	6	27
De 46 a 55	0	18
Más de 55	0	1

Tabla n. ° 6 – Estado jurídico de los docentes italianos

Edad	A tiempo determinado (contratado + interino)	Funcionario
De 25 a 35	2	6
De 36 a 45	1	26
De 46 a 55	1	53
Más de 55	0	11

Tabla n. ° 7 – Estado jurídico de los docentes europeos

Edad	Temporary teacher (A tiempo determinado)	Permanent (A tiempo indeterminado)
Menos de 25	2	0
De 25 a 35	0	14
De 36 a 45	1	12
De 46 a 55	0	18
Más de 55	0	3

A partir de las tablas se deduce como en este grupo docente en Italia y en España la estabilización laboral se cumple alrededor de los 35 años, mientras que en los demás países europeos que se representan en la muestra esto se realiza antes, es decir, con edades inferiores a los 35 años.

### ***Nivel escolar del centro donde enseña***

El sistema escolar español tiene una estructura diferente de la italiana. Se articula en escuela primaria (de 6 a 12 años), ESO (de 12 a 16 años) y bachillerato (de 16 a 18 años). Es difícil comparar esta estructura con la italiana que hoy prevé cinco años de escuela primaria (de 6 a 11 años), tres años de *scuola secondaria di primo grado* (de 11 a 14 años) y cinco años de *scuola secondaria di secondo grado* (de 14 a 19). La escuela obligatoria termina a los 16 años tanto en España como en Italia. En este país, se puede realizar en la

educación, en la formación profesional y en las prácticas de trabajo. Esta diferencia se evidencia también en lo que se refiere al tipo de centros donde enseñan los respondientes.

### En España

Como se puede observar, la mayor aparición se halla en los centros de escuela secundaria, seguidos por la primaria. Esto se confirma también a partir del nivel de las clases que engloba la enseñanza AICLE (véase gráfico n.º 10)

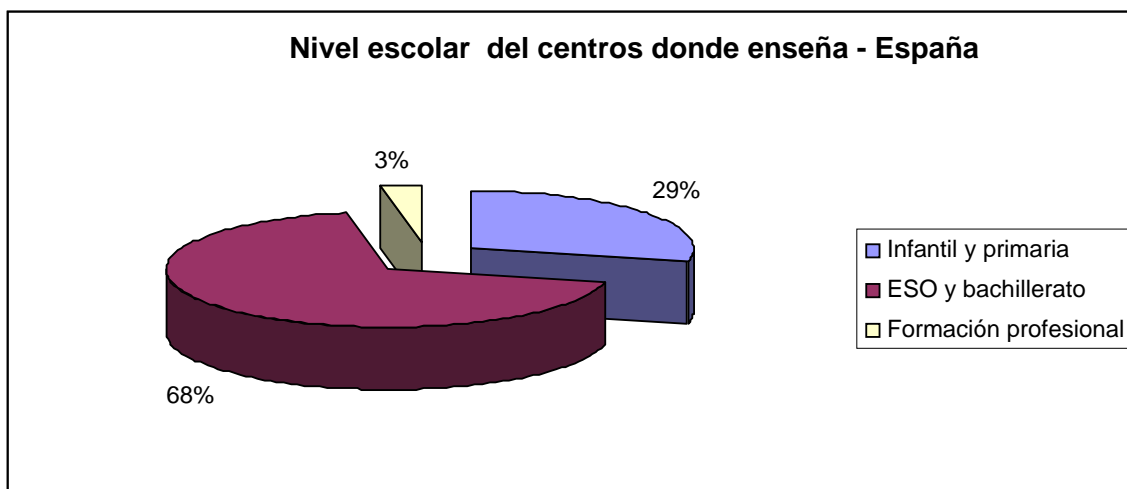


Gráfico n.º 10 - Nivel del centro donde enseña - España

Por lo tanto, hemos preferido comparar los grupos de estudiantes a quien se les dan clases AICLE a través de grupos contruidos ad hoc para averiguar las de mayor “densidad”. Primero, se presentan los datos que conciernen a los niveles escolares y a las clases con una implicación sustancial en las actividades AICLE por país. Lógicamente, en la suma del número de las clases resulta ser mayor a los cuestionarios ya que algunos profesores han declarado que enseñan con el método AICLE en más de una clase. La distribución, entonces, es la siguiente:



Tabla n.º 8 - Frecuencia % Clases de enseñanza AICLE - España

Bachillerato primero	7
Bachillerato segundo	2
ESO cuarto	18
ESO tercero	15
ESO segundo	11
ESO primero	18
Primaria - tercer ciclo	5
Primaria - segundo ciclo	3
Primaria - primer ciclo	17
Primaria - 3º infantil	1
Otra (formación profesional)	3
	100

Como se puede observar la mayor frecuencia según el nivel de la clase se refiere al nivel ESO, sobre todo en las clases de tercero y cuarto (33% en total), aunque también hay que tener en cuenta el dato que concierne a la etapa de Primaria (25%).

#### En Italia

En Italia también las instituciones escolares que están más implicadas en las actividades AICLE son instituciones de enseñanza secundaria; en primer lugar, escuelas de secundaria de segundo grado (62%) seguidas por las escuelas secundarias de primer grado (23%). Por lo tanto, en conjunto la escuela secundaria (grupo de edad de 11 a 19 años) es la que ha adherido de forma más convencida a la innovación didáctica que ofrece el enfoque metodológico AICLE, quizás se lo ha facilitado la organización disciplinar del currículo. Es posible que este dato refleja también la formación para la enseñanza AICLE que implicó al comienzo prioritariamente los docentes de secundaria, mientras en los años más recientes ha sido destinada a los de primaria.

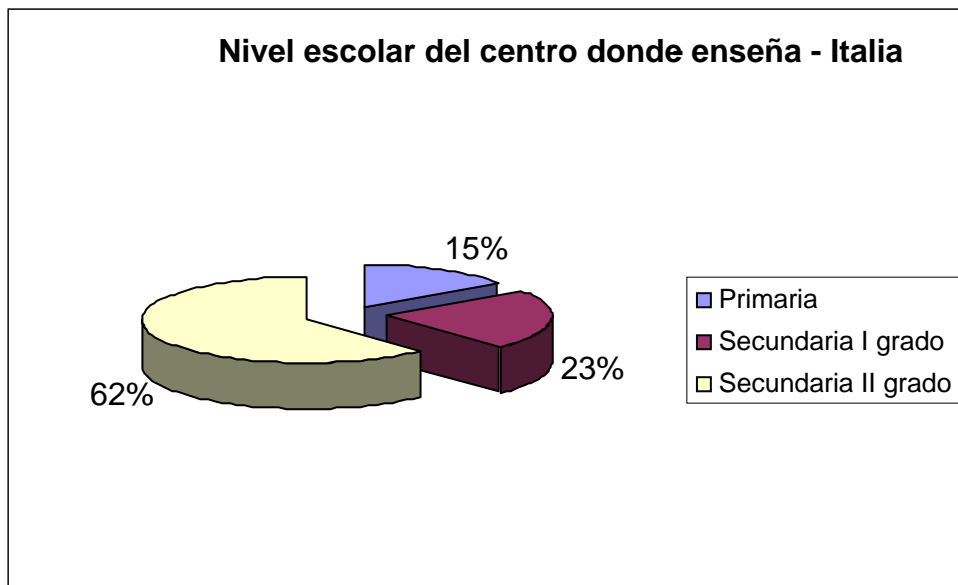


Gráfico n. ° 10b – Nivel escolar del centro donde enseña - Italia

Es muy interesante subrayar como en la escuela primaria y secundaria de primer grado las clases que se han implicado mayormente son las “avanzadas”, pero menos la clase terminal en la primaria y en la secundaria de primer grado. En la secundaria de segundo grado la distribución resulta más homogénea a partir del segundo año, después del comienzo de este nivel escolar, y se reduce en el tercer año que se considera muy frecuentemente un año de cambio, incluso cambio de docentes.

Esta homogeneidad permite afirmar que se pueden superar los vínculos de programa que a menudo se tildan como limitadores hacia aperturas a la innovación didáctica si hay motivación y condiciones adecuadas.

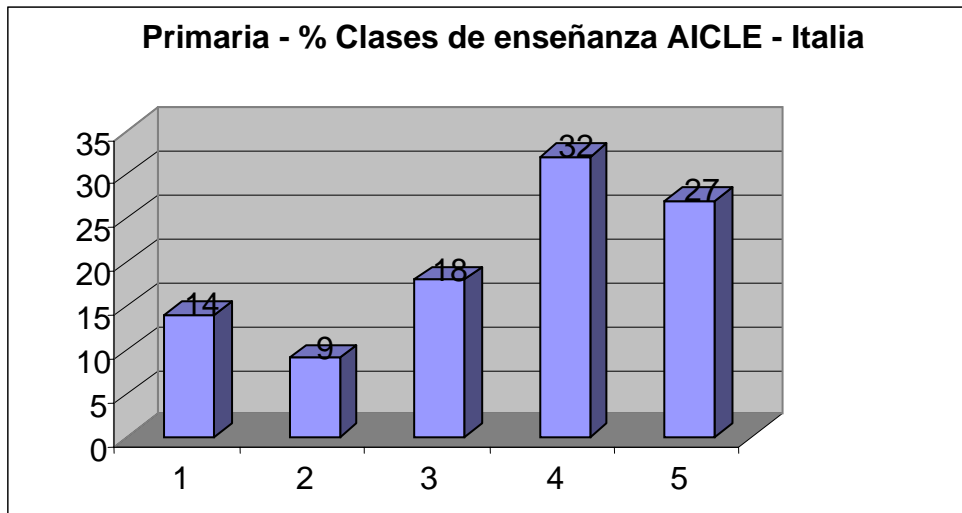


Gráfico n.º 11 - Primaria - % Clases de enseñanza AICLE - Italia

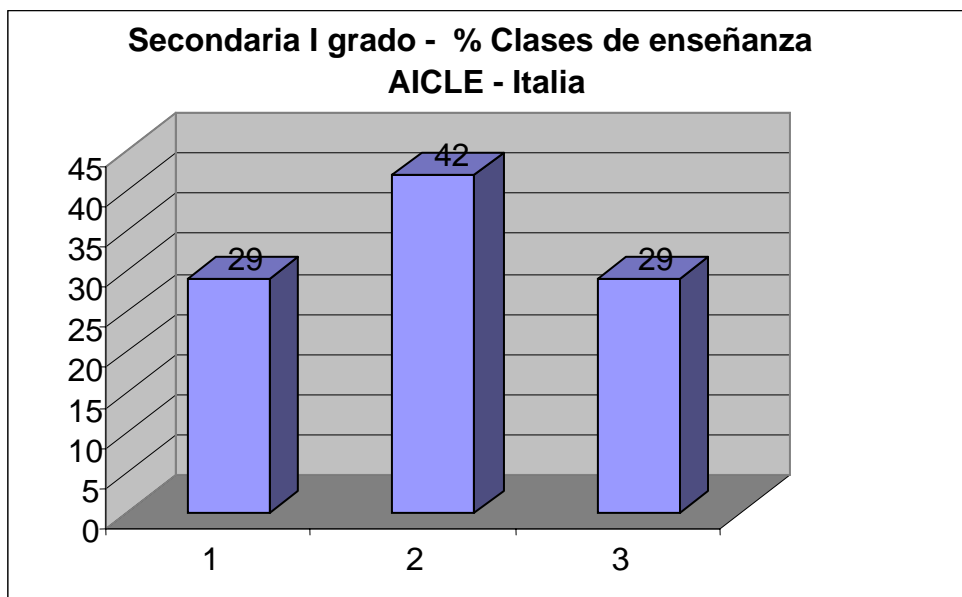


Gráfico n.º 11a – Secundaria I Grado - % Clases de enseñanza AICLE - Italia

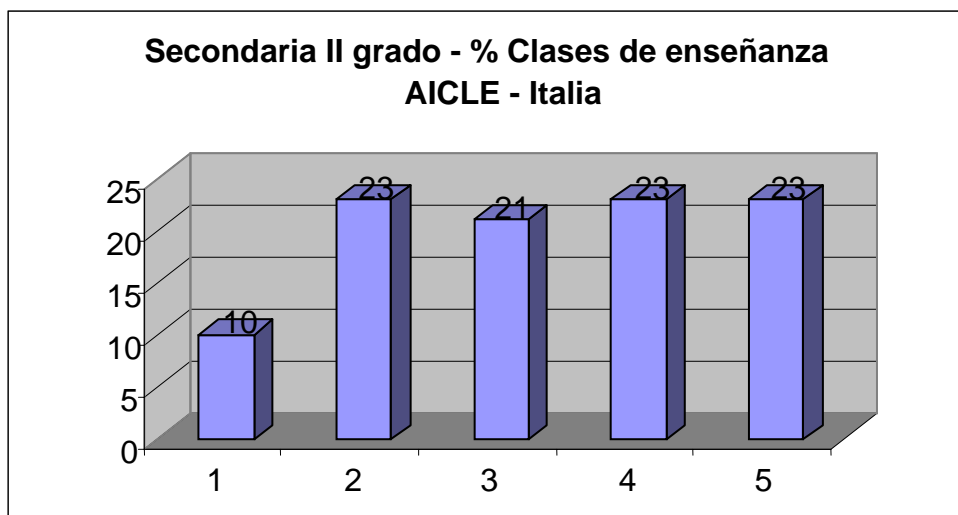


Gráfico n.º 11b – Secundaria II Grado - % Clases de enseñanza AICLE - Italia

En cambio, se puede ver claramente que en España en el bienio del bachillerato (los últimos dos años de la secundaria superior no obligatoria) la didáctica AICLE posee un rol marginal mientras que es mucho más significativa en la secundaria superior obligatoria (ESO) y relevante en los tres ciclos de la primaria (gráfico 11c). Indudablemente, esto es debido a las elecciones de política educativa que se han activado en el último decenio que han promovido y sostenido notablemente con programas de formación para los profesores la introducción de AICLE por parte de las CCAA con lengua autóctona. Igualmente, el carácter propedéutico del bachillerato hacia la prueba de ingreso (selectividad) a la Universidad, relega a segundo término cualquier proceso formativo no dirigido directamente a este fin.

Por el contrario, debemos recordar que en Italia la promoción del AICLE sustancialmente se ha realizado a través de iniciativas experimentales de algunas direcciones escolares regionales y por lo tanto, tiene una difusión no homogénea. Asimismo, la concentración en la escuela secundaria de primer y segundo grado se debe a su fuerte matriz didáctica disciplinaria que parece ofrecer espacios bien delimitados operativos, no sólo a nivel organizativo sino también a nivel de programa (temario), o sea mayor posibilidad de seleccionar temas específicos.

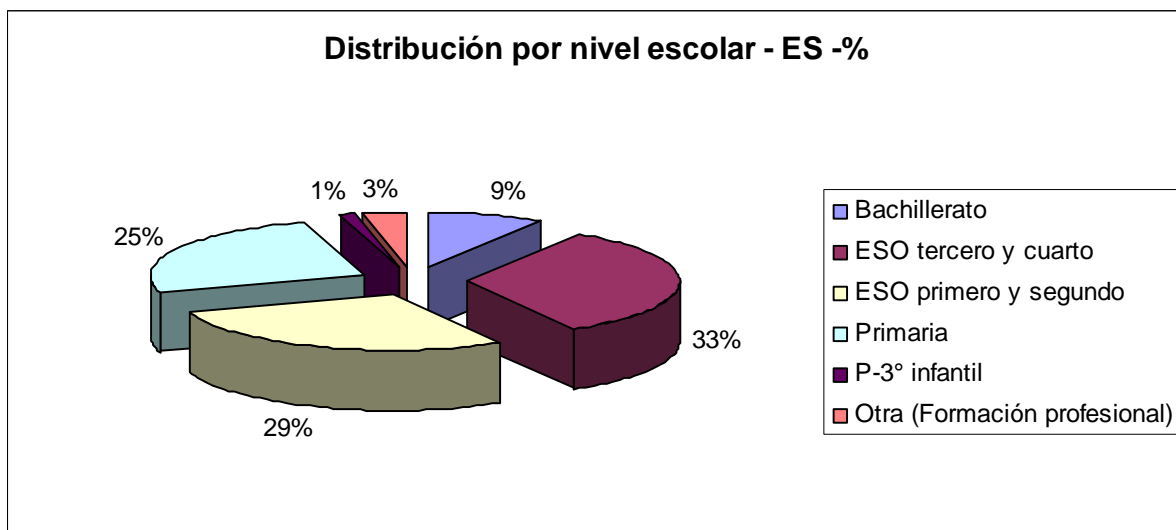


Gráfico n.º 11c - Distribución por nivel escolar % - España

### En Europa

En la muestra europea los profesores activos en los principales macro-niveles escolares, están representados sobre todo por docentes de la secundaria (86%), seguido por los de la primaria y por los de la escuela infantil.

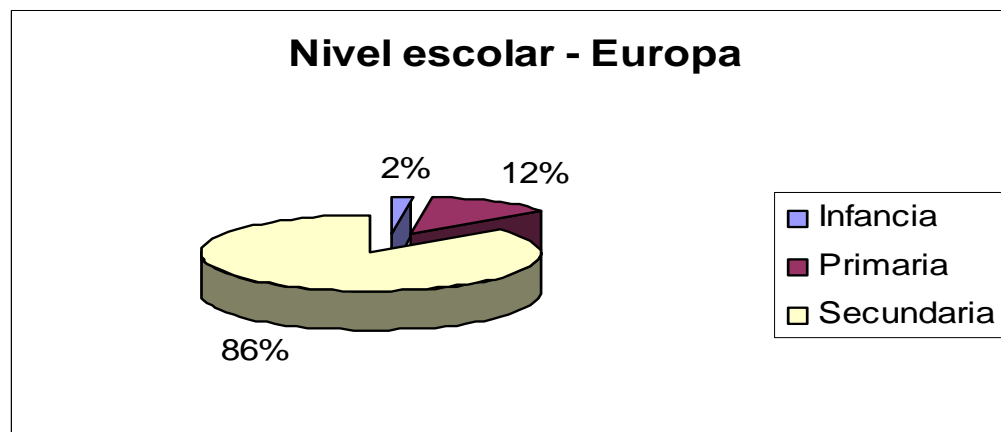


Gráfico n.º 11d - Distribución por nivel escolar - % - Europa

En el gráfico 12 hemos recogido la frecuencia de las clases AICLE por grupos de edad de los alumnos. El gráfico confirma el curso, sustancialmente de crecimiento lineal, de los datos en los grupos de edad más altos en Italia, mientras que en España es evidente como el grupo de edad de 12 a 16 años (o sea el grupo ESO) es el que utiliza más la metodología AICLE.

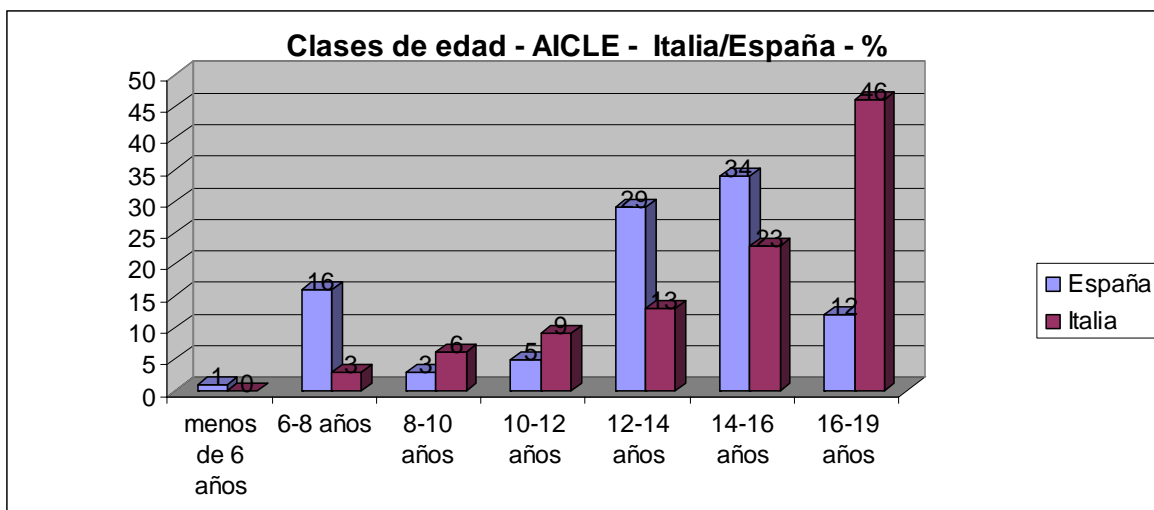


Gráfico n.º 12 - % Clases de Edad –AICLE – Italia/España

Si queremos introducir los datos relativos a los grupos de edad de los alumnos de los profesores europeos destaca claramente que estos presentan la misma marcha de las tendencias relativas en Italia, es decir, una concentración de uso de la metodología AICLE en los últimos años de la escolaridad previa a la universitaria. En las tres muestras destaca una flexión entre los grupos de edad de 8 a 10 y de 10 a 12. Las explicaciones posibles según algunos de los profesores encuestados es que alrededor del cuarto año de escolarización se empieza a estudiar contenidos más denso y que los niños aún no tienen bastante competencias lingüísticas para poderlos elaborar. En algunos contextos geográficos los alumnos tienen que superar un examen para acceder a la secundaria lo que podría desalentar a los docentes menos convencidos o también menos competentes.

Esta opinión podría ser reforzada por la flexión que se observa en la clase de edad de 16 a 19 años, que coincide con la conclusión de la escuela obligatoria en España y precede al examen de selectividad.

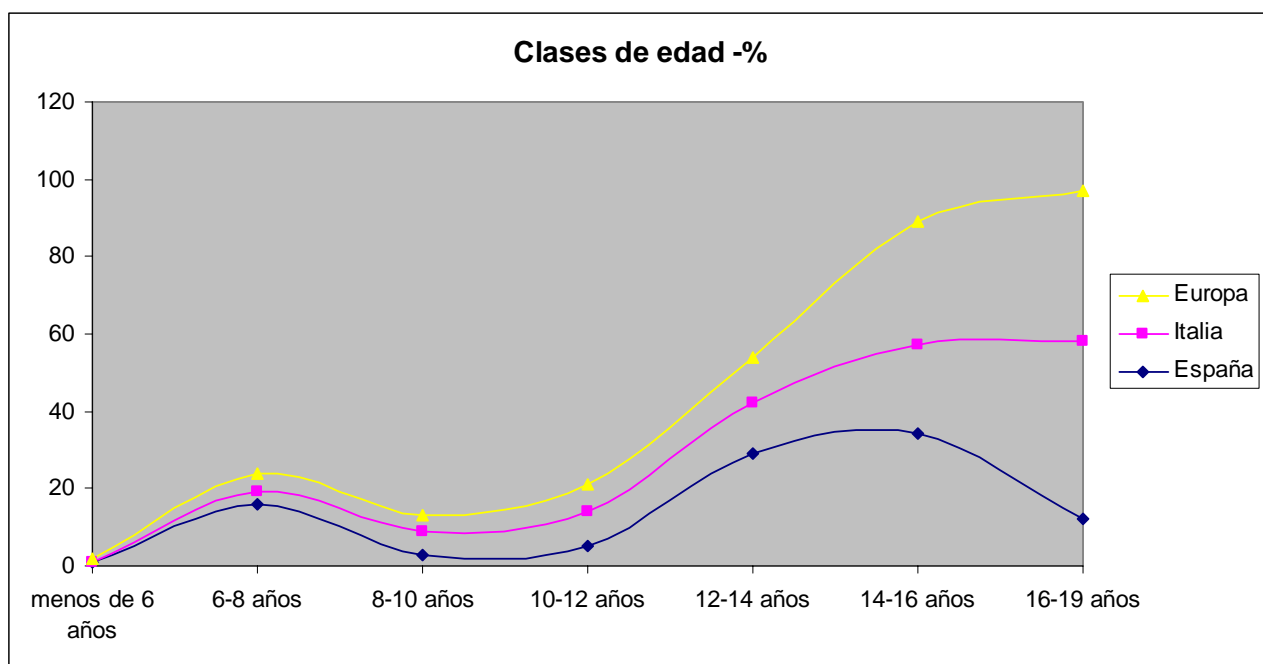


Gráfico n.º 12a - % Clases de Edad alumnos AICLE – Italia/España/Europa

### ***Disciplina que se usa en la enseñanza AICLE***

A partir de las respuestas de los tres cuestionarios se evidencia que muchos de los respondientes enseñan más de una asignatura con la metodología AICLE. Por lo tanto, se han calculado los datos de las asignaturas que se han citado y después se han agrupado por macro-ámbitos disciplinares según criterios de pertenencia epistemológica. Por lo tanto, los datos se han calculado comparando los datos en cada grupo con el número de los datos totales, volviendo a normalizarlos estadísticamente.

Como podemos ver en el gráfico siguiente, el macro-ámbito geografía-historia-filosofía es el que se presenta con más frecuencia, con un porcentaje un poco más bajo en los casos de Italia y España. El ámbito científico-matemático se encuentra, mucho más bajo en la muestra europea. También el campo artístico-musical está bastante representado en la muestra italiana y española, mientras que es escasamente significativo en la europea. Los otros ámbitos están presentes en las tres muestras en porcentajes poco relevantes.

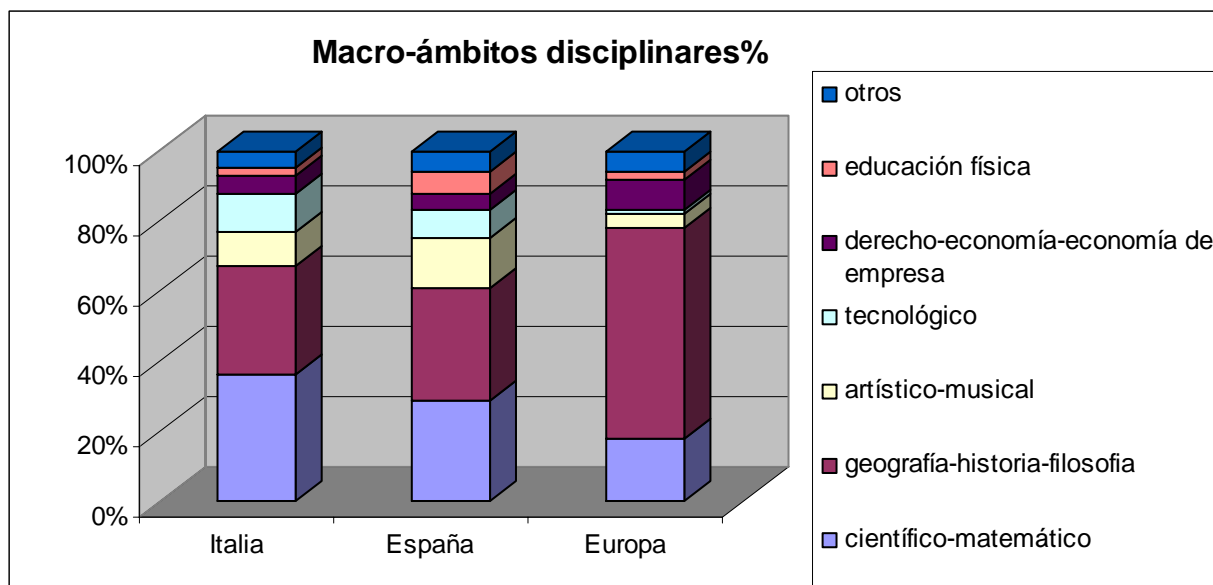


Gráfico n.º 13 - Macro-ámbitos disciplinares AICLE - % - (Global)

Dentro del macro-ámbito geografía-historia-filosofía en la muestra italiana y europea la disciplina más recurrente es la geografía, en segundo lugar la historia y en tercer lugar la filosofía; en el caso español es más importante el dato que se refiere a la historia, después el de la geografía y por último la filosofía, éstas dos últimas en un porcentaje similar, pero la mitad del dato relativo al de historia.

En la muestra española, dentro del campo científico-matemático, prevalecen sin duda alguna las disciplinas científicas (biología y ciencias) con respecto a las matemáticas que aparecen marginalmente, mientras que en la europea e italiana la distribución es bastante homogénea entre ciencias, biología y matemáticas.

Según algunos de los profesores entrevistados historia, geografía y filosofía son disciplinas que ofrecen más oportunidades para una didáctica interdisciplinaria y para un enfoque comparativo a nivel intercultural. Por otro lado las disciplinas del ámbito científico-matemático son caracterizadas por un marco de referencias conceptuales muy definidas que se puede explotar provechosamente en la enseñanza AICLE aun a un alto nivel cognitivo y que al mismo tiempo ofrecen la posibilidad de realizar actividades de tipo procesual. Esta opinión se encuentra confirmada también en el informe final del proyecto europeo Comenius *Teacher education for CLIL across contexts* (2006) que se puede consultar en la página web <http://clil.uni.lu> (última consulta, 22 de septiembre de 2010).



### ***Las lenguas AICLE***

A pesar de que las políticas europeas observen al AICLE como un instrumento incisivo y eficaz para la puesta en práctica del multilingüismo y el mantenimiento de la riqueza lingüística en Europa, los datos que se han recogido nos dicen que también el AICLE, en realidad, es sustancialmente un “instrumento” que refuerza la presencia de la enseñanza del inglés en las instituciones escolares. Los gráficos 14/14a/14b remarcan que en cualquier lugar, el inglés es la lengua AICLE más usada en la casi totalidad de los casos en Italia, incluso casi totalmente en la muestra europea. Un poco menos elevado aunque mayoritario el dato relativo al inglés en España. A esta sustancial hegemonía del inglés en el AICLE corresponde una ausencia en la muestra europea de las instituciones escolares de lengua materna inglesa como ya hemos dicho más antes. Como afirman Dalton-Puffer, Nikula y Smit (2010) se debería hablar de CEIL (Content and English integrated learning) más bien que de CLIL.

La importante presencia del francés en el caso de España puede venir motivada por la procedencia de las encuestas recogidas en la comunidad autónoma de Aragón que es limítrofe con Francia y donde a pesar de la hegemonía del inglés en los últimos años, el profesorado respondiente durante su bachillerato estudiaba francés que luego ha seguido cultivando por las razones que se mostrarán en los datos cualitativos recogidos más adelante.

La presencia de las lenguas nacionales de algunas CCAA se explica por sus políticas lingüísticas de las cuales hemos escrito en los capítulos uno y cuatro.

El dato – por otra parte ya confirmado en otras investigaciones - debería inducir a reflexiones más incisivas sobre la adhesión en la praxis o en las políticas nacionales a las solicitudes más puramente “culturales” e “ideológicas” que provienen de organismos europeos o internacionales como, por ejemplo, el Consejo de Europa sobre el multilingüismo ya que esta tendencia va a aumentar en el futuro cuando tanto en Italia como en España todos los universitarios deban poseer un nivel intermedio en inglés, lo que implica que todo los docentes de dnl posean una competencia lingüística en inglés suficiente para enseñar en España y próxima al nivel necesario, el C1, en Italia. Otras

lenguas van a ser excluidas de hecho – cuando esto no se decida ope legis – de la enseñanza AICLE, como ya está pasando en la mayoría de los países europeos.

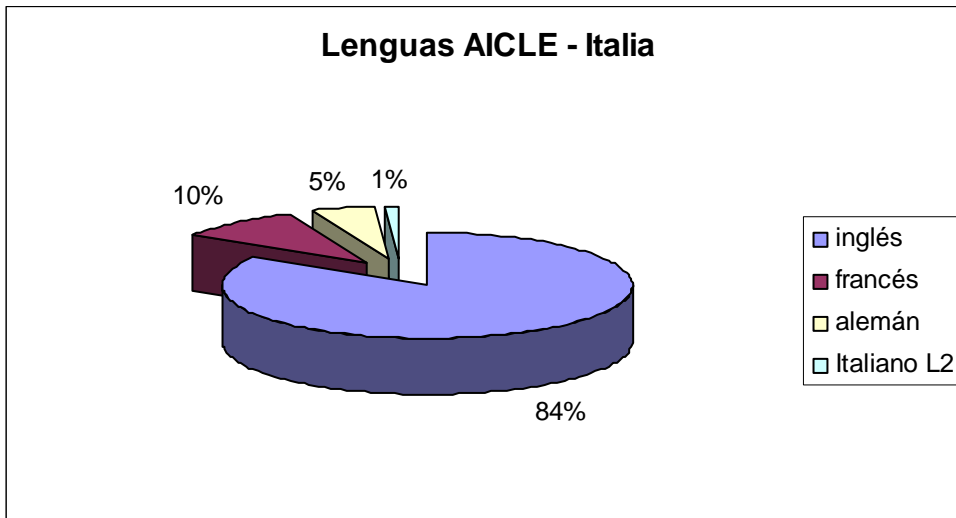


Gráfico n.º 14 – Las lenguas AICLE - Italia

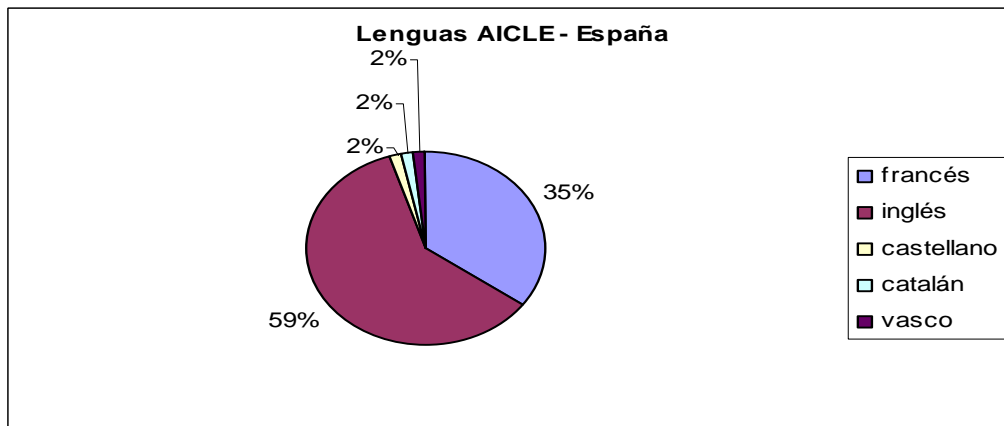


Gráfico n.º 14a – Las lenguas AICLE - España

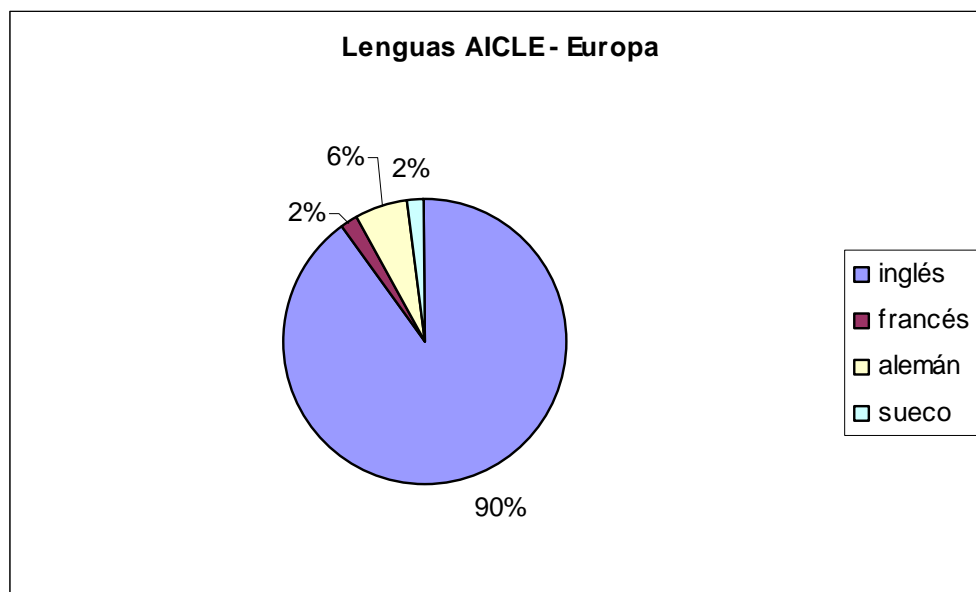


Gráfico n.º 14b – Las lenguas AICLE - Europa

### 7.2.3 Sección 3 – Competencias lingüísticas

En la encuesta de las competencias lingüísticas de los profesores dnl se ha indicado una sección específica del cuestionario dentro de la cual está prevista una identificación de la posesión de la certificación internacional en el ámbito del marco europeo de referencia para las lenguas, que – como notorio - se articula en seis niveles (A1, A2, B1, B2, C1, C2). En el caso de que el profesor que rellenaba el cuestionario no tuviera dicha certificación, se pedía que auto-evaluara sus competencias según la escala más tradicional de los niveles elemental, intermedio y superior.

Antes que nada es interesante observar cómo en Italia y España la cultura de la certificación parece estar bastante radicada, casi el 50% de las dos muestras la posee, mientras que aparece menos difundida en la muestra europea, donde sólo el 18% de los encuestados declara haber conseguido una certificación según los niveles del marco.

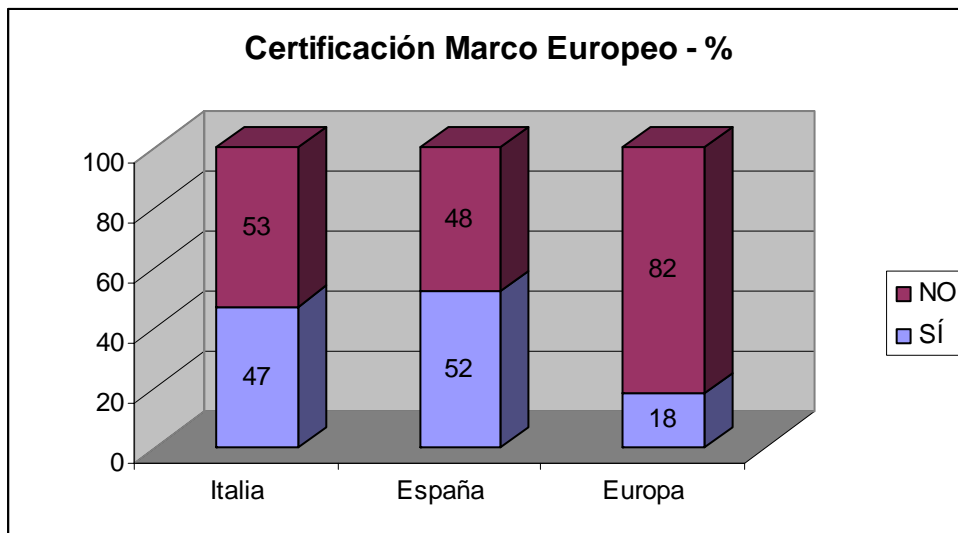


Gráfico n.º 15 - Certificación MCERL

Sin embargo, cuando comparamos los niveles que poseen los profesores dentro de cada muestra, destaca que mientras en Italia la mayoría de los profesores que poseen una certificación se colocan en el nivel intermedio (B1-B2), los españoles en el nivel B2 y en el C2. Los europeos, además de no presentar ningún nivel A1, agregan el mayor porcentaje de certificación del nivel avanzado (C1-C2). Incluso, en la muestra europea el primer nivel que aparece es el B2 (véase la tabla n.º 9).

Tabla n.º 9 - Certificación internacional MCERL por nivel - %

	Italia	España	Europa
A1	11	0	0
A2	4	3	0
B1	26	3	0
B2	33	40	33
C1	9	14	45
C2	17	40	22

Si se suman los niveles más bajos (A1+A2+B1) de competencias se puede observar que el 41% de los docentes italianos tienen el nivel de competencias que se requiere a los alumnos al final de la educación obligatoria y a pesar de esto enseñan con metodología AICLE. Los niveles elementales no aparecen en los respondientes europeos y son marginales en los españoles.

Cuando se les pide a los profesores que no poseen una certificación lingüística que auto-evalúen sus competencias (por lo tanto el grupo de los respondientes es diferente del anterior), los profesores italianos vuelven a confirmar el dato precedente y se colocan mayoritariamente en el grupo intermedio (50%), mientras que los profesores españoles y europeos se colocan en el del nivel avanzado, volviendo a confirmar lo citado más arriba del grupo que posee la certificación.

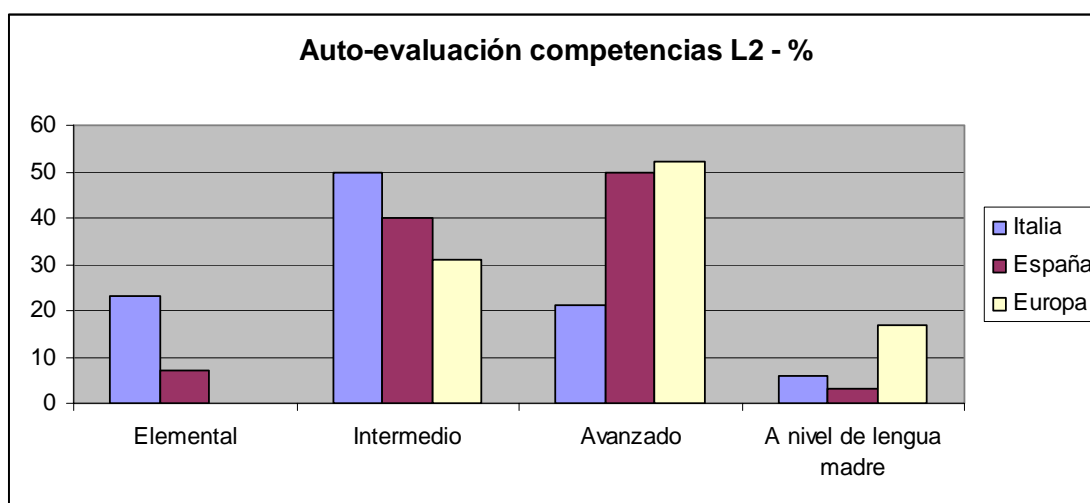


Gráfico n. ° 15a – Auto-evaluación competencias L2 . %

En el gráfico que vemos a continuación se han agregado los niveles de competencias certificadas y los auto-evaluados. Destaca claramente el nivel más alto de los docentes de otros países europeos lo que permite afirmar que en campo lingüístico sigue existiendo una Europa a dos “velocidades”.

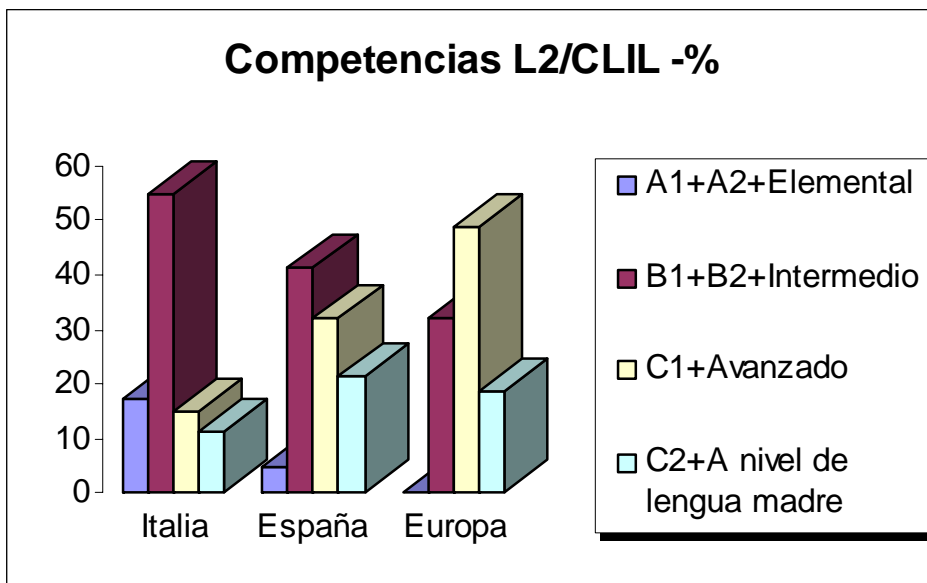


Gráfico n.º 15b -Competencias L2/AICLE

### ***Contexto de aprendizaje de la lengua AICLE***

Con esta pregunta se quería registrar el contexto de aprendizaje de la lengua que se utiliza para la enseñanza AICLE. Precisamente, se quería constatar el rol que han jugado con esta finalidad los contextos no formales e informales respecto a los más tradicionales contextos formales: escuela o universidad. A partir de los datos, se ve en modo bastante claro que la escuela y la universidad tienen un rol no prioritario como contextos de aprendizaje de la lengua. Si en España casi el 30 % declara haber aprendido la lengua en la universidad o en la escuela, este porcentaje desciende, aunque poco, en Italia y, todavía más, en el resto de Europa.

Muy destacable es el dato que concierne a los cursos de lengua (en el propio país o en un país donde se habla como lengua materna la lengua AICLE) que recogen el 29% de los datos en España, el 36% en Italia y el 55% en Europa. Indudablemente, el dato se presta a diferentes interpretaciones: la elección de seguir cursos de idiomas fuera del contexto formal se debe a una inadecuada formación lingüística proporcionada por las instituciones formales o está sostenida por elecciones culturales, por ejemplo el deseo de visitar un país extranjero, viajar, etc. Las mismas observaciones valen si los tres grupos se agregan en una macro-área que hemos denominado “global”.

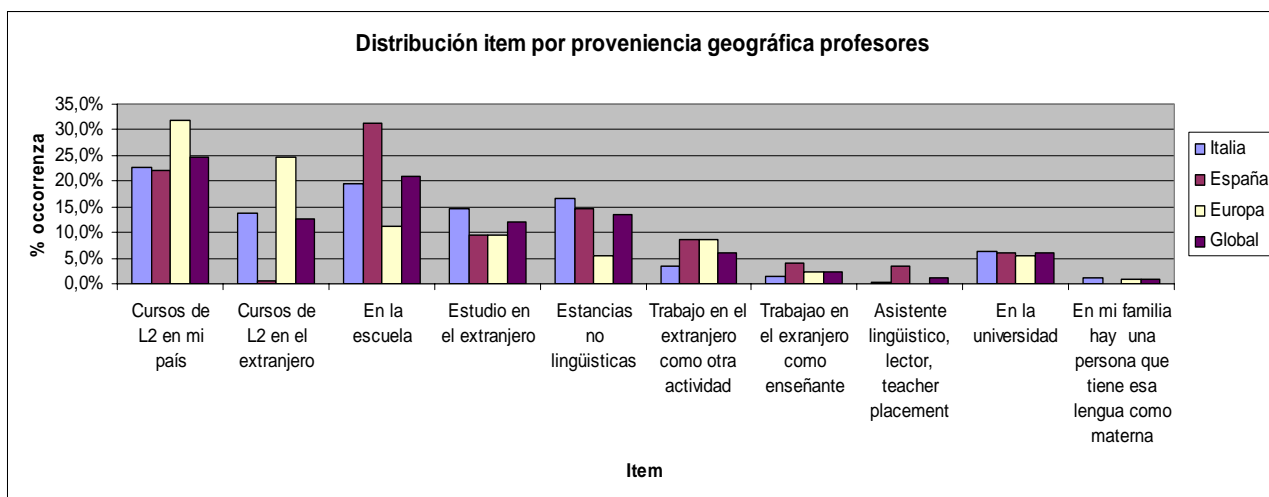


Gráfico n. ° 16 – Contexto de aprendizaje de la lengua AICLE – Distribución ítem por proveniencia geográfica

Si queremos identificar el dato que concierne al tipo de contexto en el que se ha realizado el aprendizaje - es decir, formal, informal y no formal según la definición propuesta en los más importantes documentos europeos sobre el aprendizaje permanente - los resultados destacan, como sigue subrayando la Comisión Europea a partir de los años noventa, la complementariedad de los aprendizajes formal, no formal e informal. En su Comunicación *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente* (2001) nos ofrece las siguientes definiciones, que siguen el modelo clásico:

**Educación formal:** aprendizaje ofrecido normalmente por un centro de educación o formación, con carácter estructurado (según objetivos didácticos, duración o soporte) y que concluye con una certificación. El aprendizaje formal es intencional desde la perspectiva del alumno.

**Educación no formal:** aprendizaje que no es ofrecido por un centro de educación o formación y normalmente no conduce a una certificación. No obstante, tiene carácter estructurado (en objetivos didácticos, duración o soporte). El aprendizaje no formal es intencional desde la perspectiva del alumno.

**Educación informal:** aprendizaje que se obtiene en las actividades de la vida cotidiana relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio. No está estructurado (en objetivos didácticos, duración ni soporte) y normalmente no conduce a una certificación. El

aprendizaje informal puede ser intencional pero, en la mayoría de los casos, no lo es (es fortuito o aleatorio).

En el ámbito de nuestra investigación nos referimos a los siguientes contextos de aprendizaje:

- formal (escuela, universidad, estudios en el extranjero)
- no formal (cursos de idiomas en el propio país y en el extranjero, estancias laborales en general, prácticas)
- informal (estancias en el extranjero sin fines laborales o de estudio, contexto familiar).

Hemos observado como los contextos de aprendizaje no formal desarrollan un rol prácticamente de paridad o incluso mayoritario (en el caso de Europa) respecto a los del sector formal.

Igualmente, los contextos de aprendizaje no formal tienen un papel notable en el aprendizaje de las lenguas y claramente, junto a los contextos informales contribuyen decisivamente a la realización de una Europa multilingüe y al diálogo intercultural (63% para la muestra global, 73% para la europea, 59% para la italiana, 57% para la española).

Se puede considerar que estos datos confirman ulteriormente el modelo socio-educativo de Gardner como citado en Baker (1993: 143).



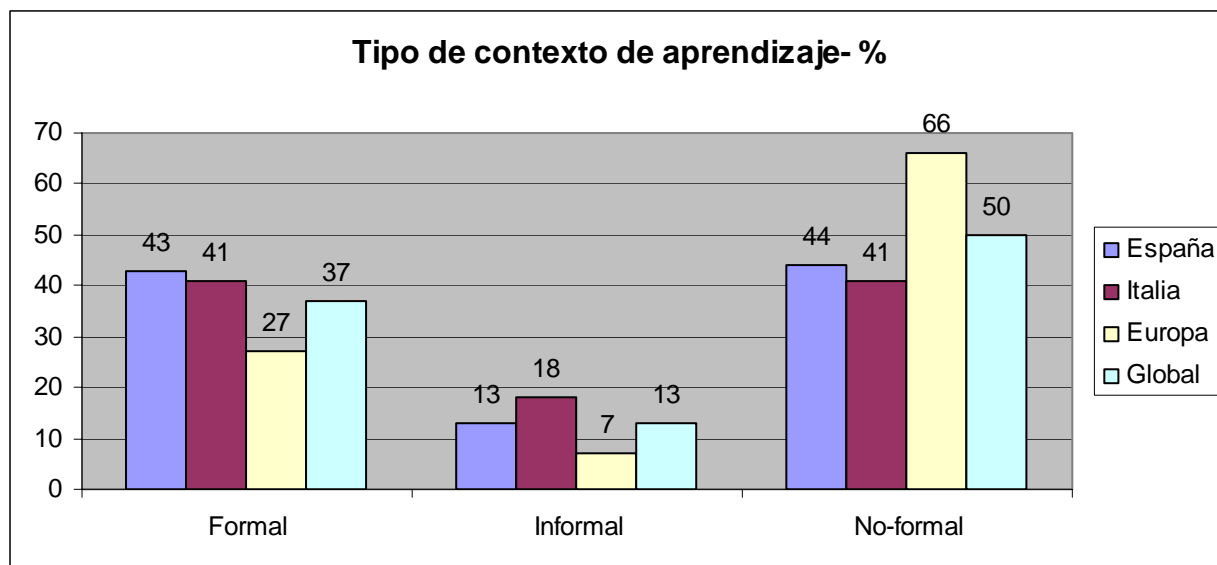


Gráfico n.º 16a – Tipo de contexto de aprendizaje

Como refiere Marcelos (2009) según algunos investigadores (Marsick y Watkins, 2001, Sorohan, 1993) sólo el 20% de lo que los trabajadores han aprendido proviene de la formación formal y estructurada. Esta información nos confirma que los docentes poseen conocimientos y competencias que tienen diferentes orígenes y por lo tanto diferente formas de expresarse (Alonderienè, Pundziene y Kriščiūna, 2006).

#### 7.2.4 Sección 4 –Desarrollo profesional

El objetivo de esta sección es averiguar la participación de los profesores en cursos de reciclaje y en iniciativas de formación permanente en el puesto de trabajo, asimismo la formación realizada antes de iniciar y utilizar la metodología AICLE.

La primera pregunta está estructurada de manera cerrada, sólo con las dos opciones SÍ/NO. Las tres muestras evidencian cierta inclinación hacia un aprendizaje “a lo largo de la vida” profesional, aunque se remarca claramente la “virtuosidad” de los profesores españoles e italianos quienes declaran que participan con frecuencia en cursos de actualización profesional, mientras que los profesores europeos participan menos, ya que el 40% de los casos declaran que no participan nunca en iniciativas de formación continua.

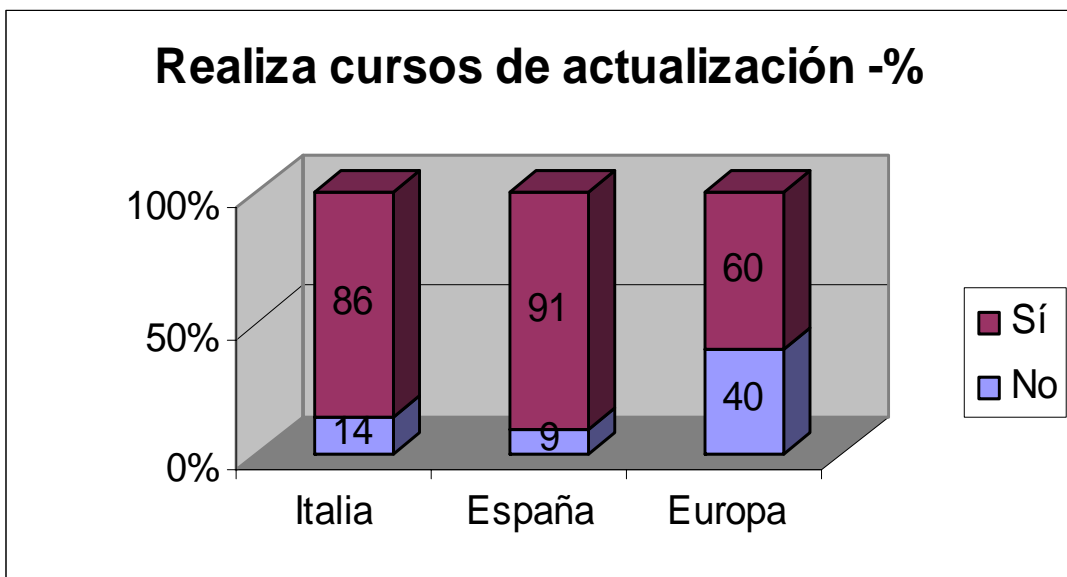


Gráfico n.º 17 – ¿Realiza cursos de actualización?

Por lo que se refiere a la frecuencia de realización de las actividades de formación en el segmento de vida laboral, también en este caso – como se puede ver en el gráfico 17a – los profesores italianos y españoles participan en iniciativas de formación en la mayoría de los casos de dos a tres veces al año (56% en ambas muestras) frente al 40% de los europeos, dato que se aparta significativamente del relativo al ítem “una vez al año” que alcanza el 37%.

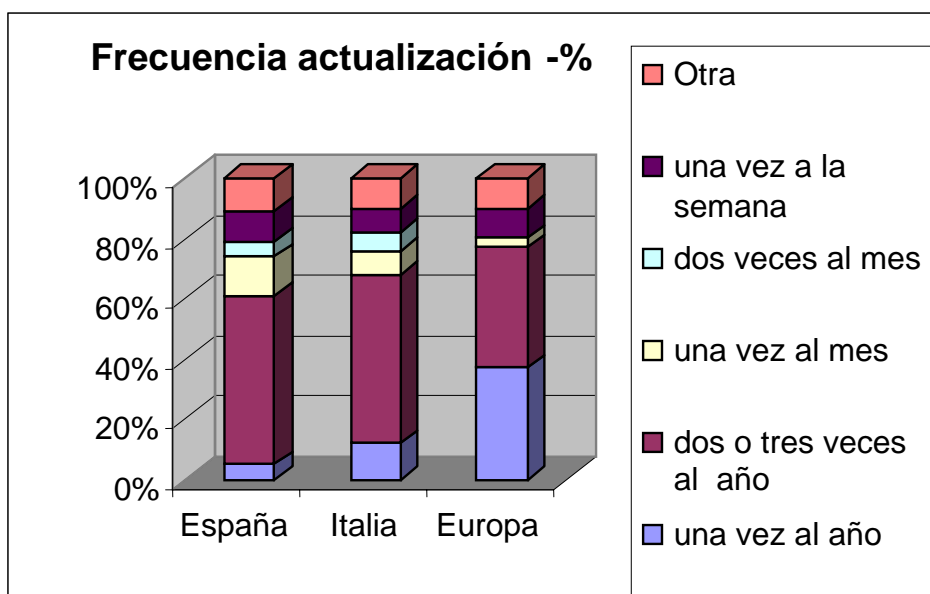


Gráfico n.º 17a - Frecuencia de la actualización -%

Una vez más, los datos que se han recogido quedan confirmados por la investigación Talis en la que se puede observar que los profesores españoles prestan una atención particular a la formación mientras están en servicio. Los italianos se sitúan bajo la media Talis. Es muy probable que en este dato influya la diferente legislación en materia de formación, o sea formación como derecho en Italia, formación como derecho-deber en España.

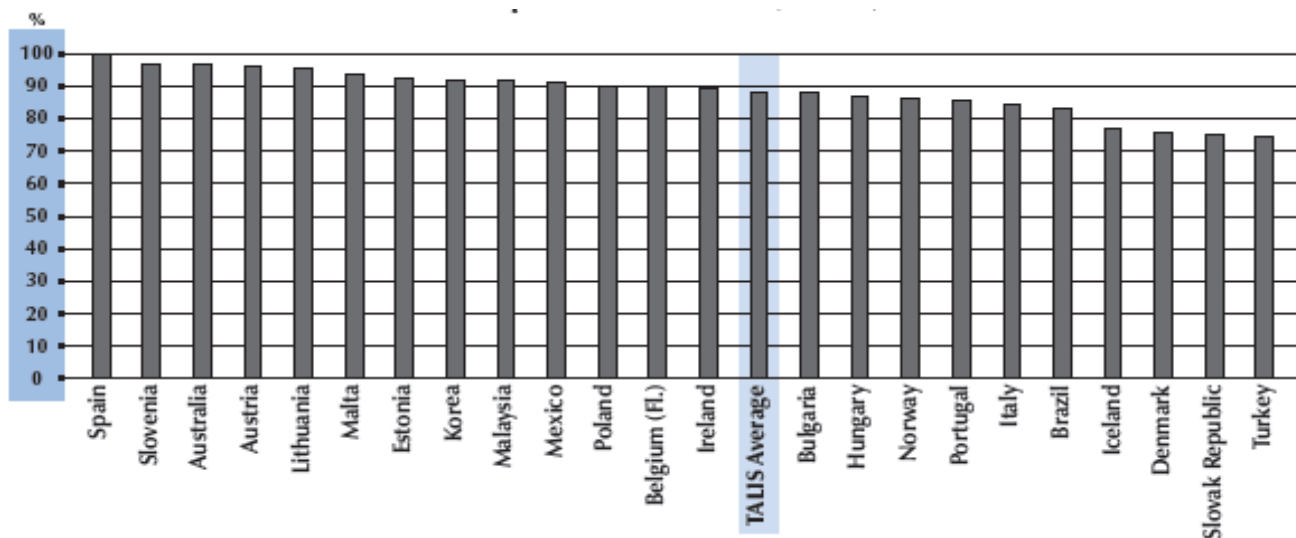


Gráfico n.º 17b - Actualización profesional en los 18 meses anteriores a la investigación Talis 2007-2008

Fuente: Investigación Talis – OCDE, 2009

Cuando la investigación analiza la duración de esta formación sobresale que los españoles son los más asiduos, mientras que los italianos se colocan una vez más por debajo de la media durante el período examinado.

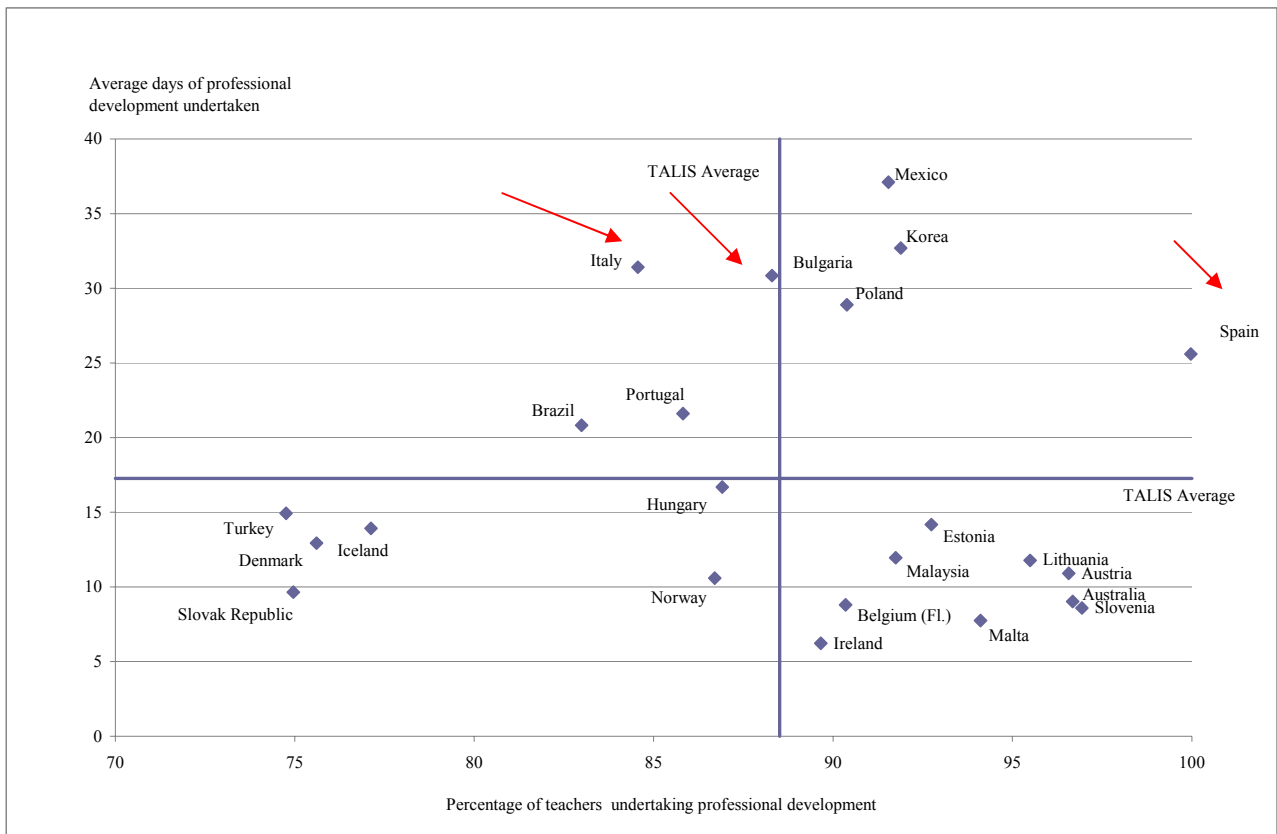


Gráfico n.º 17c – Días de formación (media)

Fuente: Investigación Talis – OCDE, 2009

Otro indicador concerniente al desarrollo profesional, ha sido la participación en proyectos AICLE de diferente origen y promoción.

El marco que se delinea es bastante coherente con lo que se ha puesto de manifiesto en las diferentes situaciones que se han considerado (gráfico 17d). De hecho, en Italia donde la introducción de la metodología AICLE ha pasado sobre todo a través de proyectos de experimentación promovidos a nivel local o regional, casi el 65% de los que han respondido se han implicado en estas iniciativas, mientras que en España donde desde hace casi un decenio se están aplicando proyectos de innovación didáctica promovidos por las autonomías para la difusión del plurilingüismo, el 62% de los profesores ha participado en los mismos. Muy significativo es el dato relativo a la participación en proyectos europeos que, sobre todo, en la muestra europea representa el 43% de los proyectos puestos en práctica. Esto confirma el rol decisivo que han tenido los programas europeos de sostén de las políticas relacionadas con la enseñanza y la formación.

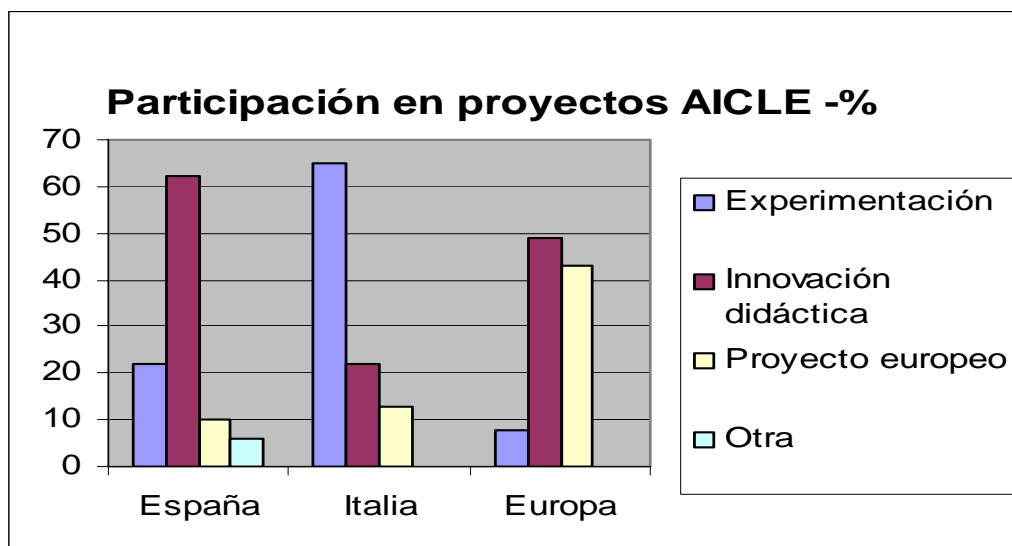


Gráfico n.º 17d – Participación en proyectos AICLE

Asimismo, la formación que ha precedido a la participación en los proyectos AICLE se delinea como una formación sustancial realizada en el propio país de origen, sostenida por un esfuerzo personal de auto-perfeccionamiento notable. Es muy elevado el porcentaje de auto-formación que deriva de la lectura de literatura inherente a la metodología AICLE, un elemento por cierto positivo pero que puede representar un factor de aislamiento del docente en su formación cuyas causas pueden tener orígenes diferentes: falta de propuestas adecuadas, indisponibilidad para participar por parte del docente mismo o porque el Director del centro no le concede permiso para ausentarse de la clase, esto sólo para mencionar algunas.

En la muestra italiana, emerge de manera evidente el rol que tiene en la “formación”, la colaboración del profesor de disciplina no lingüística con el docente de L2/LE, dato que corresponde a la elección efectuada hasta hoy en Italia, o sea, promover el llamado *modelo AICLE cooperativo*. Además, es bastante significativa la participación de los docentes europeos en los cursos de formación en el extranjero, menos la actitud “reflexiva” sobre experiencias realizadas como usuario de actividades AICLE, un dato que nos proporciona algunas importantes informaciones sobre la falta de posibilidad/capacidad/oportunidad para los docentes de reflexionar sobre su identidad y sus experiencias (Flores y Day, 2006; Schön, 1983).

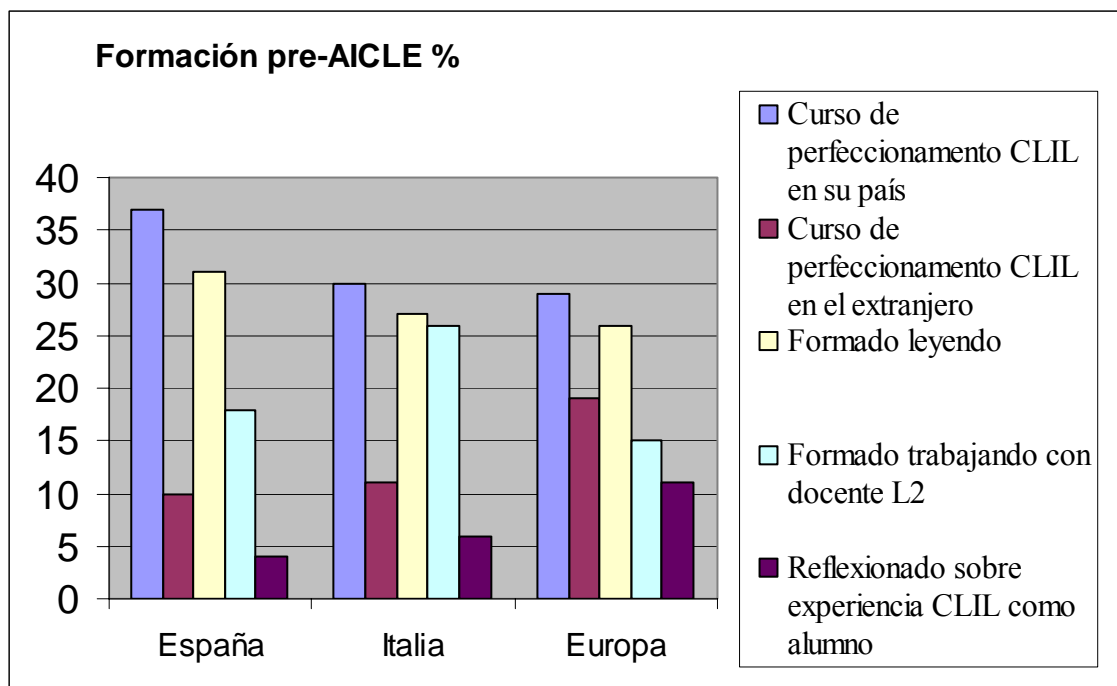


Gráfico n.º 18 – Formación pre-AICLE

Al solicitar que se cuantifique la propia formación de la metodología AICLE se observan diferencias sustanciales. De hecho, los profesores italianos y europeos se concentran sobre todo en los grupos de hasta 20 horas y entre 20 y 40 horas; en cambio, los profesores españoles en los grupos más elevados (más de 100 h.). Seguramente esto confirma la formación “solicitada”, exigida, para ser incluido entre los profesores que pueden enseñar en centros bilingües.

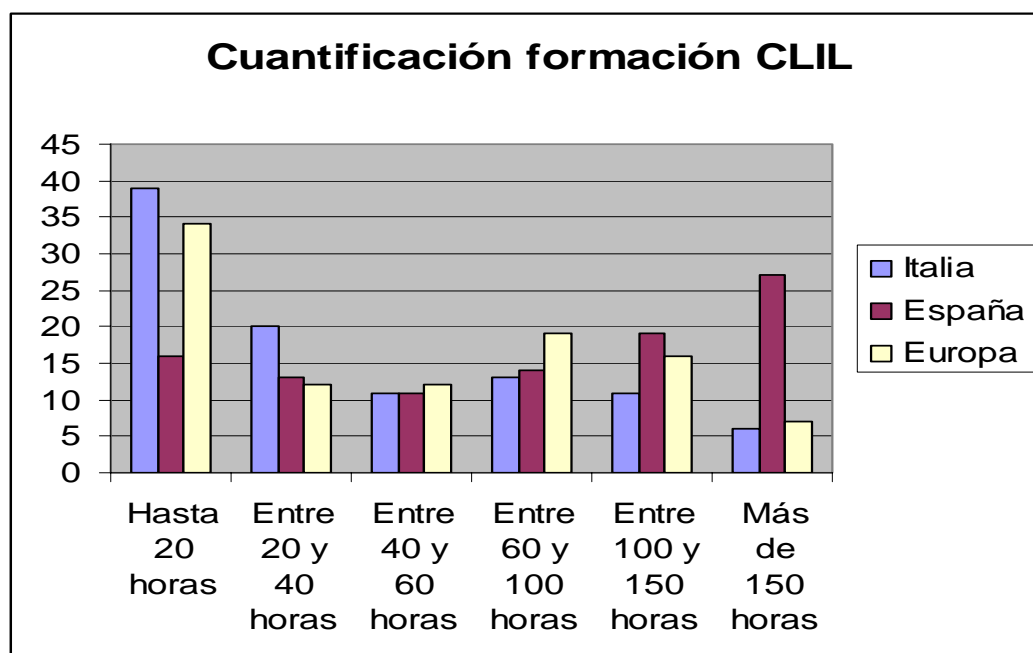


Gráfico n.º 18a - Cuantificación de la formación pre-AICLE

Algunos de los profesores que componen las tres muestras han documentado su actividad en materiales divulgativos (artículos, libros, etc.). Esta elección está más difundida entre los profesores europeos y menos entre los españoles y los italianos. Este dato evidencia la falta de la cultura de la documentación, muy típica del contexto escolar italiano y español y podría confirmar también el dato sobre la escasa actitud reflexiva de los mismos docentes.

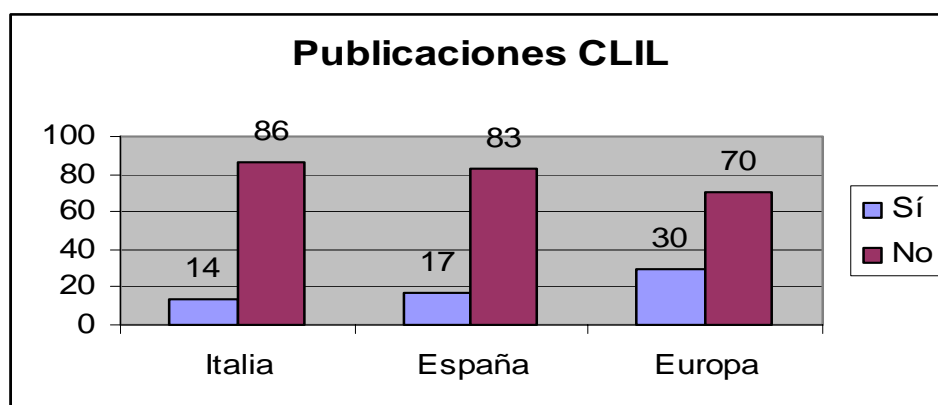


Gráfico n. °19 - Publicaciones AICLE

Por lo que se refiere a la tipología de las publicaciones los docentes mencionan artículos en revistas con carácter educativo en papel, material didáctico *on line*, en general módulos para utilizar en clase.

### **7.2.5 Sección 5 – Experiencia de enseñanza AICLE**

El objetivo de esta sección es investigar la extensión de la experiencia de enseñanza AICLE, algunas modalidades de gestión de las actividades y de la fase de evaluación.

#### *Duración de la experiencia de enseñanza AICLE*

El gráfico 20 subraya claramente un desarrollo lineal de la adhesión a la metodología AICLE por parte de los profesores europeos por lo que, quienes utilizan este enfoque lo realizan sólidamente, mientras que aparece discontinua la situación en Italia donde el grupo más numeroso es el de los profesores que han realizado experiencias ocasionales,

seguido por el del que utiliza el AICLE en modo sistemático desde hace, por lo menos, tres años. Este dato confirma la difusión no homogénea del AICLE, con experiencias de excelencia y otras caracterizadas por actividades ocasionales que son muy frecuentemente iniciativas personales de profesores motivados y que no tienen un soporte institucional.

En España el grupo más numeroso es el de los docentes que utilizan esta metodología desde hace dos años, seguido del de tres años. Se presenta una marcha positiva de desarrollo del AICLE en Europa y en España que parece sobrentender una estrategia “pensada” y no dejada a la improvisación (son pocas las experiencias ocasionales), al contrario de lo que se ha observado a través de los datos recogidos en la situación italiana.

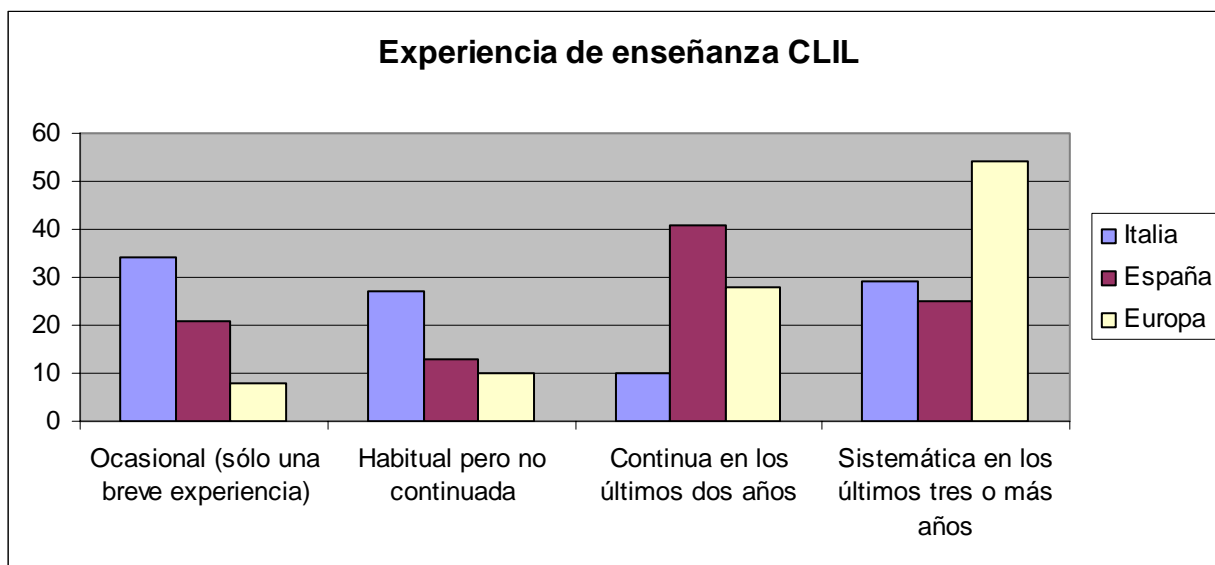


Gráfico n.º 20 - Duración de la experiencia de enseñanza AICLE

### 7.2.6 Sección 6 - Organización de la enseñanza AICLE

Respecto a la organización de la enseñanza AICLE los tres cuestionarios no están estructurados de la misma manera. De hecho, los cuestionarios en italiano y español presentan la misma cantidad y tipología de *ítems*, mientras que el de inglés prevé un número reducido ya que hemos pensado que algunas diferencias, como por ejemplo: “planes anuales” y “currículo completo” se podían interpretar de diferentes maneras en los diversos países, así como tampoco estaba presente la opción “planes cuatrimestrales”, dada



la variada organización del año escolar en el contexto europeo. La comparación, por lo tanto, al principio se ha realizado sólo entre los datos italianos y los españoles y sucesivamente se ha procedido a una agregación (probablemente discutible) de los datos para comparar las tres muestras.

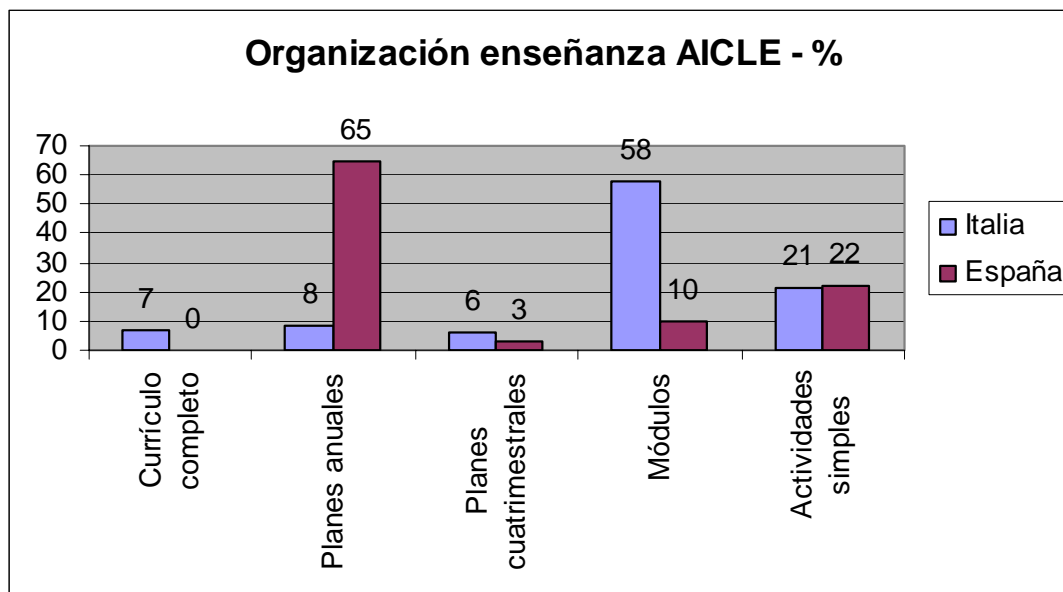


Gráfico n. °21 – Organización de la enseñanza AICLE en Italia y España

El gráfico muestra netamente como en Italia la actividad AICLE se efectúa sustancialmente a través de módulos didácticos, en cambio en España por planes anuales, en ambos casos seguidos del dato relativo al ítem *actividades simples*. Este dato confirma el régimen sistemático vigente en España respecto a las actividades AICLE y el de Italia que es todavía muy experimental. En cuanto a lo que se refiere a Europa los planes anuales representan la mayoría de las experiencias en acto, mientras que la distribución de los datos relativos a los módulos y a las actividades es análoga.

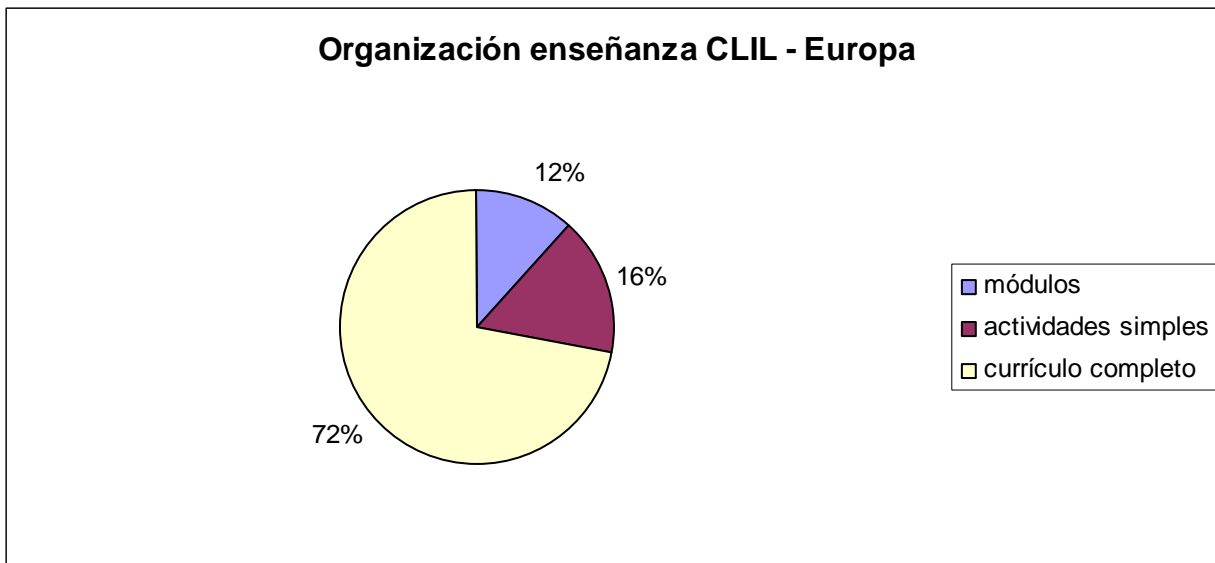


Gráfico n. 21a - Organización de la enseñanza AICLE en Europa

En el siguiente gráfico (21b) hemos agregado los datos relativos a los módulos y a los planes cuatrimestrales y a los relativos dentro de currículum/planes anuales para que se puedan comparar con los europeos, pero las informaciones sustancialmente no varían, es decir, el modelo español se confirma asimilable al europeo, que se caracteriza por planes anuales de trabajo para las disciplinas AICLE; mientras en el italiano predominan las acciones más parciales de los módulos y los planes cuatrimestrales.

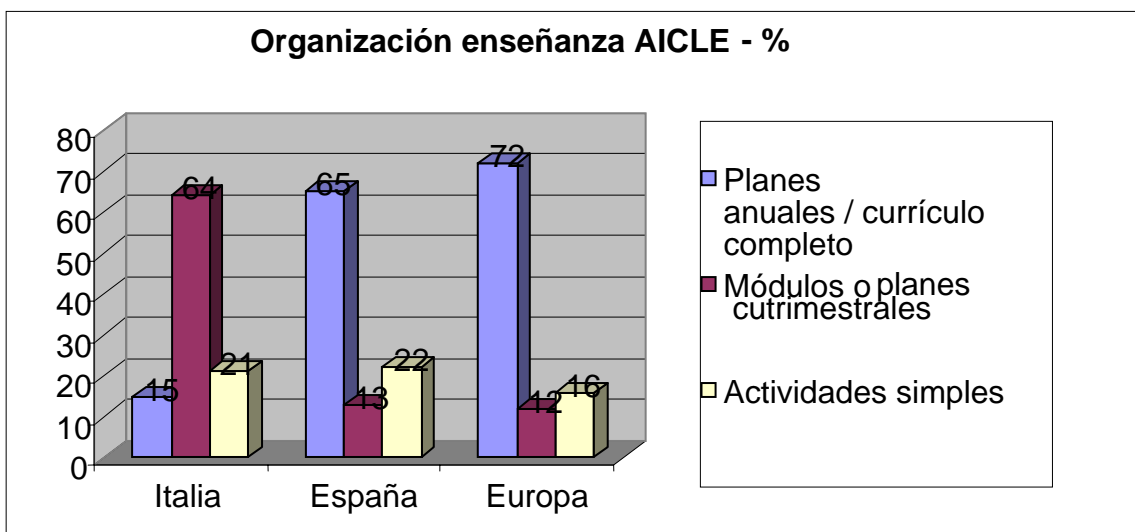


Gráfico n. 21b - Organización de la enseñanza AICLE (Italia, España, Europa)

### 7.2.7 Sección 7 – Modalidad/ Finalidad de la enseñanza AICLE

La sección 7 del cuestionario se dedica completamente a investigar las modalidades de organización y erogación de la enseñanza AICLE.

En la primera pregunta se pide que indiquen si los alumnos conocían los contenidos propuestos en LE o bien eran completamente nuevos o parcialmente desconocidos. En realidad según alguna parte de los teóricos (Maggi, Mariotti y Pavesi, 2002; Coonan, 2002: 124-132) los contenidos propuestos con la modalidad AICLE tendrían que ser nuevos o sólo parcialmente conocidos por los alumnos con la finalidad de una conceptualización de los mismos en LE. La mera repetición en LE de los contenidos que ya conocen los alumnos en su lengua materna no correspondería a una verdadera enseñanza AICLE.

Las respuestas a la cuestión confirman el conocimiento de los profesores de este problema y sólo una minoría en las muestras española e italiana declara que propone contenidos que ya conocen. Al contrario el dato europeo es bastante significativo (24%), como observamos en el gráfico 22.

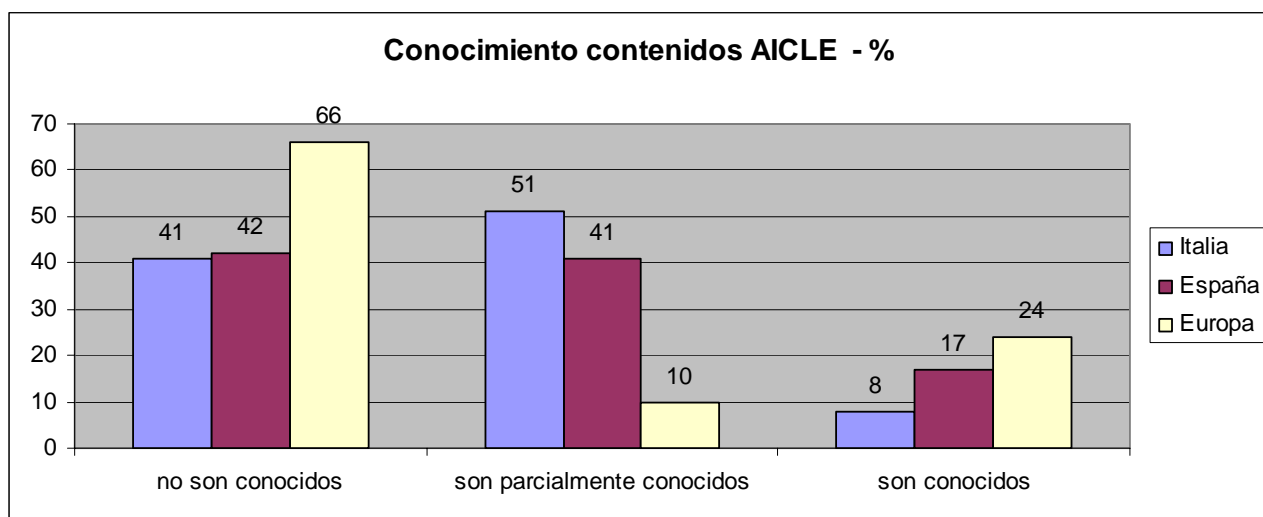


Gráfico n.º 22 – Conocimiento contenidos AICLE

En el planteamiento y en la actuación de la enseñanza AICLE muy a menudo ha jugado un rol fundamental la cooperación con el profesor de LE. Como ya hemos explicado en la parte introductiva, este enfoque está difundido sólo en algunas realidades y, en particular, en la italiana. Este modelo, que ya tiene su reconocimiento teórico en la

literatura, se define modelo AICLE cooperativo. Las respuestas confirman que la colaboración con el profesor de LE es un factor decisivo para la enseñanza AICLE, tanto en Italia como en España, y muy relevante también para los profesores europeos de otros países. De hecho, también en esta muestra el porcentaje de respuestas positivas es superior a la mitad de los que ha contestado (58%). Se podría aclarar el dato italiano muy alto por algunos espacios de agregación previstos en la normativa con respecto a la así llamada “*función docente*” y también por una cultura de la colegialidad más enraizada en Italia que en otros países europeos (gráfico n.º 23).

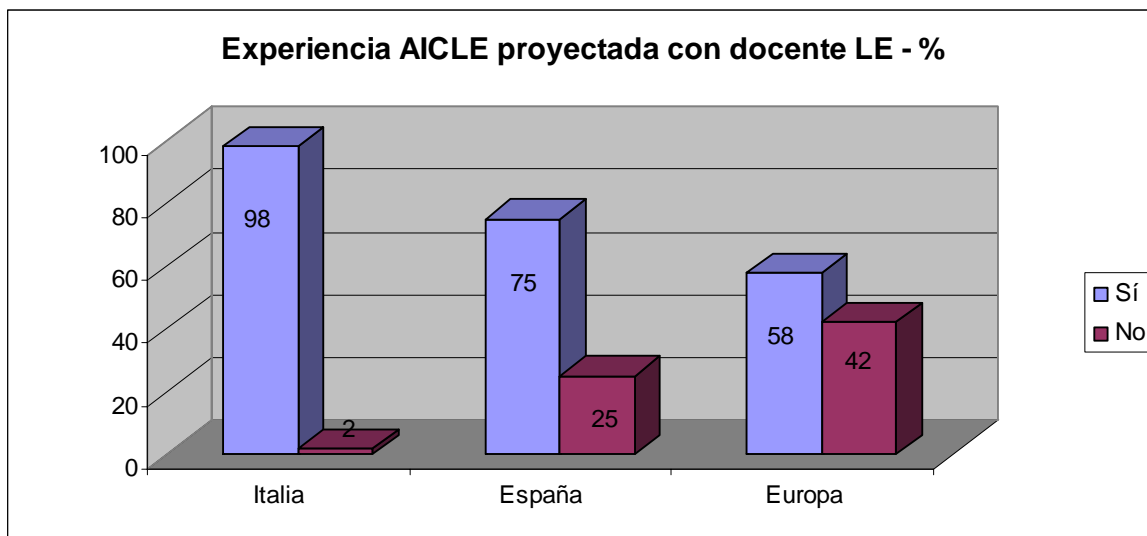


Gráfico n.º 23 – Experiencia AICLE proyectada con el docente de LE

Un factor determinante para que se pueda realizar esta interacción es seguramente el poder contar con un espacio temporal en el horario de trabajo dedicado a la programación de las actividades AICLE.

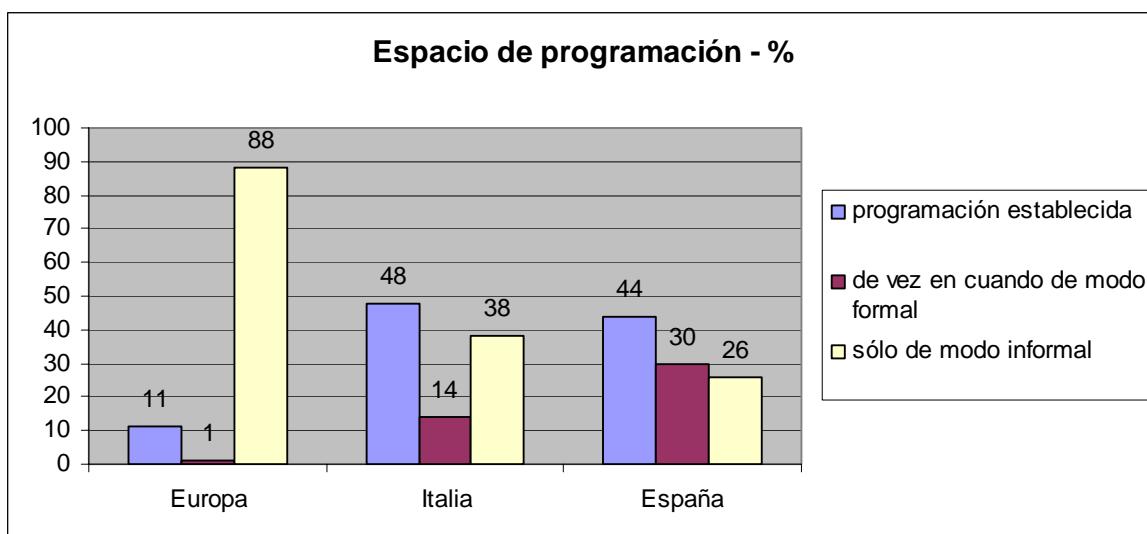


Gráfico n.º 24 – Espacio de programación

Sin embargo, como se observa en el gráfico 24, los espacios de tiempo que se dedican a la programación y al planteamiento con el profesor de LE están garantizados a menos de la mitad de los profesores italianos (48%), al 44% de los profesores españoles y sólo al 11% de los profesores europeos que cuando proyectan con el colega de LE, lo hacen sólo de manera informal y dedicando tiempo propio (88%). Los espacios de programación informal también son significativos para la muestra italiana (38%), mientras que sólo el 26% de las respuestas en el caso español.

### *¿Qué materiales se usan?*

La cuestión relativa al material que se usa dejaba abierta a los profesores la posibilidad de responder con varias opciones ya que somos conscientes de que a menudo en la praxis didáctica el profesor usa materiales diferentes para considerar opciones didácticas y estilos de aprendizaje diferentes. Por lo tanto, también en este caso se ha realizado el cálculo medio de las respuestas que nos han dado por cuestionario y sucesivamente a éstas las hemos colocado bajo un parámetro de base cien.

A partir del siguiente gráfico (25) se puede observar como el ítem que ha agregado mayores respuestas para los docentes españoles es el relativo a la elaboración personal del material didáctico, mientras que para los italianos prevalece el uso del material auténtico. En segundo lugar, se remarca la adaptación del material que ha escogido cada profesor de disciplina (España y Europa), mientras que en Italia se confirma el modelo colaborativo adoptado mayoritariamente, la opción más recurrente es la relativa a la adaptación conjunta del material del profesor de la disciplina y el del profesor de LE.

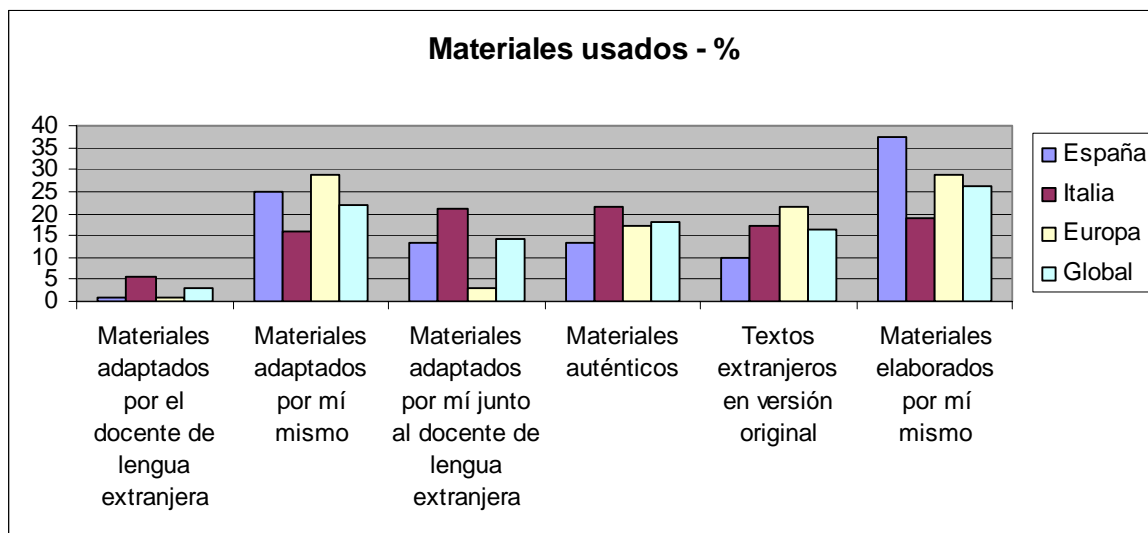


Gráfico n.º 25 - Materiales usados

Sin duda alguna los datos confirman el problema de que los profesores que utilizan la metodología AICLE subrayan en diferentes contextos; esto es, que se les pide un esfuerzo para proyectar y elaborar/adaptar materiales didácticos que a menudo se realiza en el tiempo libre, sin ningún reconocimiento ni de tipo económico, ni de carrera profesional. Si se considera la escasa propensión hacia una documentación se trata de una riqueza de materiales que queda aislado, incluso abandonado en las aulas escolares. Sólo a veces tanto en Italia como en España se comparten los materiales con colegas a través de redes profesionales (Red Cirel, Red CLIL Brescia etc.).

En la pregunta que concierne a la metodología de trabajo se pedía que indicaran qué modalidades de trabajo son las que con más frecuencia se proponen en clase, dejando libertad a los profesores para que respondieran abiertamente. Por lo tanto, los datos se han calculado comparando los datos en cada grupo con el número de los datos totales, volviéndolos a calcular en base 100.

El cuadro que se nos presenta es el de un enfoque dinámico de la didáctica con propuestas de didáctica activa significativamente destacables. En concreto, se realizan en el aula muchas actividades de grupo (30% de las respuestas en Italia, 26,1% en España) en cambio, a nivel europeo el dato más remarcable concierne a las clases frontales aunque seguidas inmediatamente por actividades de trabajo en grupo.

Como subraya Dafouz (2006: 9), la lección magistral representa la opción didáctica más difundida a nivel universitario, donde el 75% del tiempo-clase es gestionado por el profesor directamente. Esta modalidad de enseñanza centrada en el docente se evidencia también en el uso de los pronombres. Aunque como afirma la misma investigadora la muestra es limitada, los resultados de la investigación en la enseñanza AICLE destacan un uso más intensivo del pronombre “nosotros” y un uso menos frecuente del pronombre “yo”, lo que significaría una reducción de distancia entre docente y estudiantes y evidenciaría un enfoque más inclusivo que fomenta el desarrollo de estrategias de solidaridad que hacen la lección más interactiva y democrática.

La elaboración de un producto es una de las actividades que más se practican en Italia y también muy importante para los profesores españoles. Destaca la utilización del trabajo en pareja en el contexto europeo, modalidad no prioritaria en los dos países mediterráneos.

En general, el enfoque cooperativo en la didáctica en el aula es significativo para todas las muestras. En cualquier caso, se perfila una didáctica “eclectica” que se dirige a la participación y a la interacción en clase, pero sin desdeñar, cuando es necesario, el recurso a las clases frontales.

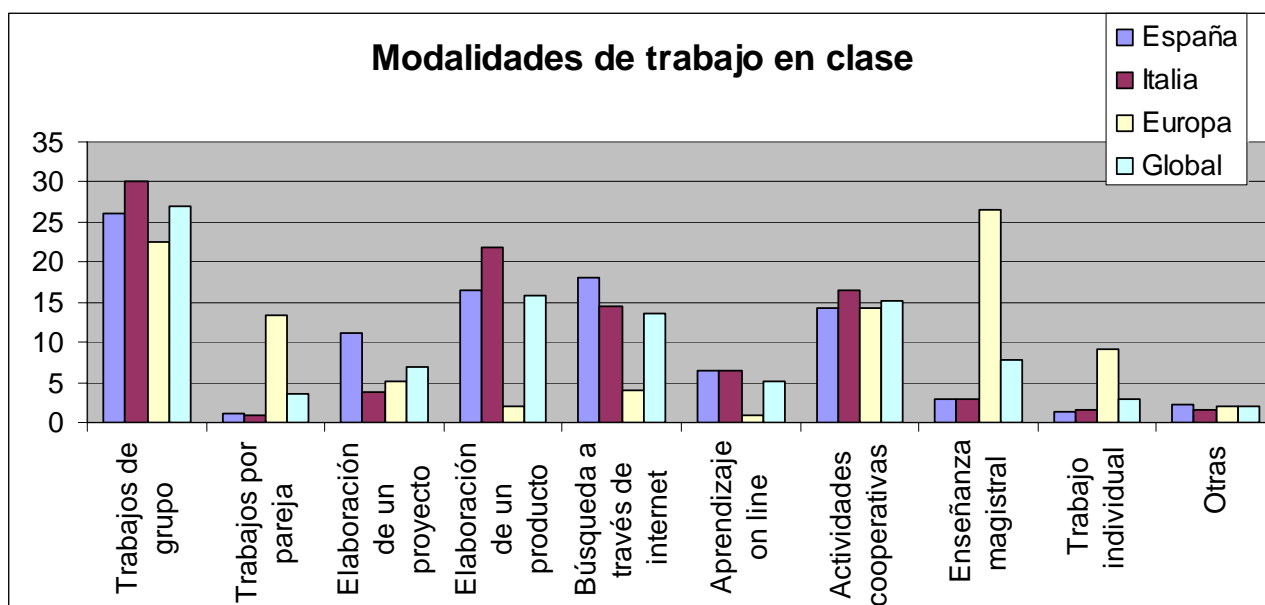


Gráfico n. °26 – Modalidades de trabajo en clase

El uso de las tecnologías en las actividades, sobre todo la posibilidad de búsqueda de materiales, aparece bastante destacable en la muestra española (18%), alcanza un escaso

15% en la italiana y resulta sorprendentemente bajo en la europea ya que es prácticamente marginal.

Sucesivamente hemos correlacionado algunas de las modalidades de trabajo más importantes con la edad de los grupos de docentes. Se puede observar que al aumentar su edad los docentes tienden a no utilizar las modalidades de trabajo que más caracterizan a la metodología AICLE – con la excepción del trabajo de grupo que se mantiene.

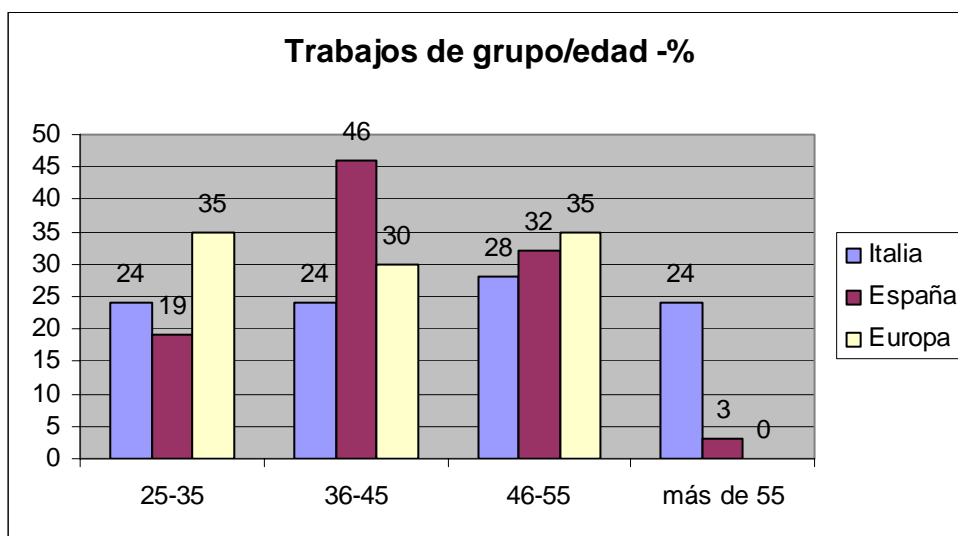


Gráfico n. ° 26a – Relación entre uso de trabajos de grupo y edad del docente

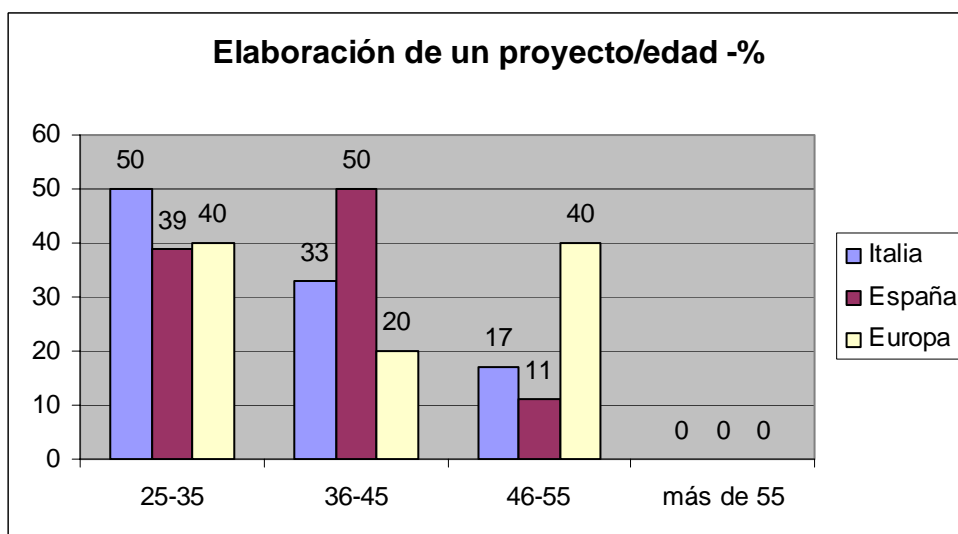


Gráfico n. ° 26b – Relación entre elaboración de un proyecto y edad del docente



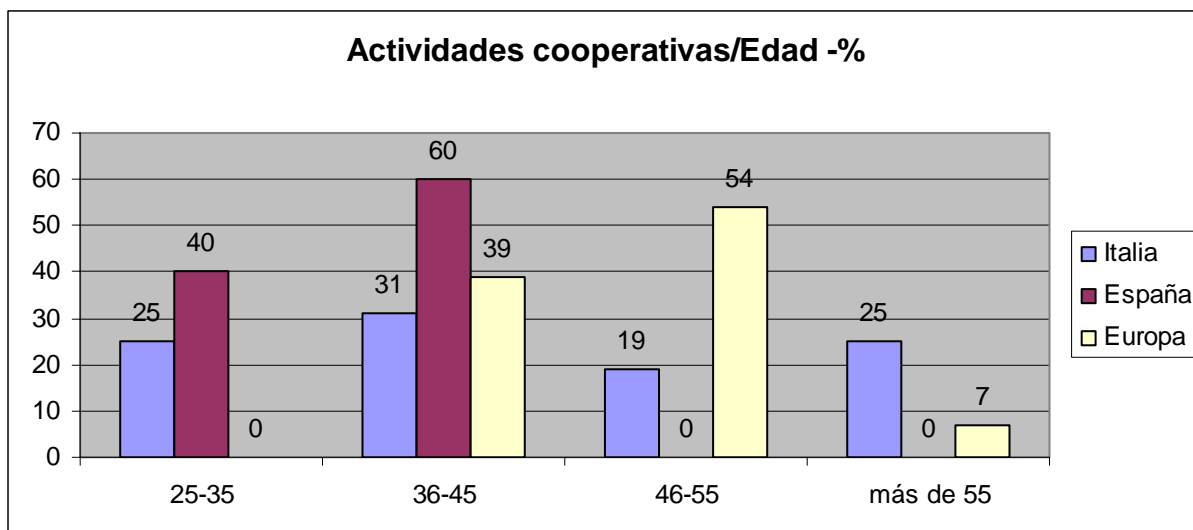


Gráfico n. °26c - Relación entre actividades cooperativas y edad del docente

Esta situación se evidencia también en el grupo de edad 46-55 donde se sitúa la media de las tres muestras. La misma propensión se confirma si se agregan todos los datos en una única muestra “global”.

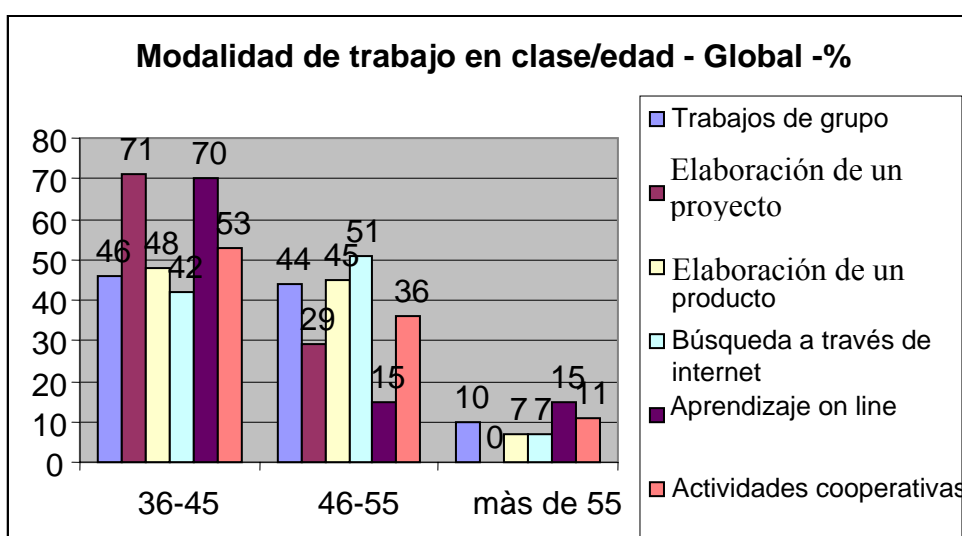


Gráfico n. ° 26d – Relación entre modalidades de trabajo y edad del docente

Estos resultados pueden explicarse en parte por el fenómeno del *burnt out* que según algunas investigaciones se manifiesta muy frecuentemente después de ocho o diez años de enseñanza continuada (Bullough y Baughman, 1997).

### La evaluación

A pesar de que la cuestión relativa a la evaluación preveía sólo dos respuestas posibles, tanto los respondientes españoles como los europeos han subrayado la necesidad de introducir la tercera opción, es decir elegir ambas respuestas (A+B) y, además, señalar en algún caso una cuarta opción: la evaluación de los contenidos se realiza en la lengua materna. Como esta situación no ha aparecido en la muestra italiana, los datos se presentan con tres gráficos separados. Para los profesores españoles la opción B es la más destacable seguida por la opción A que prevé un control a través de pruebas objetivas (cerradas) en lengua extranjera y sólo el 13% de la muestra indica un uso de ambos tipo de prueba.

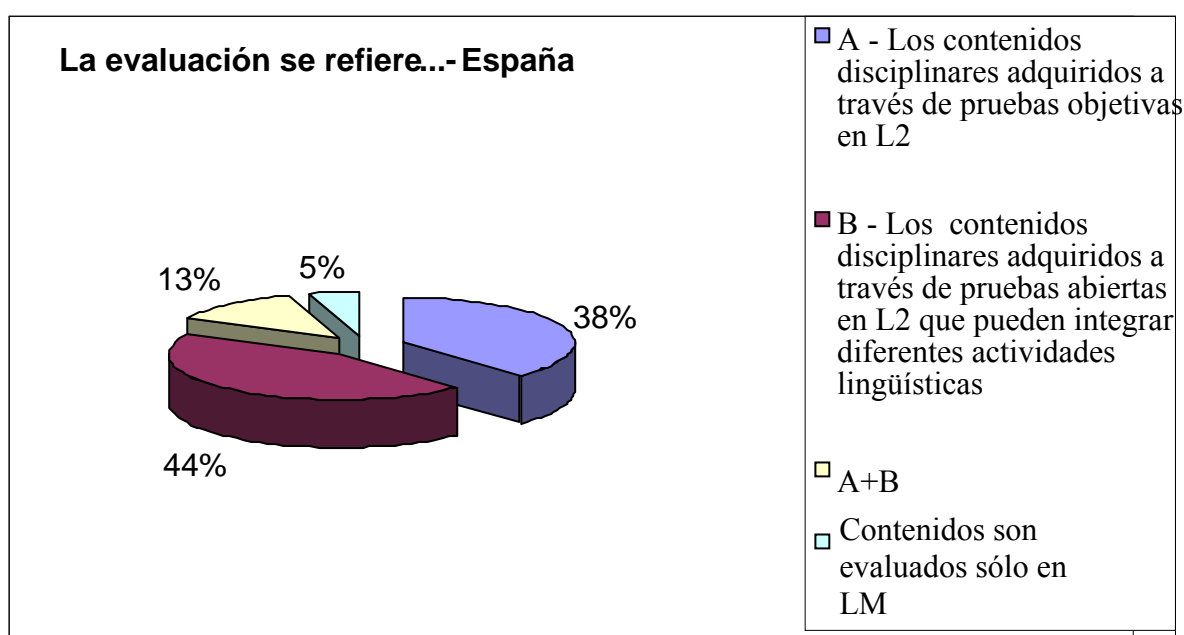


Gráfico n.º 27 – La evaluación se refiere a - España.

Para los profesores italianos la opción A, es decir, el recurso de las pruebas cerradas, es la más frecuente, aunque la diferencia entre las dos opciones no es muy destacable. Puede ser que la opción “o...o” a la que los profesores italianos se han atendido haya influido de alguna manera en el resultado.

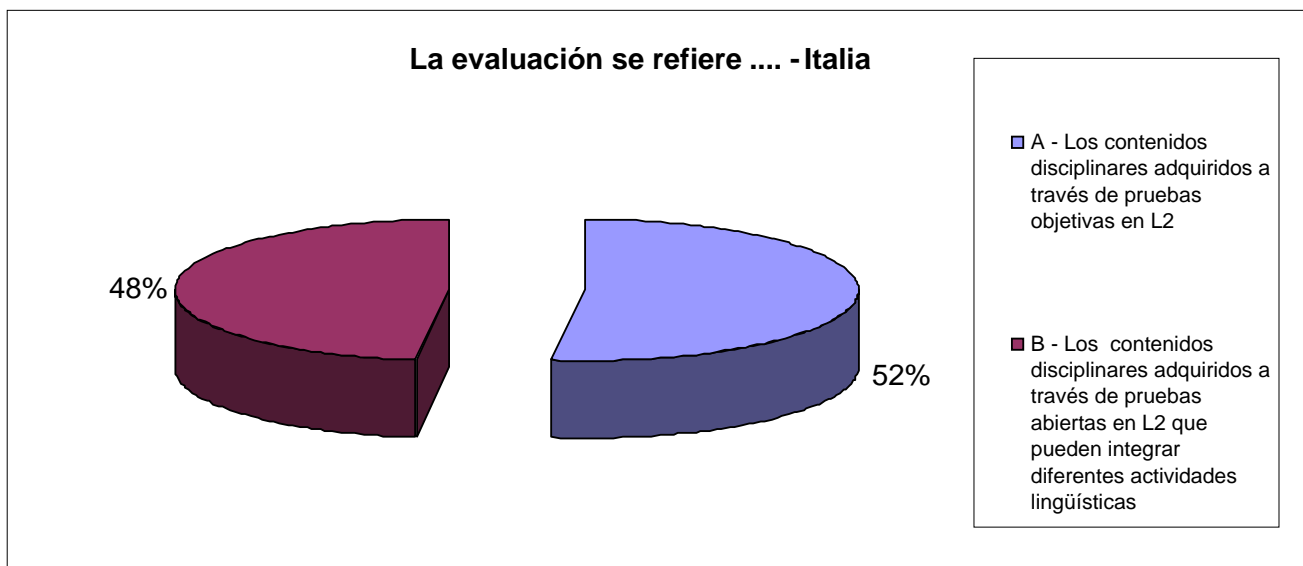


Gráfico n. ° 27a – La evaluación se refiere a... – Italia

En la muestra europea prevalece el número de quienes utilizan ambos tipos de pruebas, a pesar de que las pruebas abiertas que integran más habilidades lingüísticas están casi tan difundidas como las ya citadas anteriormente.

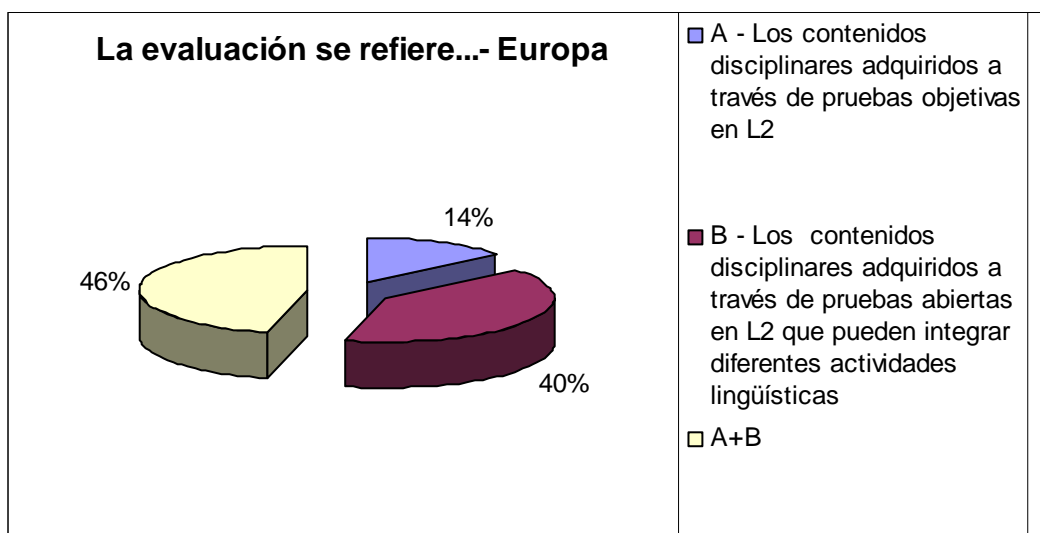


Gráfico n. ° 27b – La evaluación se refiere a... - Europa

La evaluación de los contenidos en la lengua materna la mencionan sólo algunos de los profesores de la muestra española, sin embargo sabemos que está difundida en otros países (véase Café CLIL del 10 de junio de 2009).

Por lo que concierne a los sujetos implicados en la evaluación el cuadro aparece de nuevo abigarrado. Los profesores italianos vuelven a confirmar la aplicación del modelo cooperativo por lo que la evaluación se comparte entre los profesores de LE y los del contenido. En cambio, en España y en Europa prevalece el dato relativo a la evaluación que efectúa el profesor de la disciplina que evalúa el contenido y el idioma. Entre los profesores europeos destaca, además, que aun aplicando una didáctica AICLE, el profesor de la asignatura evalúa sólo los contenidos en lengua materna y no los aprendizajes lingüísticos; por lo tanto, deja intuir que en este contexto AICLE se entiende como una potenciación del aprendizaje del idioma cuyos efectos se evalúan indirectamente dentro de la misma disciplina lingüística. En el contexto español y europeo destaca el dato que concierne al rol de los estudiantes que realizan una propia auto-evaluación, respectivamente en el 15% y en el 17% de los casos. Concretamente, en el contexto español se subraya la tendencia a implicar en la evaluación a los estudiantes, inclusive cuando no realizan una verdadera auto-evaluación.

Sin lugar a dudas, el problema de la responsabilidad de la evaluación se trata de forma diferente en los diversos contextos, pero, sin embargo, si se excluye el modelo cooperativo típico de Italia y difundido también en España, en el contexto europeo es el profesor de la asignatura no lingüística quien asume la responsabilidad de evaluar, tanto los aprendizajes de la disciplina no lingüística como el aprendizaje lingüístico aunque no siempre expresa una calificación formal. Asimismo, hay que recordar sin embargo que en algunos contextos europeos, como el alemán presente en la muestra el profesor AICLE enseña a menudo dos asignaturas, la lingüística y la no lingüística y, por lo tanto, posee las competencias – o por lo menos debería - para afrontar el problema de la evaluación de los contenidos enseñado en LE. De todas maneras, la evaluación es actualmente uno de los puntos críticos del enfoque AICLE, como ampliamente se debatió en los dos encuentros del Café AICLE que se dedicaron al tema (6 de mayo y 10 de junio de 2009).

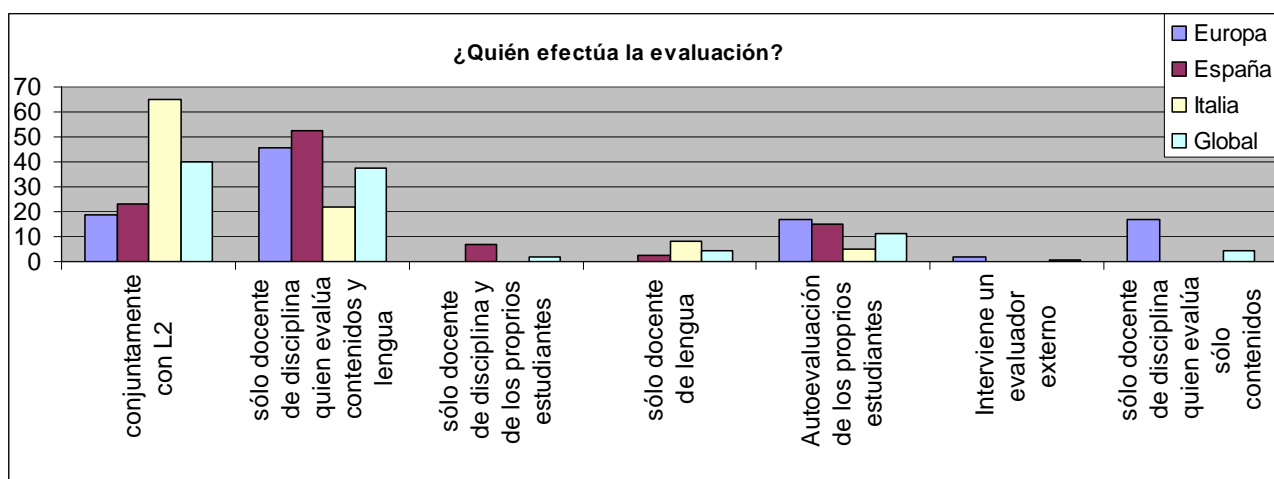


Gráfico n. °28 - ¿Quién efectúa la evaluación?

### 7.2.8 Sección 8 - Autoevaluación de las competencias profesionales

Esta sección del cuestionario se articula en cuatro cuestiones e invita al profesor a reflexionar sobre algunas habilidades que necesitan los profesores AICLE y para cuya elaboración – como ya dicho - se ha inspirado parcialmente en EPOSTL al cual ya nos hemos referido (véase pág. 127). La decisión de inspirarse en el EPOSTL ha sido determinada por la consideración de que el docente AICLE de dnl tiene que adquirir algunas competencias propias de los docentes de lengua extranjera o por lo menos debería ser consciente de algunas de estas competencias básicas (Comunicación de la Comisión sobre el Multilingüismo, 2008: 13).

La primera cuestión sería averiguar, a través de la auto-evaluación, la capacidad de los profesores en recoger textos en LE que aun manteniendo un acceso lingüístico posible para los estudiantes garantizara una densidad de contenidos correspondientes a lo que prevén los currículos. Mientras el 92% de los profesores españoles y el 90% de los profesores europeos declaran que son capaces de hacerlo, esto lo afirma sólo el 57% de los profesores italianos que se apoyan, para esta actividad, en el 37% de los casos en el colega de lengua extranjera, contra un 8% de los españoles y un 6% de los europeos. Este dato no sólo es coherente con el modelo cooperativo italiano, sino que también lo es con los datos concernientes a las competencias lingüísticas (véase gráfico 15b). En un número limitado de casos (y también aquí destacan los profesores italianos y en segundo lugar los europeos) los textos los elige el profesor de lenguas extranjeras.

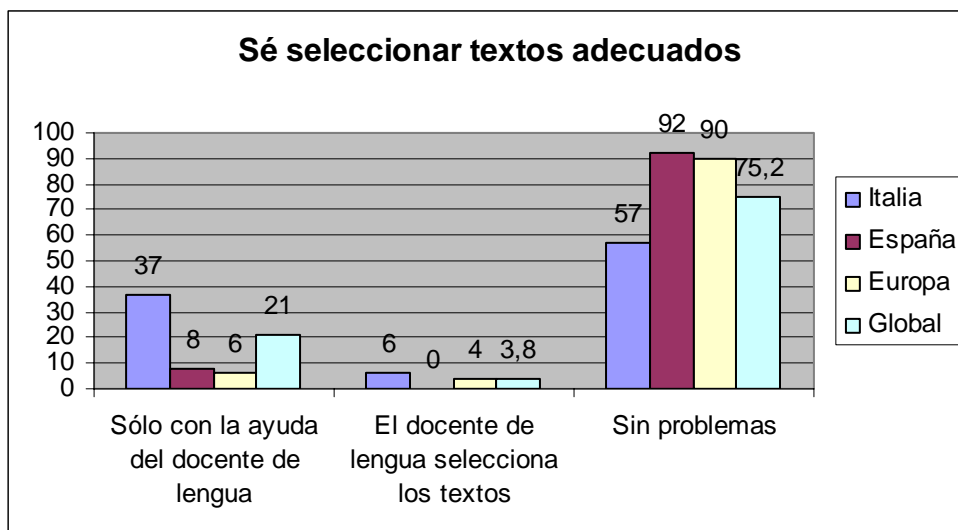


Gráfico n.º 29 – Sé seleccionar textos adecuados

La pregunta sucesiva les pedía a los profesores que declararan la propia capacidad para realizar una lección completamente en lengua extranjera.

El cuadro que se presenta es coherente con las respuestas que se dieron precedentemente y, según los datos recogidos, son siempre los italianos los que tienen mayores dificultades para dar una clase completamente en lengua extranjera.

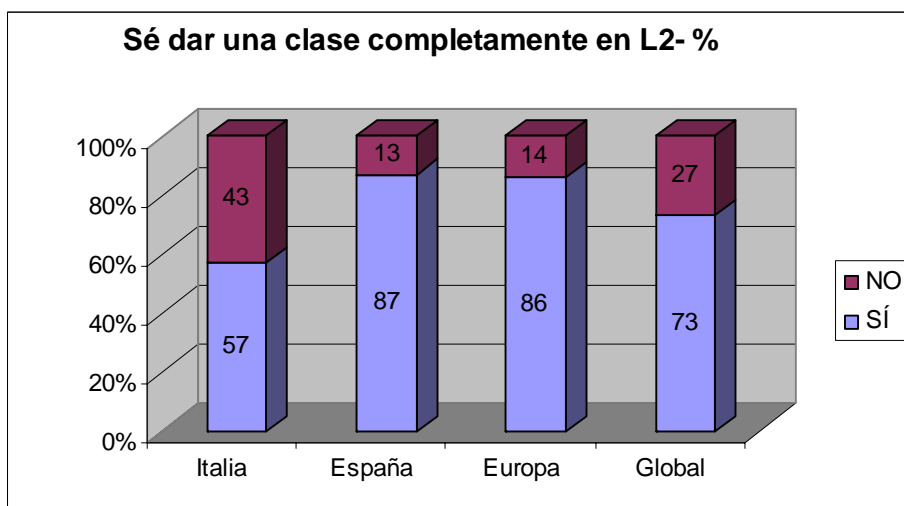


Gráfico n.º 29a – Sé dar una clase completamente en LE

Respecto al cambio de código cuando se considera oportuno, la mayoría de los profesores de las tres muestras manifiesta que son conscientes de que pasar de un código a otro dentro de la misma lección es un factor fundamental y se considera didácticamente válido en la metodología AICLE.

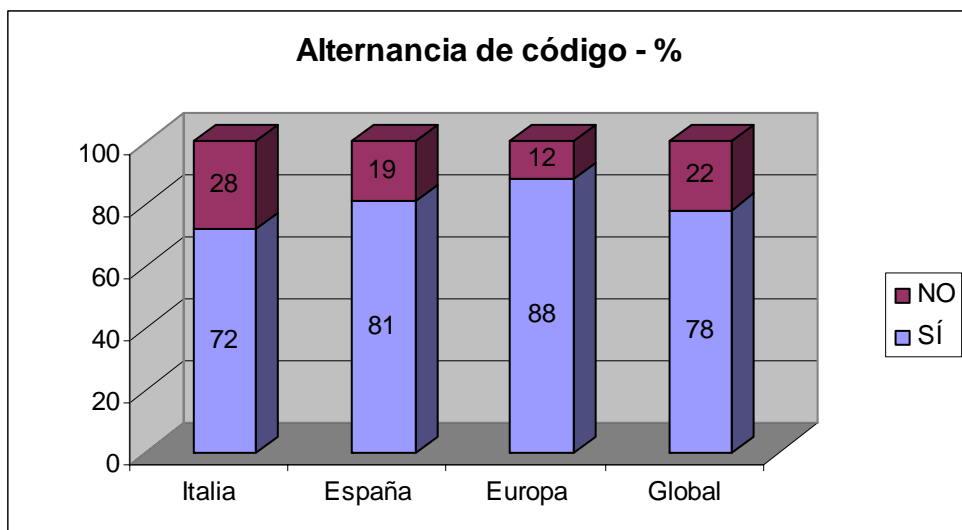


Gráfico n.º 29b – Uso de la alternancia de código

Esta última pregunta también pedía una reflexión respecto a las capacidades para invitar a los alumnos para que usen estrategias comunicativas o compensatorias confirma lo que se ha puesto en evidencia en las cuestiones precedentes. Igualmente, hay que señalar que el porcentaje de los profesores AICLE que declaran mantener una escasa interacción con los alumnos es, en todos los casos, demasiado alto lo que significa no cumplir con la filosofía implícita en el enfoque.

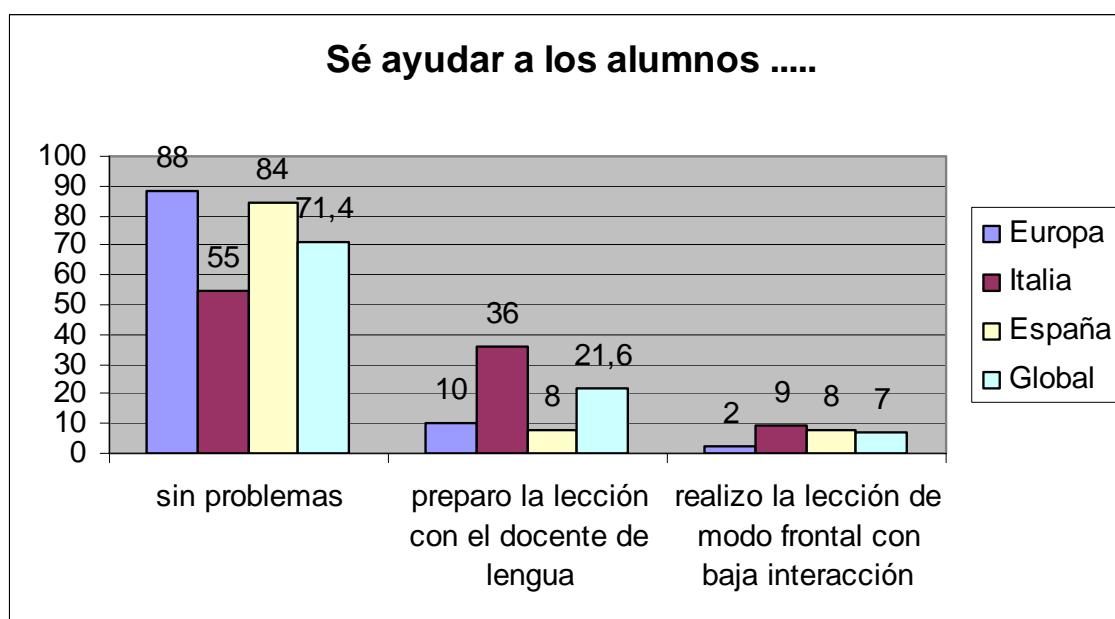


Gráfico n.º 29c – Sé ayudar a los alumnos... (*Scaffolding*)

### 7.2.9 Sección 9 – Necesidades formativas

En esta sección se pedía a los profesores que reflexionaran sobre sus necesidades formativas con respecto a las competencias lingüísticas o sobre su metodología AICLE.

A la pregunta si se considera tener suficientes competencias lingüísticas para dar la clase provechosamente con la metodología AICLE, el 82% de los profesores europeos responde positivamente, el porcentaje baja al 62% en la muestra española y al 51% en la italiana.

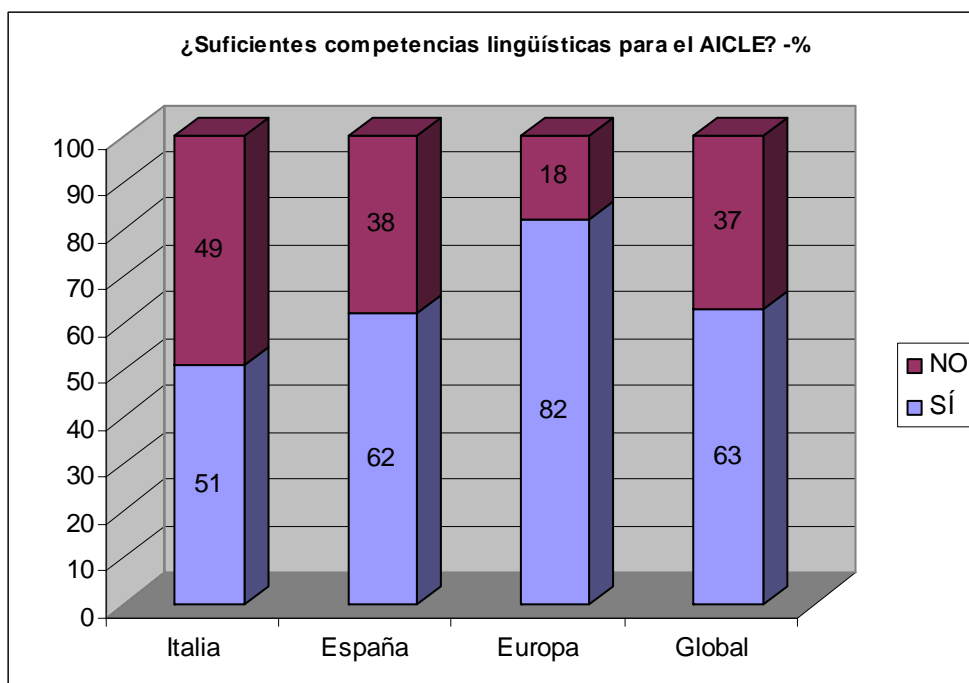


Gráfico n.º 30 – ¿Tiene suficientes competencias lingüísticas para el AICLE?

Luego hemos correlacionado la respuesta positiva con el nivel de competencias lingüística. Se evidencia la siguiente situación:



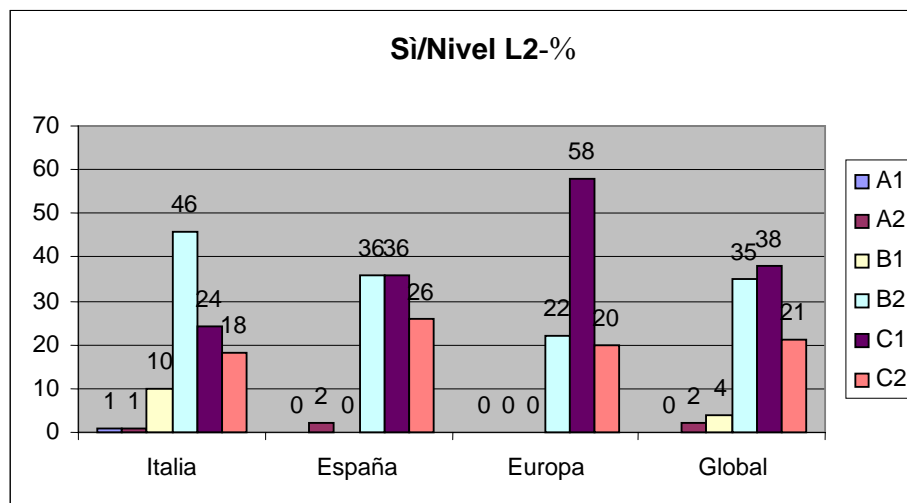


Gráfico n.º 30a – Nivel de competencia MCERL y suficientes competencias LE para el AICLE

Se puede observar muy claramente que el nivel B2 es el nivel “vertiente”. El docente que tiene un nivel inferior del B2 no piensa que posee suficientes competencias lingüísticas para el AICLE (excepto en algunos casos limitados). En Italia el porcentaje más alto de los que se consideran que “SÍ las tiene” posee un B2, en Europa un C1. Los resultados españoles están más distribuidos y se aproximan al dato global más que los de las muestras italiana y europea.

Entre los que han considerado que no poseen suficientes competencias lingüísticas o de metodología de enseñanza en la lengua extranjera, coherentemente el 63% de los italianos cree que tiene que mejorar sus competencias lingüísticas y el 46% y el 44,5% de los españoles y de los europeos. El 29% de los españoles piensa que necesita mayores competencias respecto a la metodología de enseñanza de la lengua, mientras que los italianos y los europeos declaran en el 30,5% y en el 44,4% que necesitan ambas intervenciones, lingüística y metodológica, como así el 25% de los españoles.

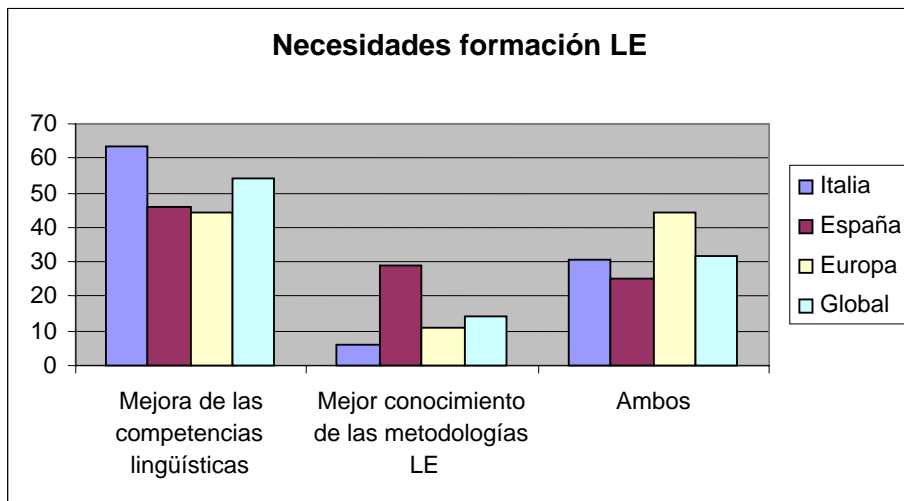


Gráfico n.º 30b – Necesidades formativas LE

Respecto a las competencias metodológicas para una proficua enseñanza AICLE, los italianos y los españoles responden afirmativamente en el mismo porcentaje (54%), mientras que sin lugar a dudas es superior la auto-evaluación positiva, la que se dan los profesores europeos (72%).

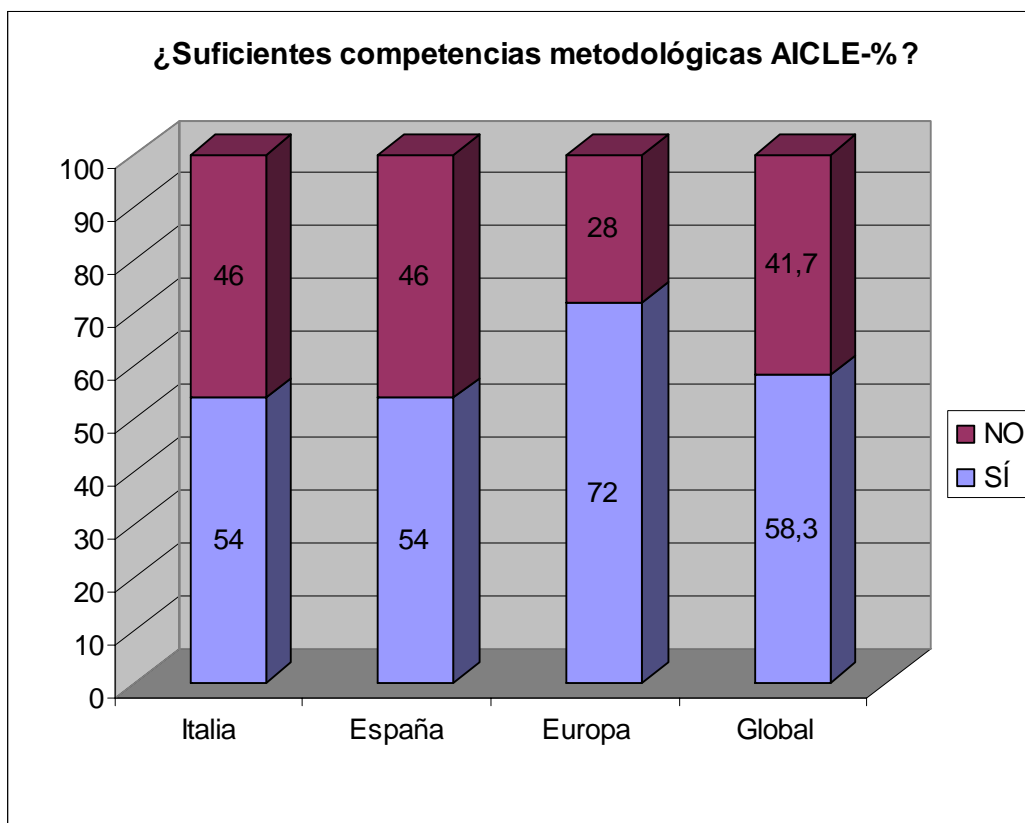


Gráfico n.º 31 - ¿Tiene suficientes competencias metodológicas para el AICLE?

Los ámbitos que se perciben como mayoritariamente deficitarios y para los que se considera que son necesarias intervenciones formativas son sobre todo la formación específica de la metodología AICLE, seguida por la disciplinar en España, mientras que en Italia se percibe una necesidad más fuerte de profundizar en el tema de la evaluación. Este tema es muy apreciado por el profesorado AICLE porque es un aspecto clave del enfoque según el cual la evaluación tendría que ser integrada, es decir, contenido y lengua debería ser considerados como factores integrantes en el proceso de evaluación. Como realizar este proceso es cosa aún poco clara y tampoco hay investigaciones exhaustivas que puedan ayudar a los profesores a enfrentar esta dificultad.

Por otro lado, en ocasiones las directrices o las normas nacionales no permiten una integración real a nivel evaluativo (véase el Café CLIL del 10 de junio de 2009 y el focus group de los docentes de dnl en Zaragoza).

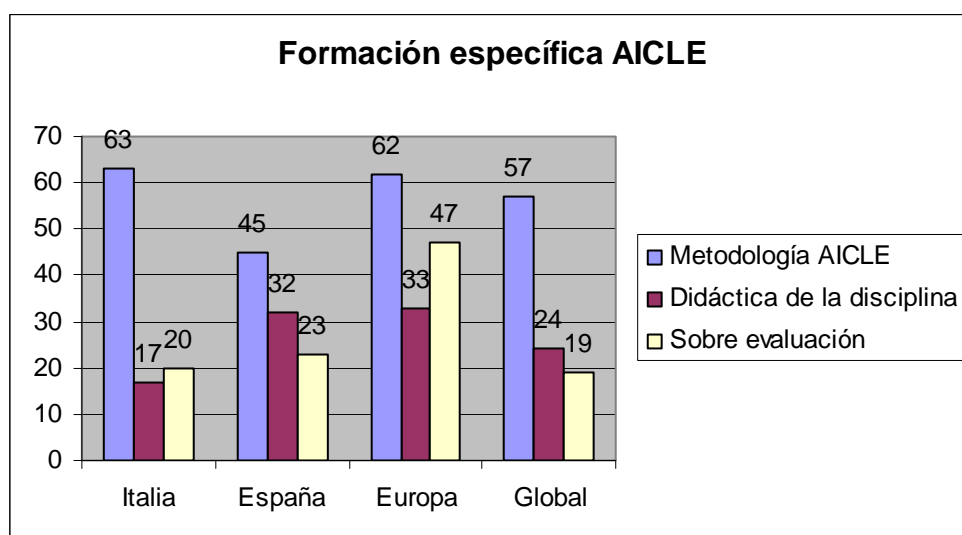


Gráfico n.º 31b - Necesidades formativas metodológica AICLE

En un tema están generalmente de acuerdo los profesores de todas las áreas geográficas implicadas en la investigación: enseñar con la metodología AICLE ha cambiado su manera de enseñar aun cuando se encuentre trabajando en contextos no-AICLE. Lo piensa de este modo el 84% de los europeos y el 67% de los italianos y de los españoles.

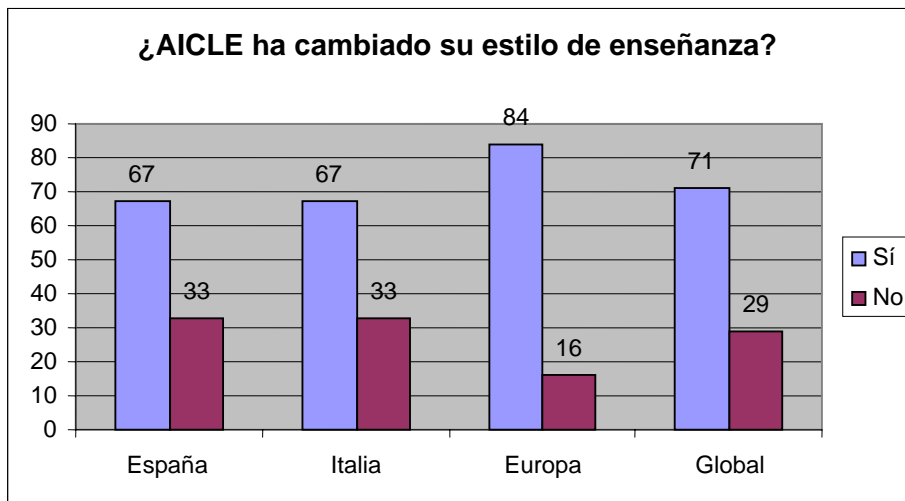


Gráfico n.º 32 - ¿AICLE ha cambiado su estilo de enseñanza?

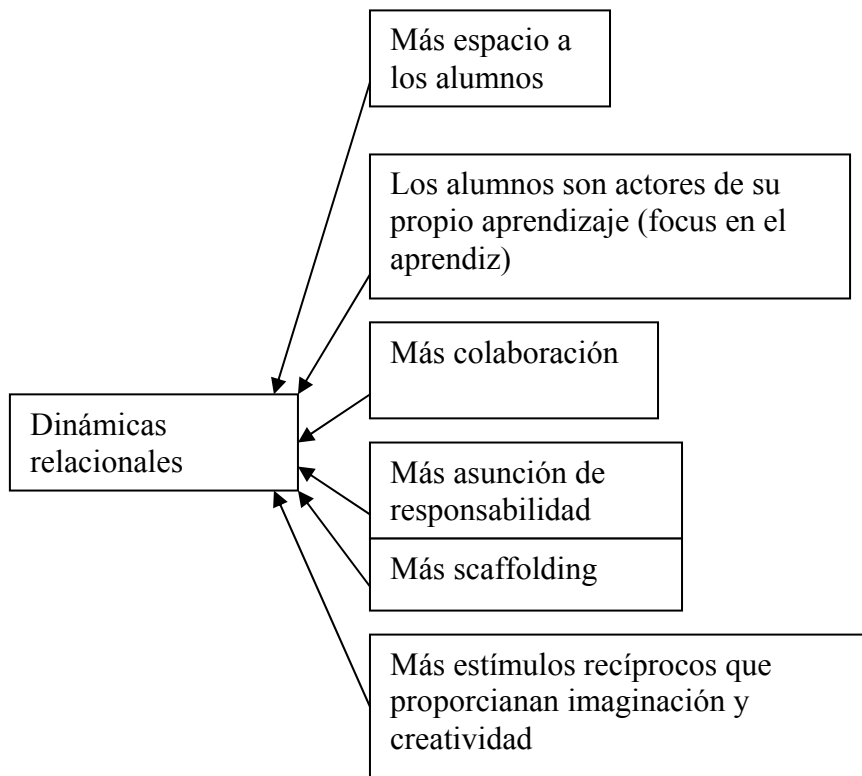
La pregunta con la cual se pedía a los docentes que explicaran cómo había cambiado su estilo de enseñanza era abierta y las respuestas han sido muchas y variadas. Las hemos agrupado en cuatro macro-categorías:

1. dinámicas relacionales
2. modalidades, materiales y recursos
3. nuevas competencias
4. inclusión

#### 1) *Dinámicas relacionales*

Muchos docentes subrayan que han aprendido a utilizar dinámicas relacionales más variadas, más interactivas y más participativas. El enfoque colaborativo es considerado el elemento distintivo de la metodología AICLE y los docentes evidencian que lo han descubierto y aprendido cuando se acercaron a esta metodología. Las palabras claves que

recurren más frecuentemente son:



Para alcanzar estos resultados el docente tiene que plantear su enseñanza y sus actividades de manera más precisa y cuidadosa, seleccionar tareas más variadas para lograr que los alumnos sean más autónomos y conscientes.

*Mi modo de enseñar ha cambiado en la forma de organizar la clase, en el agrupamiento de los alumnos, en la promoción de la autonomía.*

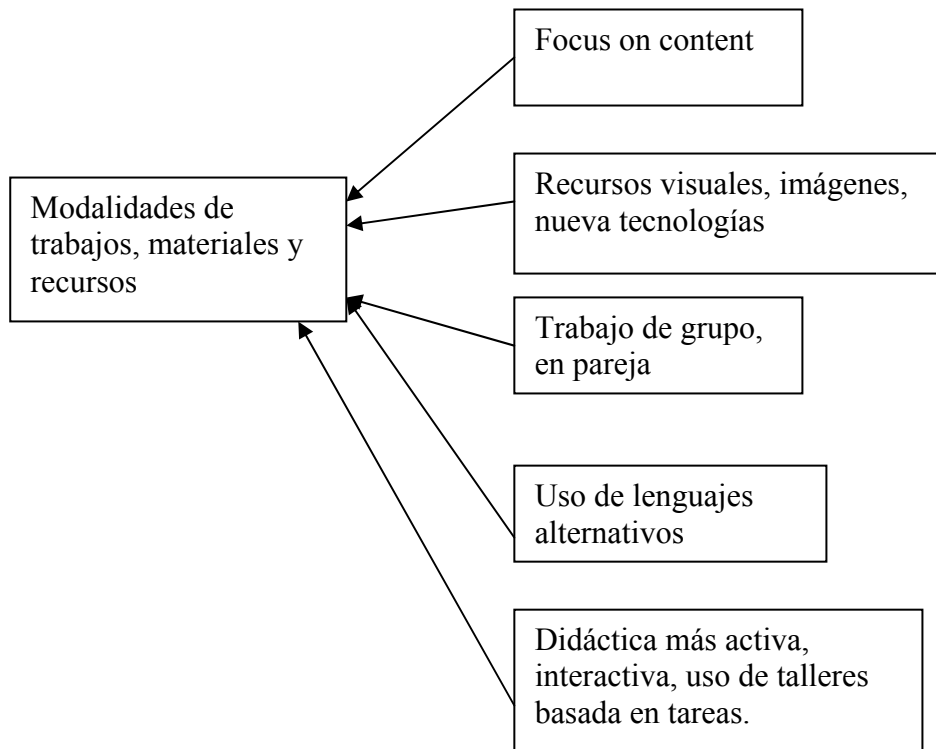
*Ho acquisito una miglior capacità di focalizzazione della metodologia di lavoro in classe (agenda, pre-requisiti, obiettivi, articolazione delle attività, preparazione dei materiali, verifica).*

*Lesson planning is vital.*

## 2) Modalidades de trabajos, materiales y recursos

La casi totalidad de los tres grupos de respondientes afirma utilizar soportes tecnológicos y visuales intensiva y conscientemente. Los docentes han tenido que

perfeccionar sus competencias tecnológicas y muy frecuentemente esta adquisición se ha realizado junto a los alumnos. Se utilizan también muchos estímulos visuales como imágenes, videos, presentaciones en *power point*.



*Focus on contents using audio. visual materials, feedback, problem solving activities.*

*Uso più intensivamente le TIC che ho imparato ad esplorare.*

Como se ha dicho más arriba, la interacción es más fuerte. El saber es el producto de un recorrido que se construye juntos.

*Ci si mette in discussione, si interagisce, si discute di più.*

### 3) Nuevas competencias

Reflexionando sobre los cambios que la metodología AICLE ha causado en sus propios estilos de enseñanza los docentes se han vuelto más conscientes de los procesos y de las modalidades de adquisición y elaboración de los contenidos.

*Soy más consciente de cómo se forma el conocimiento de la disciplina más capaz de relacionar lo que ya sé con el nuevo, planeo contenidos de manera más global e interdisciplinar, me he vuelto más creativa y hábil a la hora de hacer comprender algo.*

*Sentire e trasmettere il legame profondo tra le diverse discipline, opportunità di vedere il proprio metodo di insegnamento in modo diverso.*

*More reflection on what you do, I use a comparative approach*

Se subraya también la adquisición de nuevas habilidades y estrategias comunicativas que permiten una comunicación más clara, sintética y accesible para los alumnos.

*Uso de la repetición continuada, proporciono más feed back a los alumnos.*

*...more positive reinforcement.*

*Più attenzione al registro, più attenzione ai significati impliciti del linguaggio, sono diventata più sintetica ed essenziale.*

*Mi ha costretto a ripensare alle strategie di comunicazione più utili per rendere i concetti più accessibili e individuare i punti non chiari della mia comunicazione. ci si mette in discussione rispetto alle proprie capacità comunicative.*

*More clear in language use, more focus on language use.*

La posesión y el uso de estas nuevas competencias influyen positivamente en el uso de la lengua nativa: el docente se vuelve consciente de que no se puede dar todo por adquirido y por conocido.

*Maggior consapevolezza delle difficoltà linguistiche nel trattare testi molto densi dal punto di vista concettuale, maggior consapevolezza delle competenze trasversali implicite nell'apprendimento della lingua straniera.*

*La lengua me ha obligado a repensar las actividades propuestas y estas actividades mejoran también a los estudiantes que asisten a mis clases.*

*I pay more attention to language questions, speak slower, repeat, give more examples*

*I use more effective communication techniques, more aware of language and of its importance in teaching a subject, even in the mother tongue.*

Según los profesores, los alumnos están más disponibles y capaces para hablar y exponerse en las actividades en clase (*more oral skills, more confidence in speaking, un miglior controllo della gestione dei concetti, los alumnos piden con frecuencia más informaciones que en otros grupos, los alumnos se expresan más en lengua extranjera, el aprendizaje de la lengua es más vivo*).

Están más motivados y son más colaborativos. Tanto los profesores como los alumnos se vuelven más flexibles y abiertos.

*Mi ha insegnato che esistono altri modi di fare didattica e mi ha dato piacere nel lavorare insieme, mi ha dato stimolo e motivazione nel fare qualcosa di nuovo,*

*Ho acquisito una forte autostima*

*Sento di aver acquisito maggior elasticità mentale e di avere più soluzioni didattiche a disposizione che mi facilitano il lavoro.*

*Mi ha allargato orizzonti e prospettive.*



*Riesco a rendere più coinvolgente l'attività, mi è più facile mantenere il livello di attenzione Motiva gli alunni perché apprendono e comunicano i contenuti in un contesto esperenziale e pratico.*

*More motivating lessons.*

*I make use of three different languages when I teach (Czech, English and German) and this is very challenging for me and motivating for students and myself.*

#### 4) Integración

El último grupo de comentarios se refiere a la conciencia de una mayor atención a la diversidad. El ambiente de aprendizaje mejora, se hace más inclusivo, afirman los docentes.

*More attention for multiple intelligences and learning styles.*

*Mejor adecuación a las necesidades de los alumnos.*

*Più attenzione ai tempi di apprendimento.*

*Aiuto gli alunni a migliorare il loro metodo di studio.*

*The atmosphere is more friendly and pro.active, more fun and more confidence.*

También a los profesores que contestaron negativamente a la pregunta sobre el cambio de estilo se les pidió que motivaran su respuesta.

Se observan tres tipos de respuestas:

- el docente ya utilizaba en su lengua nativa una metodología activa y colaborativa cuando empezó a enseñar en LE:

*La metodología CLIL es similar a la que utilizaba anteriormente...*

*Mi modo de enseñanza es el mismo aun cuando aplique diferentes metodologías para los aprendizajes concretos.*

*Ya utilizaba en mis clases metodología activas y el mismo tipo de evaluación*

*Lo stesso approccio metodologico e le strategie didattiche appartenevano al mio modo di operare anche in precedenza.*

*No, perchè le strategie applicate mi appartengono già.*

- el docente está convencido de que la metodología se sustancie sólo en un cambio de código lingüístico

*La lingua straniera è un mezzo per comunicare contenuti disciplinari*

*My style of teaching stays the same, only language is different*

Finalmente, en el cuestionario que se ha dirigido a los profesores italianos y españoles se pedía la disponibilidad para continuar en las fases sucesivas de la investigación. Han contestado positivamente el 68% de los españoles y el 69% de los italianos. La pregunta no ha sido prevista para los europeos ya que en las fases sucesivas estaban planificados encuentros presenciales no practicables por razones organizativas y económicas.

### **7.3 Distribución geográfica de los respondientes**

Los cuestionarios europeos han llegado de los siguientes países:

Tabla n. ° 10 – Distribución geográfica de lo respondientes - Europa

Alemania	5
Austria	2
Bélgica	4
Bulgaria	1
Estonia	4
Finlandia	4
Francia	13
Holanda	1
Italia	3
Noruega	1
Polonia	4
República Checa	2
Rumania	5
Suecia	1

Los tres cuestionarios italianos que están incluidos en la muestra son diferentes de los que están presentes en la investigación fundamental ya que los han rellenado en inglés los profesores que han bajado el cuestionario del sitio AICLE/CLIL [www.factworld.info](http://www.factworld.info)

Los cuestionarios italianos han llegado de las regiones siguientes, como nos presenta el gráfico a continuación:

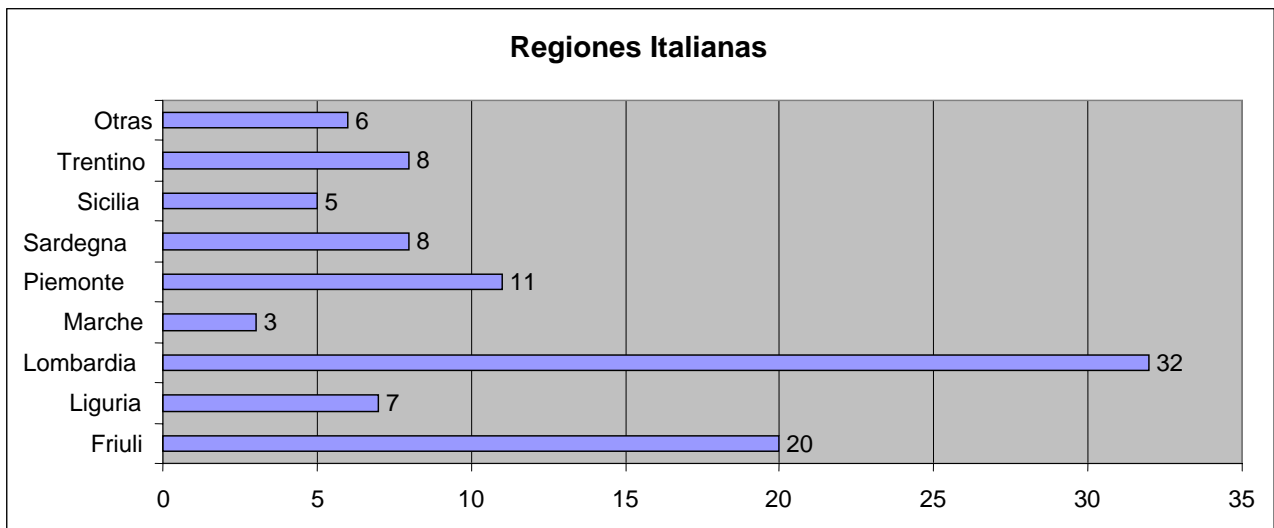


Gráfico n. °33 – Distribución geográfica - Italia

Como se puede observar, la región con la participación más elevada es Lombardía donde la metodología AICLE ha sido objeto de varios cursos de formación abiertos a profesores de lengua extranjera y de disciplina, como también ha sucedido – aunque de forma un poco diferente - en Friuli, Piamonte, Trentino, Cerdeña y Liguria.

En el cuestionario español se han representado las siguientes CCAA.

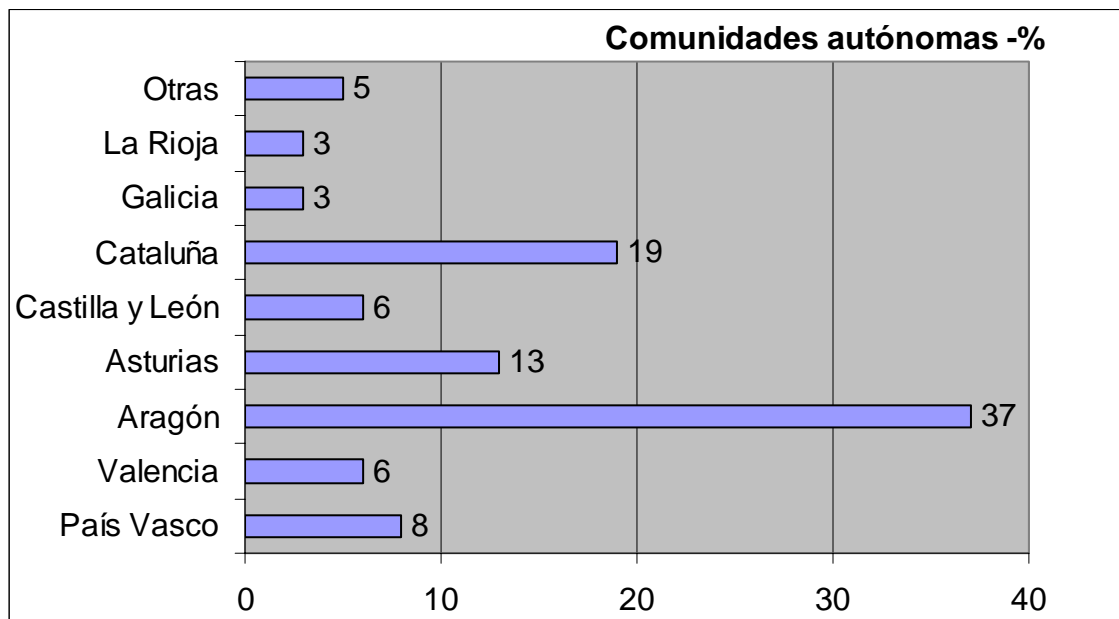


Gráfico n. ° 33a – Distribución geográfica - España

La participación más alta se refiere a la comunidad de Aragón. Siguen Cataluña y Asturias y en porcentajes más bajos otras comunidades (País Vasco, Valencia, Castilla y León, Galicia, La Rioja). El ítem “otras” concierne a cuestionarios únicos llegados de otras comunidades.

#### 7.4 Zoom sobre AICLE en Aragón

En este capítulo se han extrapolado los datos relativos a Aragón y se los han confrontado - sólo relativamente con algunas cuestiones - con datos relativos a otras CCAA (consideradas en conjunto, que llamamos aquí simplemente CCAA y detraído los datos aragoneses) y con los datos globales españoles. Los respondientes aragoneses representan el 37% de todos los respondientes españoles.

No obstante por lo que se refiere al sexo y a la edad no hay diferencias relevantes entre las dos muestras y, la de Aragón, que presenta aproximadamente un porcentaje similar a aquellos de las CCAA (hombre 35% y 33%, mujeres 65% y 67% respectivamente), el dato referido a los grupos de edad evidencia en Aragón una mayoría de docentes en los grupos de edad de 25 a 35 y de 36 a 45, resultado que nos proporciona una visión de un profesorado más joven.

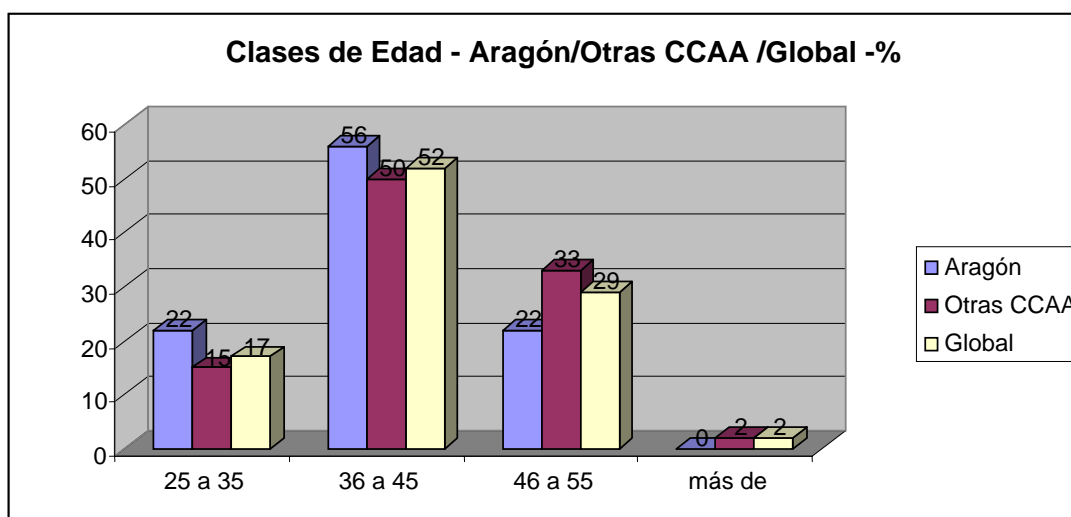


Gráfico n.º 34 – Clases de edad Aragón/Otras CCAA /Global - %

De hecho, con respecto a los datos globales Aragón evidencia un diferencial positivo del 29% en el grupo de edad de 25 a 35 años y del 8% en el grupo de 36 a 45,

y un diferencial negativo (-3 y -1 en los dos grupos sucesivos) mientras que las CCAA registran un diferencial positivo en el grupo de edad de 46 a 55, es decir que el profesorado es en general más viejo que en Aragón y que en la muestra global.

También en la posición ocupada como enseñantes los aragoneses se diferencian ligeramente de los otros, esto coherentemente con lo que habíamos afirmado sobre la relación entre edad y posición de enseñanza en las tablas 5, 6 y 7.

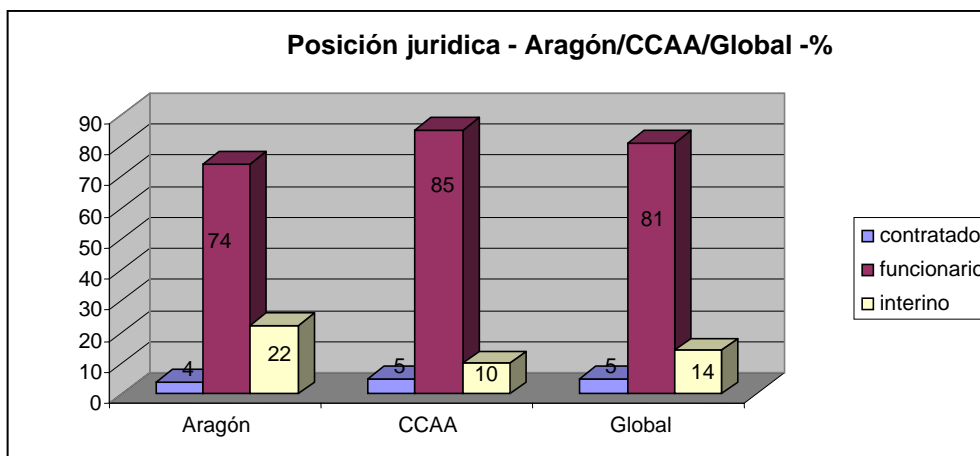


Gráfico n.º 35 - Posición jurídica.- Aragón/CCAA/Global - %

Por lo que se refiere al tipo de centro de enseñanza se puede observar que el dato relativo a la primaria y a la infantil sube si es comparado con el de otras CCAA y con el dato global, mientras que el dato de la secundaria y del bachillerato baja significativamente, lo que se puede, probablemente, explicar por la evolución del programa de educación bilingüe en Aragón.

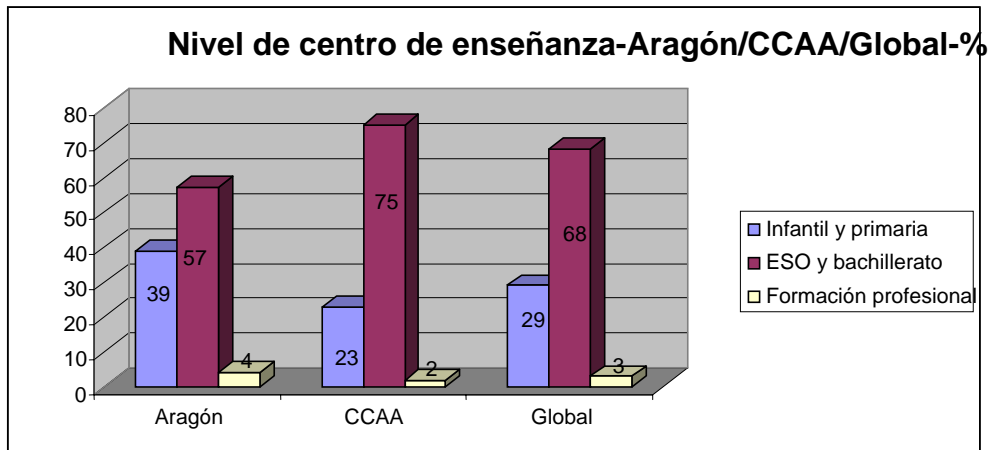


Gráfico n.º 36 - Nivel de centro de enseñanza - Aragón/CCAA/Global - %

Aproximadamente el 52% por ciento de los docentes aragoneses AICLE tiene un nivel de competencia en la lengua extranjera de nivel avanzado/superior que es un poco inferior del porcentaje de otras CCAA, pero no muy inferior al de la muestra global (diferencial -5%). Superior es su porcentaje relativo al B2 (diferencial +10%) mientras que en las CCAA el nivel de competencias superior y avanzada es más alto (diferencial +3%) y el B2 es inferior (diferencial -5%).

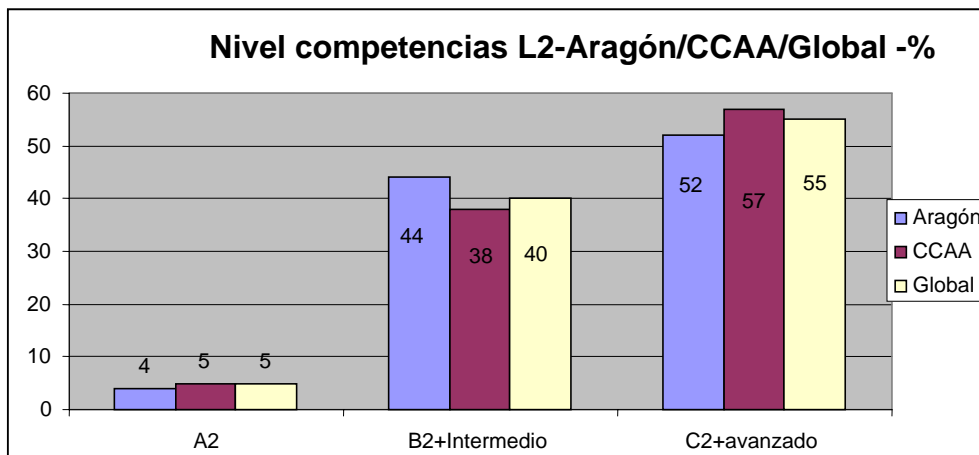


Gráfico n.º 37 - Nivel competencias L2 - Aragón/CCAA/Global - %

Además hemos establecido una correlación entre la clase de edad con el nivel de competencia lingüística. Aquí se observa una relación directa entre las dos variables, lo

que evidencia una propensión al aprendizaje a lo largo de toda la vida que permite seguir el recorrido del aprendizaje de la lengua hacia niveles superiores.

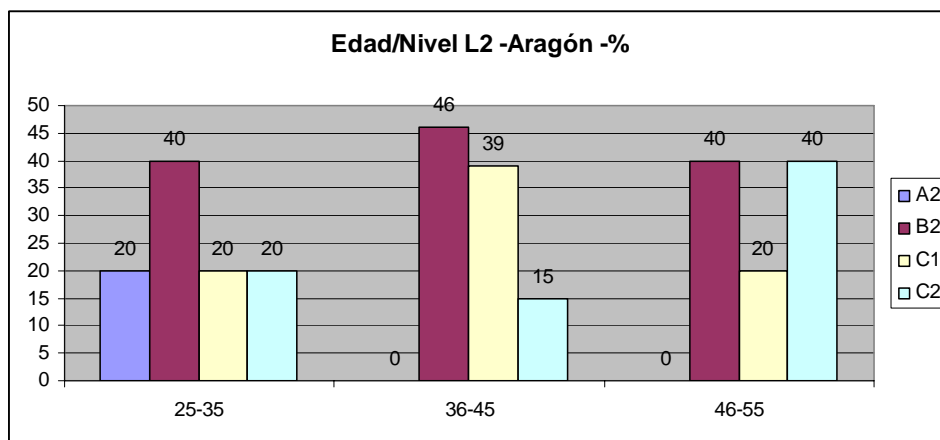


Gráfico n.º 38 – Relación Edad y nivel de competencia MCERL

Por lo que se refiere a la participación en cursos de actualización la situación en Aragón se presenta como se ve en el gráfico siguiente:

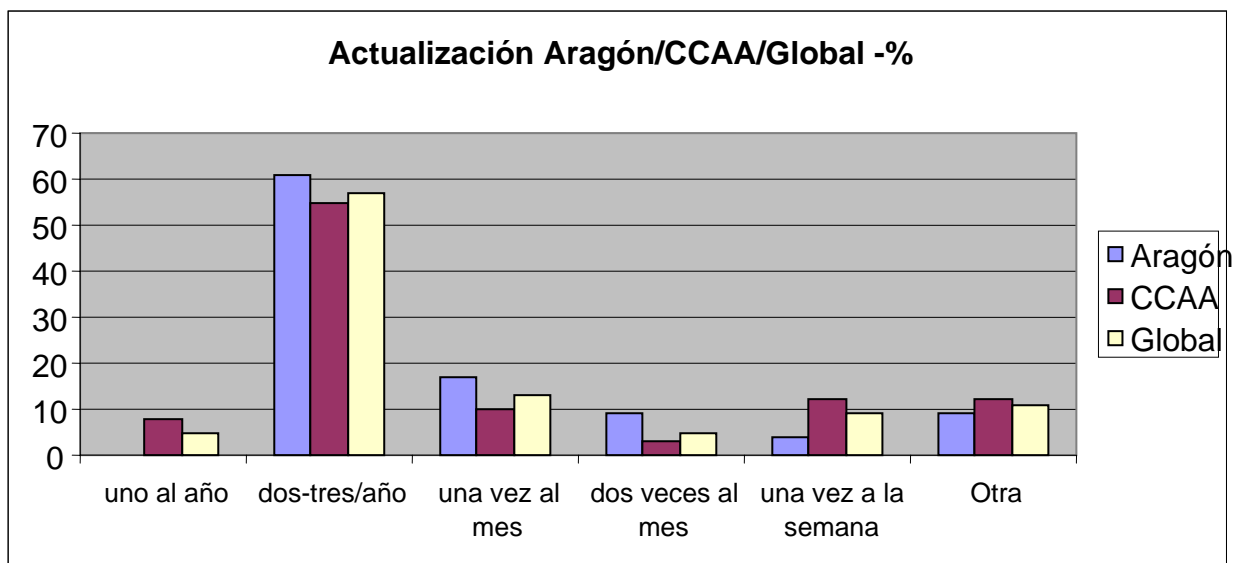


Gráfico n.º 39 - Actualización Aragón/CCAA/Global -%

La opción *dos-tres veces al año* que es la más frecuente en las tres muestras, evidencia un diferencial positivo limitado (+3%) mientras el del ítem *una vez al mes* sube al 31% y se hace negativo (-55%) en el caso del ítem *una vez a la semana* referido a



Aragón. Al contrario, en las CCAA el dato relativo a este ítem es positivo (+33%). Este dato evidencia una participación no muy intensiva en actividades de actualización profesional aunque presente en Aragón, en todo caso inferior al de otras CCAA.

Los docentes aragoneses afirman que su formación para la enseñanza AICLE se puede cuantificar en *más de 150 horas* en el 31% de las respuestas. Sigue el límite extremo opuesto – *hasta 20 horas*, lo que evidencia que hay en el profesorado grupos que han recibido una formación AICLE muy extendida y otros, mucho menos. Esta situación es menos evidente en otras CCAA.

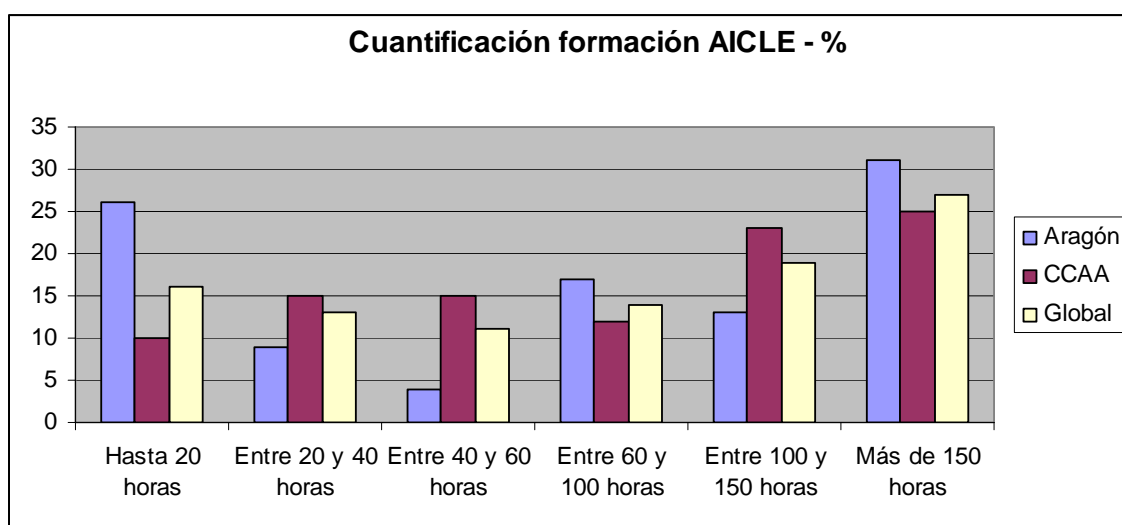


Gráfico n.º 40 – Cuantificación formación AICLE - Aragón/CCAA/Global - %

Si confrontamos los diferenciales, podemos observar que los extremos y el ítem *entre 60 y 100 horas* se sitúan en el recuadro a la derecha (diferenciales positivos) en el caso de Aragón, mientras que en las CCAA la distribución es más regular y los diferenciales positivos se refieren a cuantificaciones de formación más centrales (desde 20 hasta 150 horas).

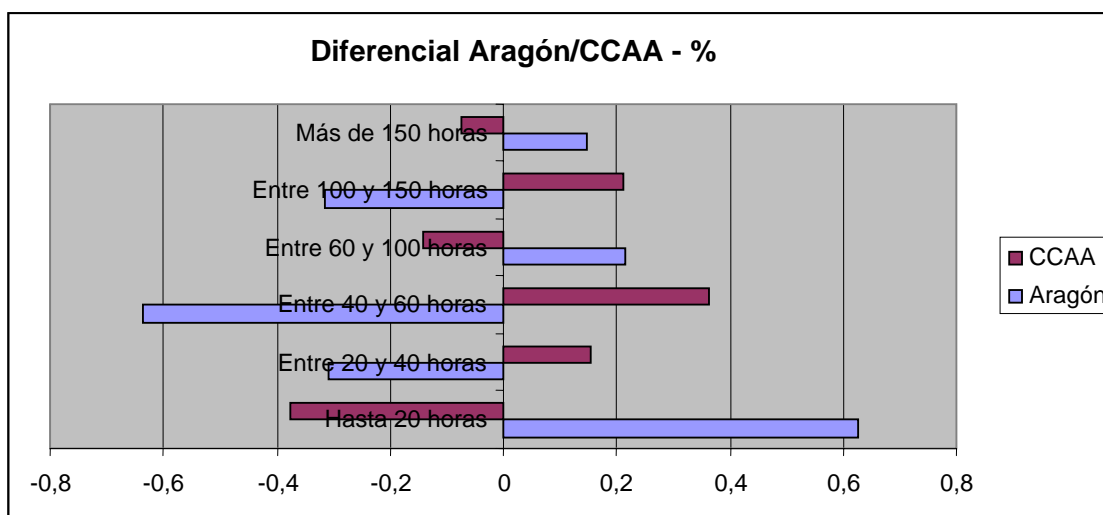


Gráfico n.º 41 - Diferencial Aragón/CCAA - % Cuantificación actualización AICLE

Si comparamos la experiencia de enseñanza AICLE se evidencia una tendencia bastante similar en las tres muestras hacia la continuidad, sólo el ítem *ocasional* obtiene un resultado más alto en Aragón que en las CCAA, aunque inferior al dato global, mientras que el dato referido a la enseñanza AICLE *habitual pero no continuada* es significativamente superior tanto en Aragón como en las CCAA, con un diferencial positivo muy elevado en Aragón (69%) y también en las CCAA (54%), dato que puede expresar una difusión del AICLE bastante amplia pero aún irregular por lo que concierne a la estabilidad de la experiencia de la enseñanza.

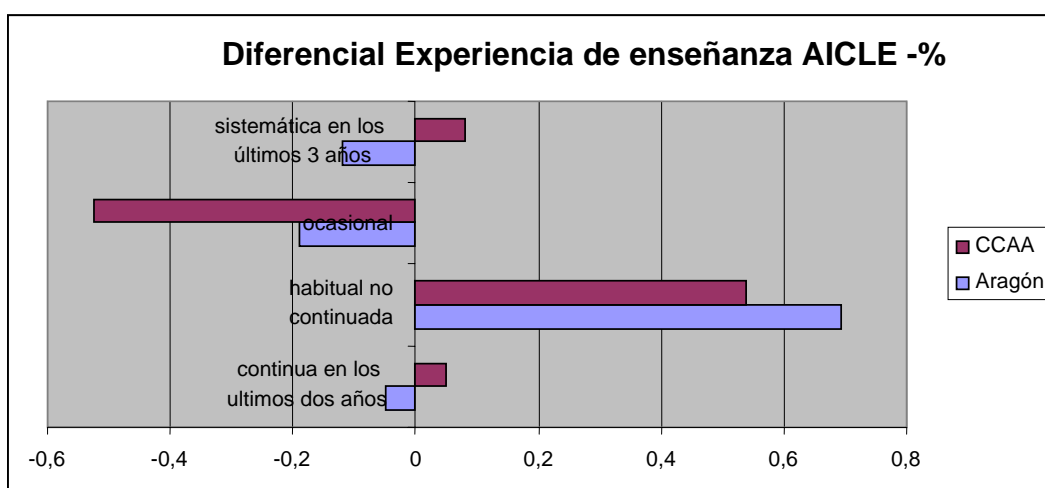


Gráfico n.º 42 - Diferencial Experiencia de enseñanza AICLE - %

La colaboración entre docente de dnl y docente de lengua extranjera se realiza en Aragón en un porcentaje un poco superior al de otras CCAA y de la muestra nacional (78%, 72% y 75%).

Las modalidades de trabajo que los docentes aragoneses prefieren son la elaboración de un producto o de un proyecto y las realizaciones de actividades cooperativas (diferencial positivo 46%, 6% y 7% respecto al dato global). Pero también el dato aragonés relativo al trabajo individual se destaca significativamente.

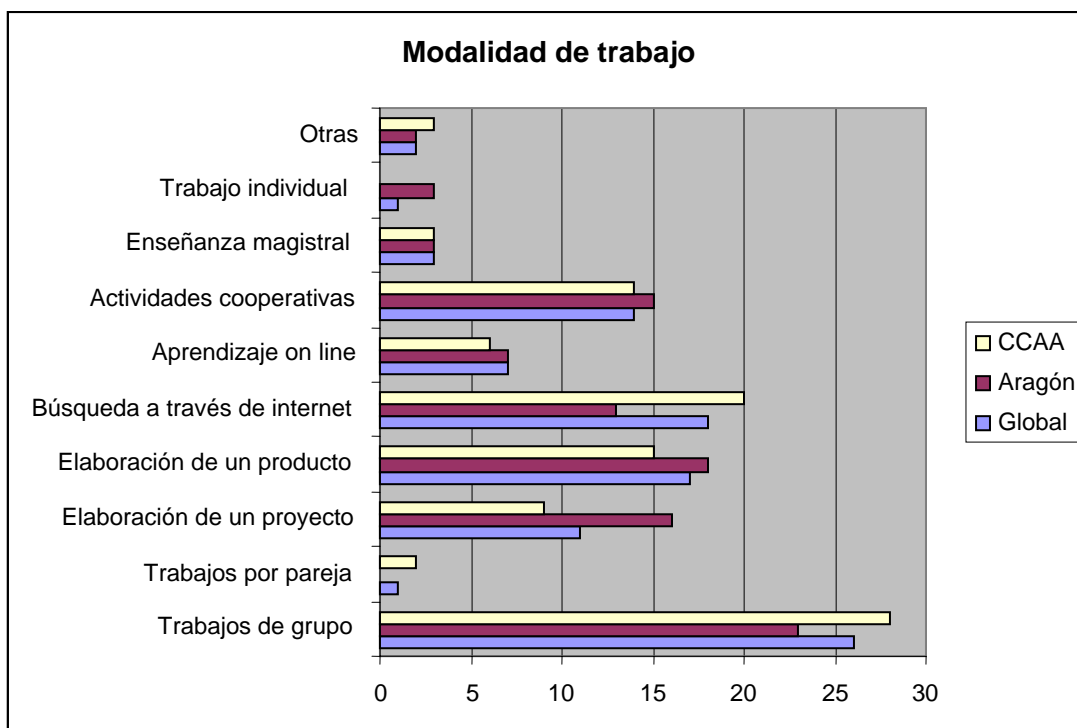


Gráfico n.º 43 - Modalidad de trabajo. Diferencial Aragón/CCAA/Global

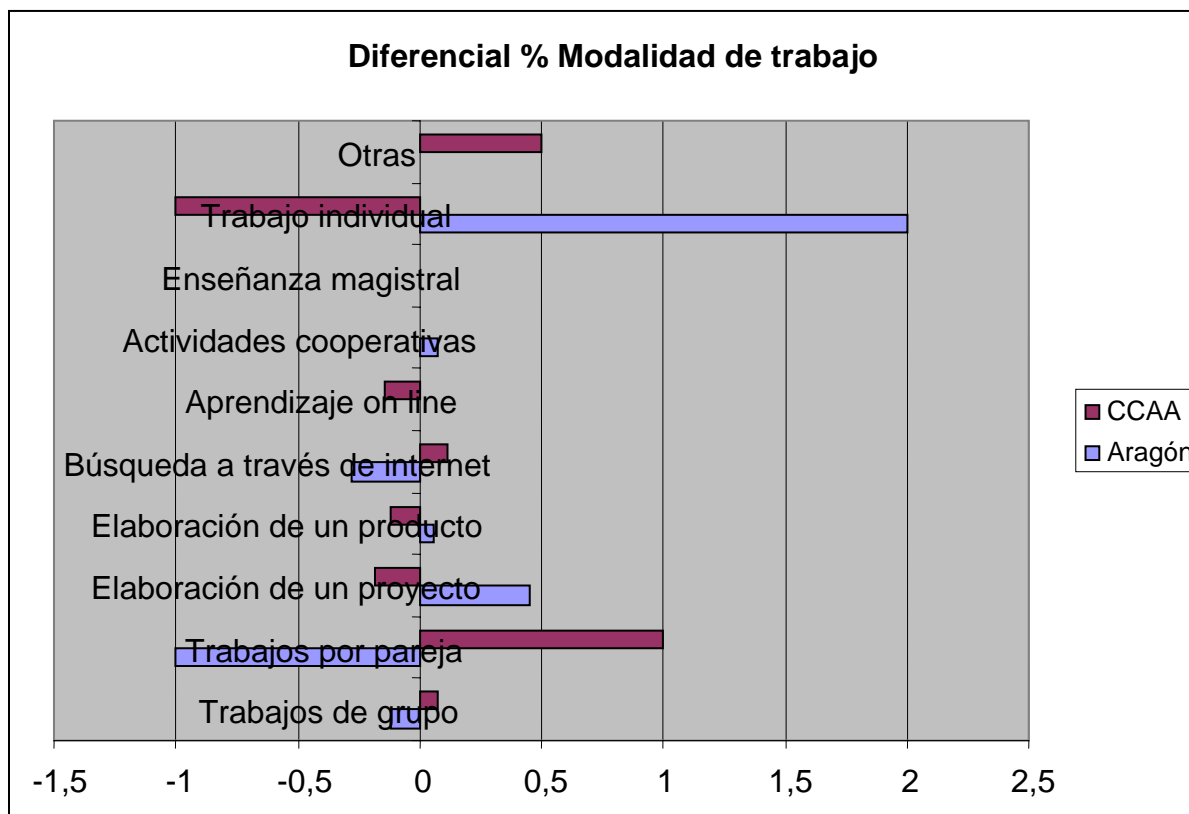


Gráfico n.º 44 - Diferencial % Modalidad de trabajo

La evaluación del aprendizaje la efectúa, en general, sólo el docente de disciplina, quien en la mayoría de los casos en todos los contextos investigados evalúa sólo los contenidos. Sin embargo en algunos casos los alumnos participan en la evaluación. Esto es más frecuente en Aragón que en otras CCAA (diferencial positivo muy elevado) pero donde los alumnos a veces efectúan una propia autoevaluación, lo que no pasa nunca en Aragón.

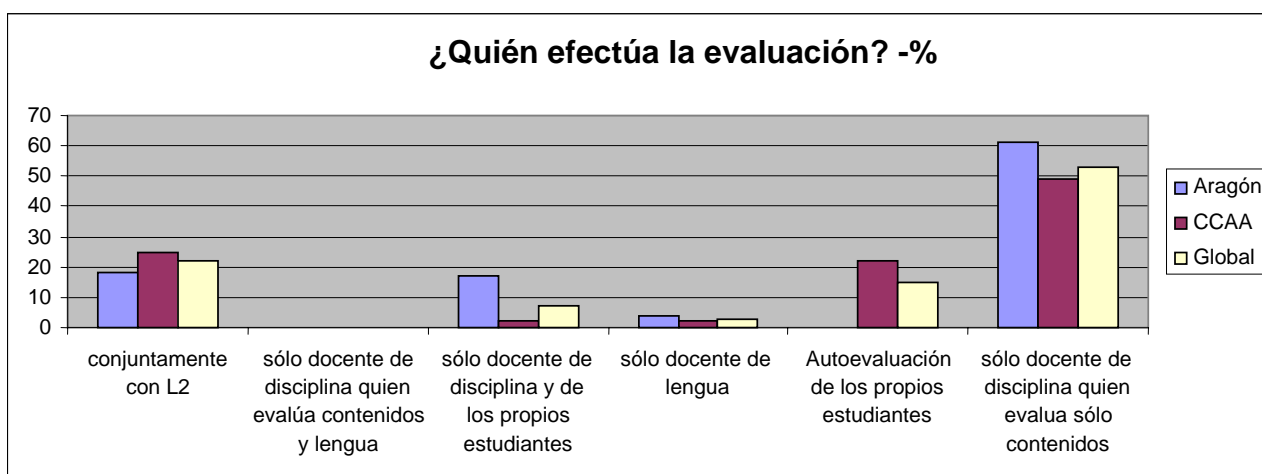


Gráfico nº45 - ¿Quién efectúa la evaluación? - %Aragón/CCAA/Global

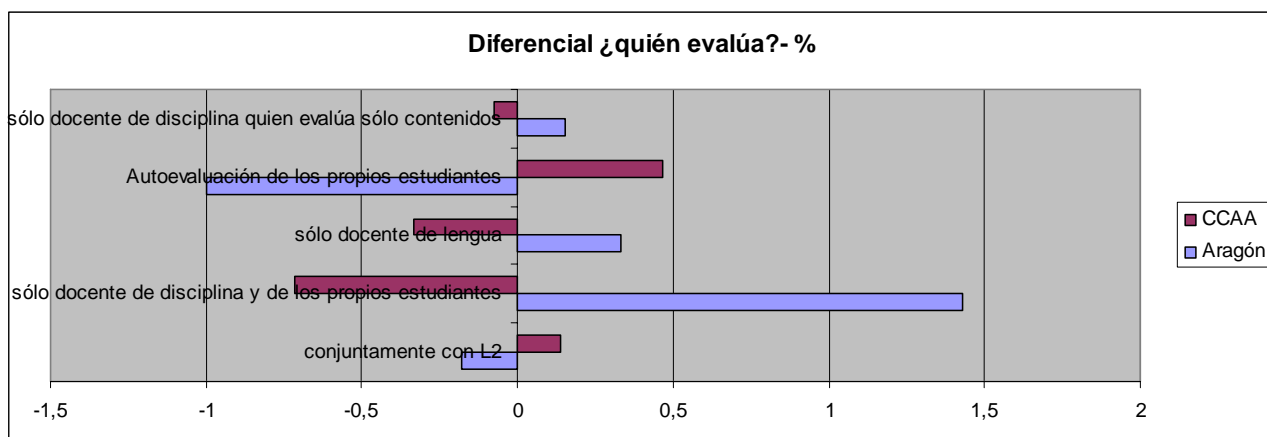


Gráfico n.º 46 - ¿Quién efectúa la evaluación? - % Diferencial Aragón/CCAA/Global

Los docentes aragoneses están convencidos de que tienen suficientes competencias lingüísticas para enseñar con el enfoque AICLE. Lo creen el 74%, mientras que sólo el 55% de los docentes de otras CCAA lo piensan y el 62% de la muestra global española.

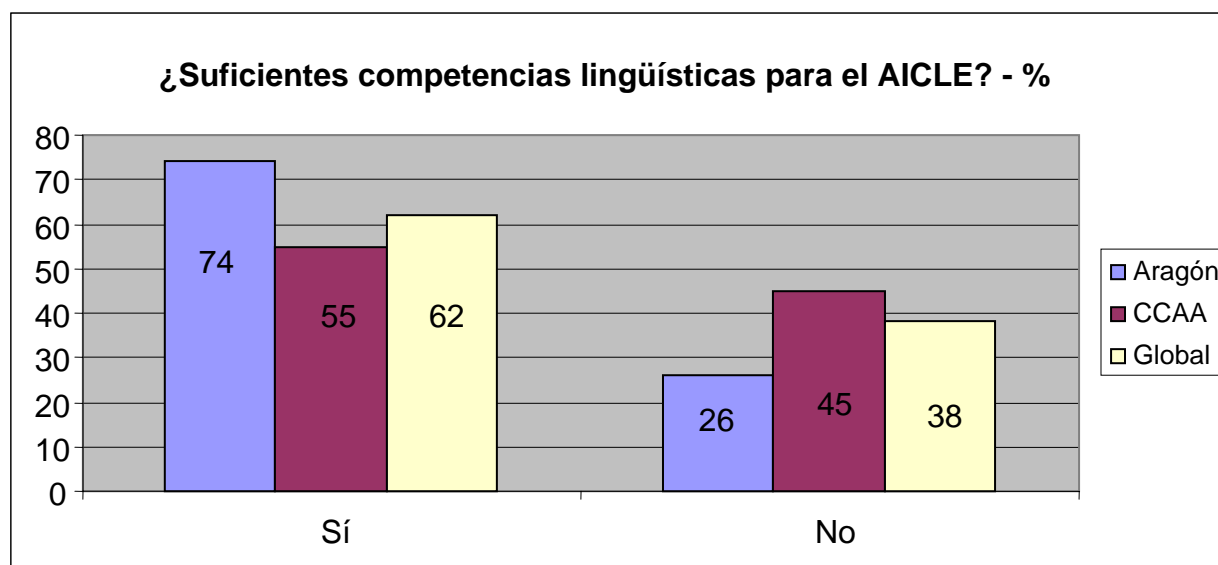


Gráfico n.º 47 - ¿Suficientes competencias lingüísticas para el AICLE? - % - Aragón/CCAA/Global

La mejora que quieren conseguir los docentes que han contestado negativamente concierne a las competencias lingüísticas: esta necesidad la perciben más los aragoneses (+46%), que desean conocer mejor también la metodología de enseñanza de la lengua extranjera (+14%).

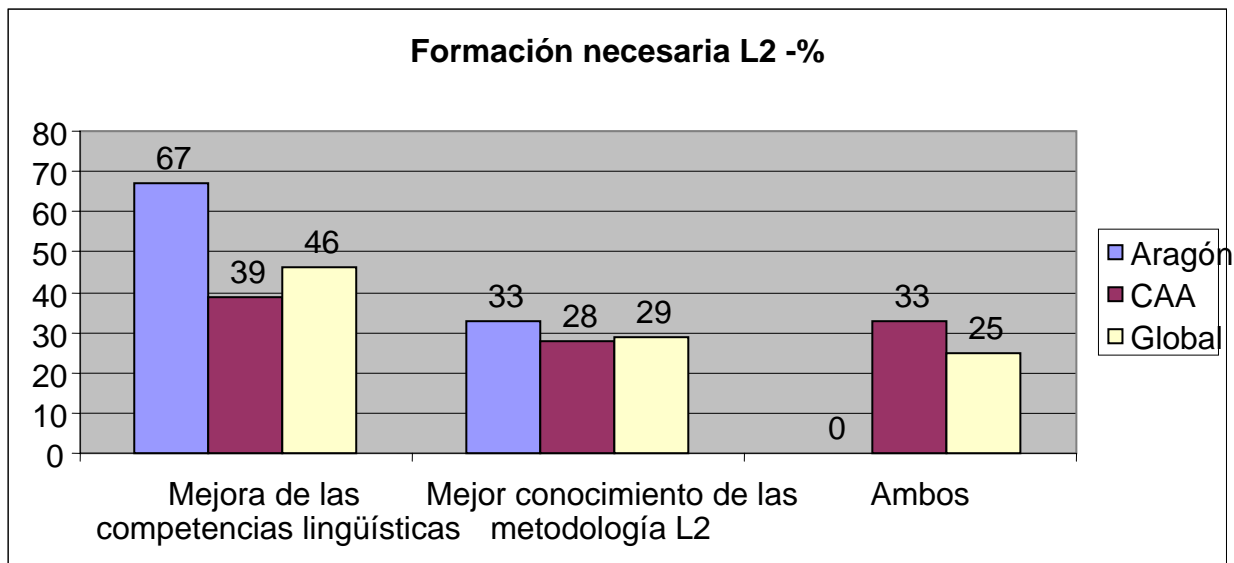


Gráfico n. °48 - Formación necesaria L2 - % - Aragón/CCAA/Global

También en el ámbito de las competencias metodológicas AICLE los respondientes aragoneses se sienten más preparados que los de otras CCAA: el 61% está convencido de que tiene suficientes competencias como para enseñar bien utilizando la metodología AICLE, un porcentaje superior, tanto de la muestra global, como de otras CCAA.

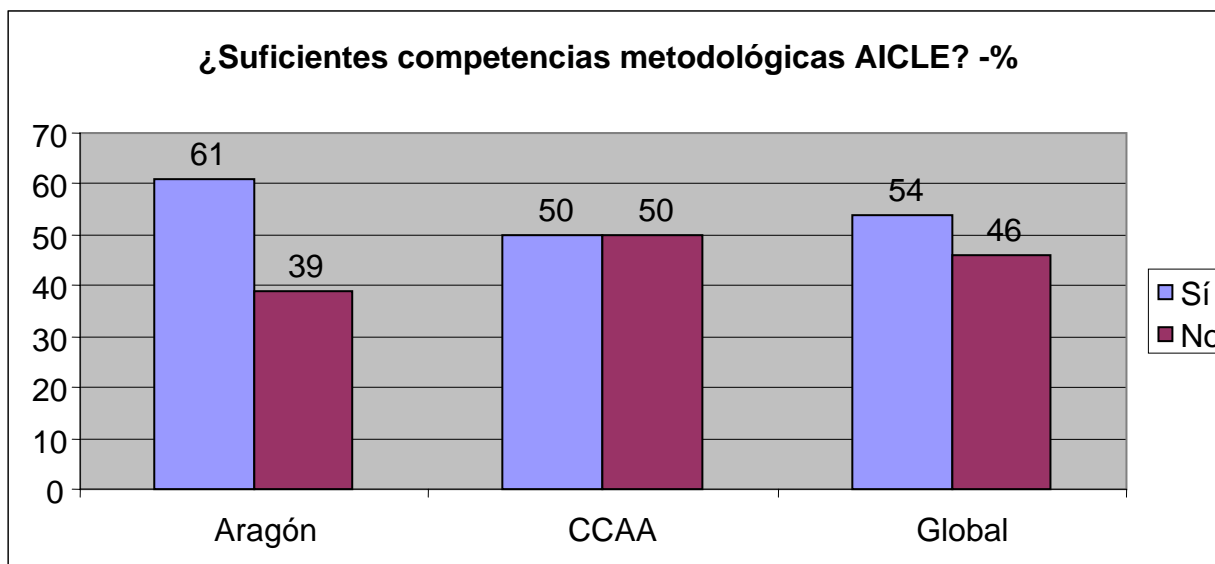


Gráfico n. ° 49 - ¿Suficientes competencias metodológicas AICLE? - % Aragón/CCAA/Global

Sobre los ámbitos prioritarios para la formación, todos los docentes están de acuerdo: que necesitan más formación sobre la específica metodología AICLE (aprox. el 45% en todas las muestras). El segundo dato más alto se refiere a la didáctica de la disciplina.

Sigue el tema de la evaluación que a los aragoneses les interesa más que a los docentes de otras CCAA (diferencial positivo con respecto al global igual al 22%)

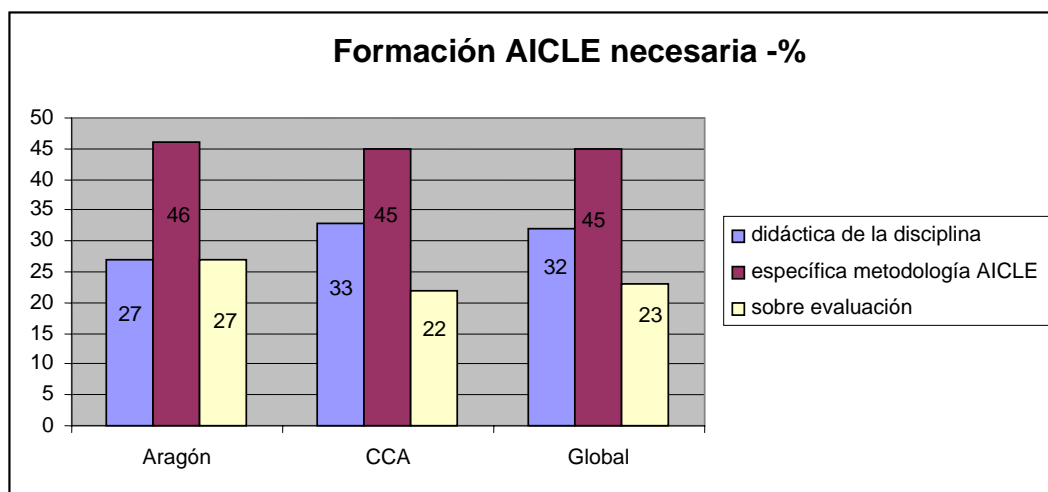


Gráfico n.º 50 - Formación AICLE necesaria - % - Aragón/CCAA/Global

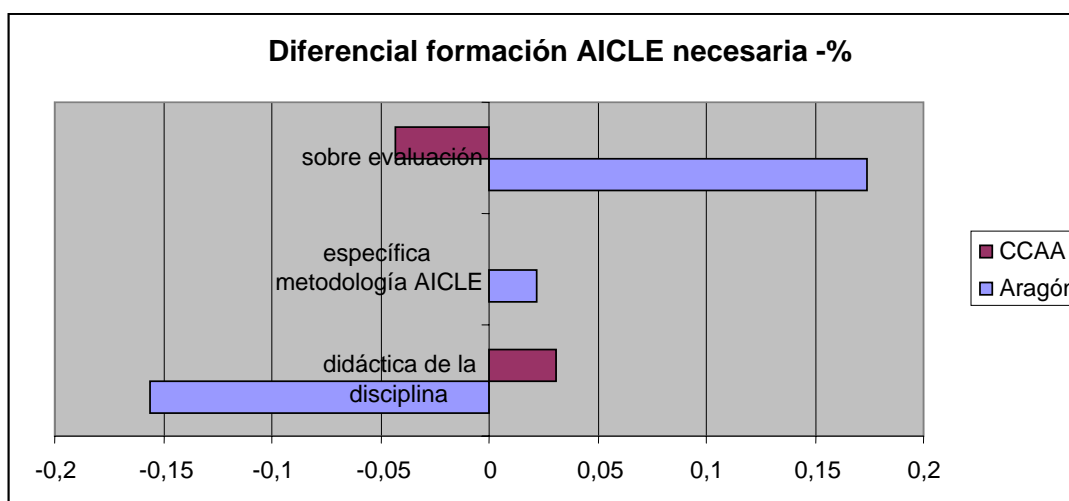


Gráfico n.º 51 - Diferencial formación AICLE necesaria - % Aragón/CCAA/Global

Todos los docentes creen que enseñar con metodología AICLE ha cambiado su estilo de enseñanza inclusive cuando enseñan en clases no bilingües, aunque el porcentaje del profesorado aragonés que piensa haber realizado este cambio es superior (74%).

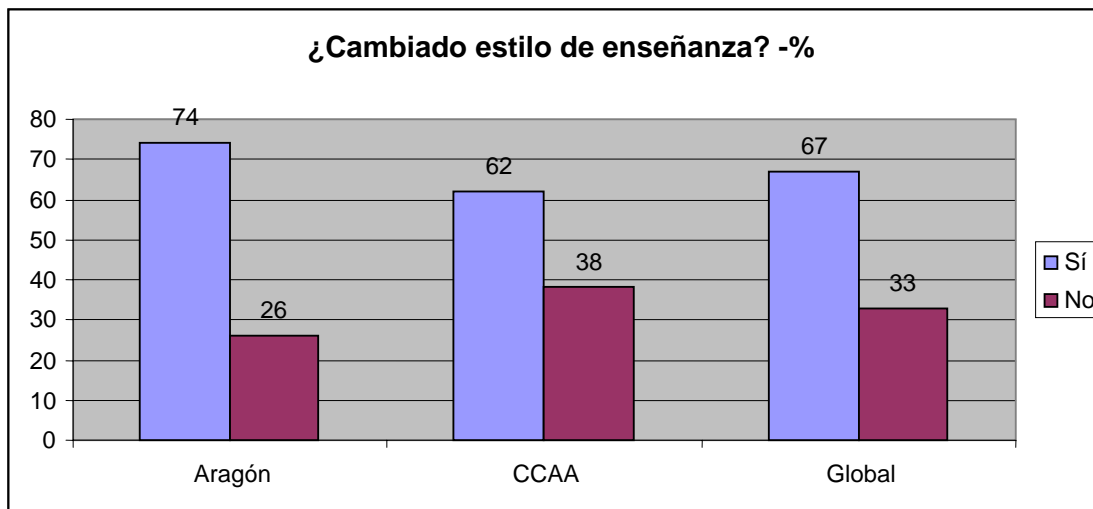


Gráfico n.º 52 - ¿Cambiado estilo de enseñanza? - % - Aragón/CCAA/Global

El cuadro que se delinea en Aragón es el de un profesorado muy convencido de la validez del enfoque AICLE para el cual piensa, en general, poseer bastantes competencias metodológicas y lingüísticas aunque no faltan docentes que piensan que necesitan actualización y refuerzo de estas últimas.

\*\*\*

Del análisis de los datos recogidos podemos esbozar el perfil de los docentes AICLE que han participado en la investigación. Según los resultados el docente AICLE presenta en los tres contextos investigados las características que describimos en los párrafos siguientes:

### Espanoles

El docente AICLE español es mujer, tiene entre 36 y 45 años, enseña en la ESO geografía, historia o una disciplina científica y tiene una competencia lingüística de nivel intermedio (nivel B1 o B2). Piensa que este nivel de competencia es bastante adecuado a las exigencias de una enseñanza exitosa. Sin embargo está convencido de que para mantener este nivel es necesario practicar la lengua en el país donde la lengua AICLE se habla como lengua nativa y le gustaría tener más oportunidades y recursos para realizar



estancias con la finalidad de una actualización de sus competencias. Eminentemente su lengua AICLE es el inglés, seguida por el francés aunque a cierta distancia.

Desde el punto de vista metodológico considera tener una buena preparación, sólo el ámbito de la evaluación presenta algunos problemas. También problemática es la escasez de materiales didácticos valiosos para los destinatarios de su enseñanza.

### Italianos

La mayoría de los docentes AICLE italianos también son mujeres, pero pertenecen al grupo de edad de 46 a 55 años. Otras características las comparten con los colegas españoles con la excepción del hecho de que están convencidos de que el nivel intermedio de competencia antes mencionado no es suficiente y de que el nivel sucesivo (C1) sería más adecuado.

Los italianos, más que los españoles, creen que la ayuda entre docente de dnl y docente de lengua extranjera es un factor relevante y determinante para una enseñanza AICLE eficaz, pero los italianos interpretan esta ayuda más como una cooperación, un compartir de responsabilidades entre los dos profesionales para conseguir los objetivos didácticos, mientras que para los docentes españoles se sustancia en un soporte de naturaleza más estrechamente lingüística.

### Europeos

El docente AICLE europeo es generalmente mujer y tiene una edad más distribuida que en las muestras italiana y española, casi como si el cambio generacional estuviera en curso de realización: de hecho hay dos grupos de edad que agregan la mayoría de los docentes, el grupo de 25 a 35 años y el grupo de 46 a 55 años. Enseñan como funcionarios en escuelas públicas, principalmente a nivel de secundaria. Las disciplinas que utilizan en su enseñanza AICLE son o bien una disciplina científica, o bien historia y geografía. Estas disciplinas que enseñan en inglés, lengua que dominan con un nivel de competencia bastante alto (C1-C2). Aprendieron esta lengua prioritariamente en contexto no formal e informal. Participan raramente en actividades de actualización. Son los docentes que más que otros utilizan la lección frontal en su enseñanza. Están convencidos de que tienen suficientes competencias metodológicas y lingüísticas para realizar una enseñanza AICLE exitosa.



## CAPÍTULO OCHO

### ENTREVISTAS Y GRUPOS DE DISCUSIÓN

En el capítulo siete hemos presentado los datos recogidos por medio de los cuestionarios, acompañados por algunos comentarios y reflexiones sobre sus implicaciones. En el capítulo actual, tratamos sobre la investigación realizada a través de las entrevistas individuales y de los focus groups. Además presentamos las reflexiones apuntadas por la investigadora en su cuaderno de bitácora y los temas más significativos que han emergido en los debates del Café CLIL. Partiendo del complejo de estas aportaciones describimos las elaboraciones actuadas por la investigadora para fundamentar sus conclusiones finales.

Los apartados del capítulo se desarrollan según el esquema siguiente

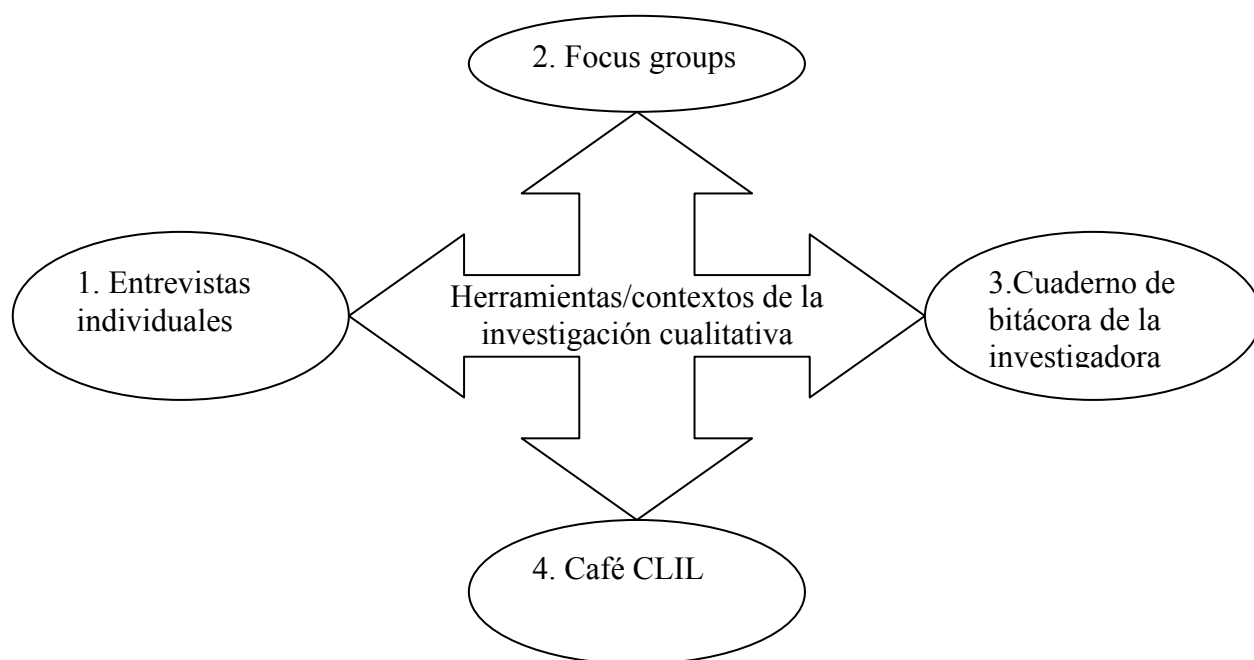


Figura n.º 5 - Estructura capítulo ocho

Relativamente a las aportaciones de cada una de las herramientas evidenciadas en la figura – herramientas que han representado también un contexto de relación de los participantes en la investigación con la investigadora y de los participantes mismos con sus experiencias de vida – se han individuado momentos y eventos críticos significativos, factores relevantes y variables determinantes y recurrentes que han permitido describir, dar sentido y conocer un poco más de cerca el mundo de la enseñanza AICLE.

### **8.1 Las entrevistas y los focus groups**

Como ya se ha dicho en el apartado dedicado a la metodología de la investigación, el objetivo de las entrevistas ha sido el de evidenciar como la historia personal y la profesional de un individuo interactúan entre sí (Barrett, 2006). Al mismo tiempo las personas que narran su vida se vuelven conscientes de las cadenas de causa-efecto que marcan las experiencias de un individuo y sus significados. En el caso de nuestros informantes – todos docentes - el narrar se transforma también en un proceso de reflexión sobre sus experiencias de aprendizaje y sobre el contexto (familiar, social, profesional) donde este aprendizaje se ha realizado.

Las epifanías, los eventos y las experiencias que han dejado rastro en su vida emergen en las narraciones. También los conocimientos se vuelven identidad y permiten al individuo reconocer y construir su conciencia identitaria (Dallari, 2000). Además, ninguna identidad ni historia personal es un producto individual y las estructuras – social, económica y política entre otras - que les subyacen se manifiestan de manera explícita o implícita en las narraciones. Por lo tanto, el aprendizaje humano es un proceso durante el cual cada individuo se apropia de capacidades, de conocimientos, de experiencias, de habilidades y hábitos a través de la acción e interacción con el medio externo que constituyen nuestro mundo fenoménico y complejo, el que va conformando progresivamente el desarrollo de su personalidad. De esta manera, el aprendizaje no sólo es un fruto del pensamiento humano, sino que constituye también una experiencia individual y colectiva compartida (Morin, 1998, 2000; Incarbone, 2007).

Es así que la identidad se entiende como un proceso dinámico que implica el dar sentido y reinterpretar los propios valores, sentimientos y las propias experiencias (Flores y Day, 2006: 220).

Particularmente, en el campo educativo la narración representa un modo para conocer y pensar muy idóneo para explicar temas y aspectos cruciales con los que el profesor se enfrenta. Según Denzin (1989) en cada narración están implícitos algunos presupuestos:

1. La existencia de “otros”
2. La influencia de género y clase
3. El contexto familiar
4. El punto de partida
5. El conocer o no a los autores y al observador
6. Marcadores de vida objetivos (marcadores que dan coherencia a la vida de una persona)
7. Personas reales con vidas reales
8. Eventos tópicos o epifanías
9. Afirmaciones reales contra verosímiles (es decir, creíbles para el lector u observador e inspirados en hechos reales).

La idea de que la vida de una persona está determinada por momentos críticos, hitos, o epifanías (Denzin, 1989: 33; Demetrio 1995: 49-52; 2000: 69-79) está muy arraigada en la sociedad occidental y esta idea, en general, plasma un texto biográfico o auto-biográfico. Partiendo de este presupuesto, en el análisis que aquí se realiza se ha intentado averiguar los temas más frecuentes que pueden aportar un marco, un cuadro de referencia significativo (Polkinghorne, 1988) y que posee como punto de partida algunos elementos implícitos mencionados anteriormente y precisamente la existencia de otros, el contexto familiar, los eventos críticos o epifanías, conscientes de que cada historia de la vida y cada experiencia personal es una multiplicidad de historias alternativas que se podrían explicar y que el explicarlas es de todos modos una creación de un segundo yo. Esto es una producción temporal arraigada en el pasado pero narrada en el presente (Denzin, 1989: 73)

y, por lo tanto, puede presentar distorsiones o ser fruto de ilusiones narrativas, pero asume de todas maneras su propia valencia de historia de vida.

Si quisiéramos describir gráficamente el recorrido del análisis efectuado se podría proponer la siguiente imagen de una espiral



Figura n° 6 – Espiral como metáfora de la investigación. Elaboración propia

Cada espira interacciona con las otras como cada evento o experiencia de vida. Cada estímulo sobre una espira puede determinar el movimiento de toda la espiral, así como cada experiencia de vida narrada modifica también la lectura de las otras, independientemente de que se encuentre al principio, en medio o al final (pero no conclusiva) de la espiral susodicha. Valores, sentimientos y experiencias forman parte de cada espira e influyen en los comportamientos que en consecuencia tienen también orígenes irracionales e inconscientes o semiconscientes (Korthagen, 2010).

Según Bolívar (2007: 15) la identidad profesional es el resultado de una conversión identitaria en la cultura profesional a través de un proceso de socialización profesional, una relación entre sí y los otros, de identificación y diferenciación. La narración permite reapropiarse críticamente de las experiencias vividas.

Contemporáneamente este proceso ofrece al investigador la oportunidad de extrapolar algunas informaciones que le permiten tomar conciencia de cómo y cuándo se

aprende en una perspectiva transformativa y generativa pero más orientada a la persona en su complejidad que sólo al desarrollo de competencias.

Las entrevistas y los focus groups realizados se insertan desde una perspectiva metodológica en el marco científico cualitativo del cual hemos hablado en el capítulo seis.

### 8.1.1 Las entrevistas

En conjunto, se han realizado treinta y cuatro entrevistas subdivididas de la siguiente manera:

- 26 a los profesores de asignaturas no lingüísticas (dnl)
- 7 a profesores de idiomas
- entrevista a la investigadora autora de esta tesis.

La distribución por grupos de edad y por género, dentro del grupo que hemos entrevistado, refleja la que ya se relevó en la muestra que ha rellenado el cuestionario y es la siguiente:

Tabla n. ° 11 - Distribución de los entrevistados por grupos de edad y por género

Grupos de edad	Italianos		Españoles		Total por grupos de edad y por género		
	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	
Menos de 25 años	..	..	..	1	..	1	
25-35 años	..	1	2	1	2	2	
36-45 años	4	3	3	3	7	6	
46-55 años	6	2	3	3	9	3	
Más de 55 años	2	1	1	..	3	1	
Total	34	12	7	9	6	21	13

### *Nativos*

Ninguno de los profesores entrevistados es nativo del idioma que usa en su clase AICLE o que enseña como profesor de idiomas. Los profesores italianos, son todos nativos italianos, los profesores catalanes son todos catalanoparlantes, de los diez profesores aragoneses, nueve hablan castellano como L1 y uno usa el patués – un dialecto de la provincia aragonesa – y aprendió el castellano en edad infantil.

A continuación, se presentan los criterios que se han seguido para la organización de cada grupo. Recuérdese que los profesores de LE no han participado en la encuesta cuantitativa que se dirigía sólo a los profesores de dnl.

#### 8.1.1.1 Las entrevistas: los profesores de dnl

El grupo de los profesores que hemos entrevistado se ha organizado de la siguiente manera:

- contacto con los profesores que habían dado su disponibilidad para ser entrevistados (cuestionarios sección IX, pregunta 8) y se les había pedido que confirmaran su disponibilidad
- petición a otros profesores que a pesar de haber rellenado el cuestionario no dieron su disponibilidad para la entrevista
- invitación a otros profesores que no habían respondido al cuestionario pero que han sido contactados a través de otros canales (contactos directos, intermediación de las redes AICLE de las escuelas, autoridades locales del ámbito escolar, etc.).

Asimismo, a nivel de distribución geográfica hemos decidido ponernos en contacto con profesores de al menos dos regiones diferentes en Italia (Lombardía y Piamonte) y dos CCAA en España (Aragón y Cataluña). Además, el grupo de los entrevistados representa diferentes niveles escolares en porcentaje con la composición de la muestra que se obtuvo cuando se rellenó el cuestionario. Esta correspondencia se ha establecida en progreso así como el tamaño del muestreo teórico.

Por lo que se refiere la nacionalidad, el grupo está compuesto por



- 14 italianos
- 12 españoles

El grupo de italianos se estructura de la siguiente manera:

- 3 profesores de la escuela primaria
- 3 profesores de la secundaria de primer grado (alumnos de 11 a 14 años)
- 8 profesores de secundaria superior (alumnos de 14 a 19 años).

Nueve profesores residen y trabajan en Lombardía, cinco en Piamonte. Seis son varones y ocho mujeres, cuatro enseñan asignaturas del grupo geo-histórico-social, uno economía y derecho, dos tecnologías, cuatro asignaturas del campo científico-matemático a los que se tienen que añadir los tres profesores de primaria que han realizado actividades AICLE en ámbito histórico (dos) y científico(uno).

El grupo español está compuesto por

- 5 profesores de centros de educación infantil y primaria,
- 7 profesores de ESO y bachillerato.

Cinco profesores residen y trabajan en Cataluña y siete en Aragón. Desde el punto de vista del sexo, la composición del grupo español es paritaria, el 50% son profesoras y el otro 50% son profesores. Seis son profesores del área científico-matemática, dos del área artístico-expresiva, tres del área geo-histórico-social y uno de tecnologías. En la suma se han introducido los profesores de primaria que han realizado actividades AICLE en ámbito científico (tres medioambiental y uno de matemáticas) y artístico-expresivo (uno de artes visuales).

De los profesores italianos que realizaron la entrevista seis respondieron al cuestionario y ocho fueron contactados a través de otros canales, mientras que la mitad de los españoles respondieron al cuestionario y los demás se contactaron sucesivamente. La elección de no seleccionar por las entrevistas sólo profesores que ya habían contestado a los cuestionarios fue determinada por el objetivo de abrir una especie de ventana para profesores a los que el director de la escuela no les había elegido directamente – a quien se le envió la comunicación adjunta al cuestionario - sino que tuvieran una disponibilidad personal.

#### 8.1.1.2 Las entrevistas: los profesores de LE

Además de los profesores de dnl se entrevistaron a ocho profesores de LE (cinco italianos y tres españoles).

Los profesores italianos son:

- dos profesores de inglés (escuela secundaria: nivel ESO/bachillerato),
- un profesor de francés ( escuela secundaria: ESO),
- un profesor de inglés de secundaria y referente de una red AICLE.

Los profesores españoles son:

- dos profesores de inglés de ESO,
- un profesor de francés de ESO.

También en este caso se trata de profesores que no son nativos del idioma que enseñan; por lo tanto, han aprendido el idioma en su proceso de aprendizaje en diferentes contextos y tienen experiencia de enseñanza AICLE. En resumen, el objetivo de las entrevistas ha sido el de investigar el punto de vista del segundo actor que interacciona en la aplicación de la metodología AICLE, es decir, el profesor de LE.

## 8.2 El proceso de interpretación de las entrevistas

Para proceder al análisis de la 34 entrevistas realizada se ha decidido – contando con algunas opiniones expresadas en la bibliografía disponible (Sabirón, 2006: 396; Merriam, 1998: 166-167 Goodson y Sikes, 2001: 36) - que no se iba a apoyar en programas hoy en día difundidos para este fin, sino que se iba a efectuar un análisis narrativo, sobre todo para intentar evitar llegar involuntariamente a una lectura sustancialmente cuantitativa, pre-conformada o sin más simplista, de los textos narrativos, tendencia que indudablemente se refuerza cuando se utiliza el soporte electrónico. Goodson y Sikes (2001: 36) tienen opiniones contrapuestas sobre la efectiva utilidad de los programas electrónicos (Atlas.ti, Ethnograph y Nud.ist para mencionar algunos de los más usados) para realizar análisis narrativos, claramente sin negar sus potencialidades para guardar y recuperar datos.

Para definir las categorías de análisis se ha aplicado el modelo del Johnson-Bailey y Cervero (1996, en Merriam, 1998: 189-190) a las categorías de nuestra investigación obteniendo el siguiente modelo de interrelaciones de las categorías mismas:

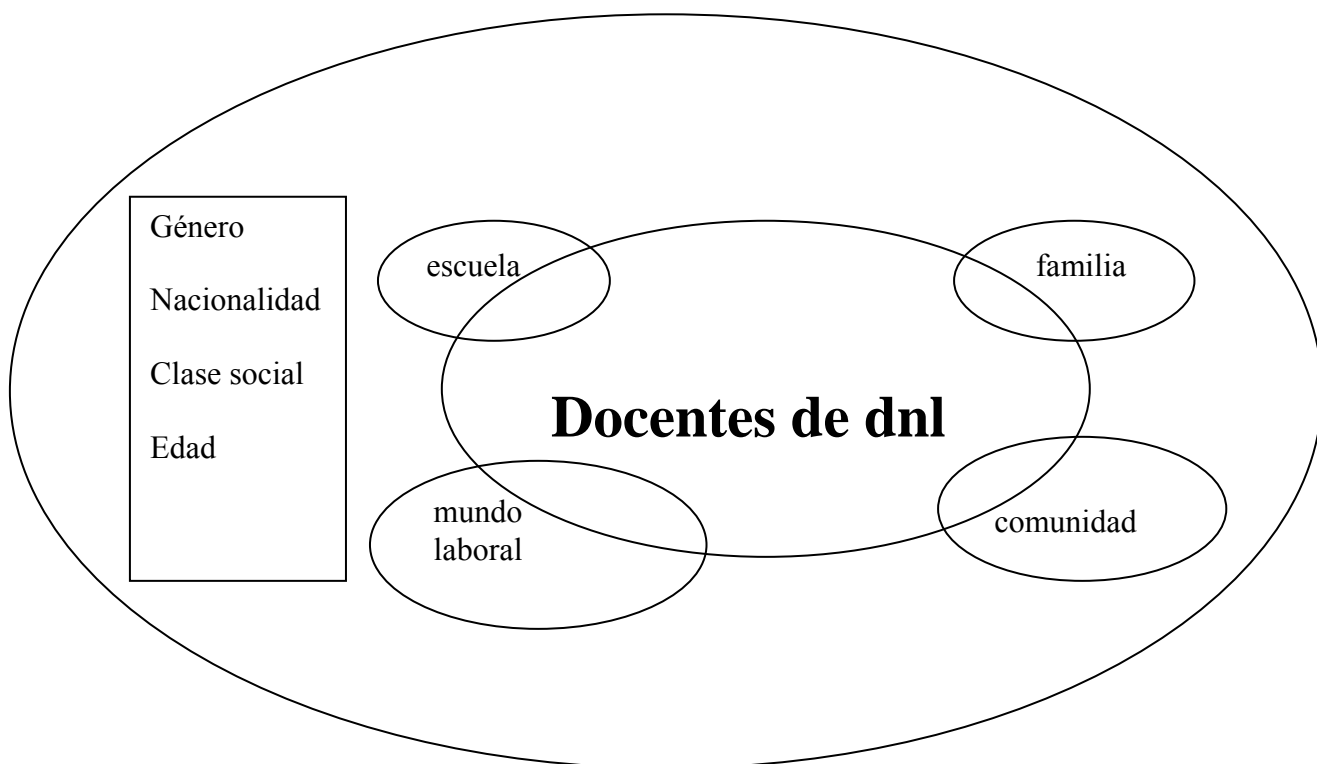


Figura n.º 7 - Modelo de Johnson-Bailey y Cervero (1996) aplicado a la investigación

Los elementos género-clase social-nacionalidad-edad pertenecen al sistema más amplio en cuanto se trata de fuerzas más potentes que siempre están activas en la sociedad. El círculo central se superpone con los círculos pequeños que representan importantes segmentos de la sociedad: familia, escuela, comunidad, mundo laboral. Todas estas fuerzas – aunque de manera diferente – determinan la identidad personal y profesional del sujeto, en nuestro caso el docente de dnl.

Estos segmentos corresponden a las cuatro “P” utilizadas por otros investigadores - *personal, pupil, practice, policy* - en cuanto relevantes para una enseñanza eficaz (Day, Stobart, Sammons y Kington, 2006).

Para cada uno de los dos grupos encuestados (la investigadora se introduce en el grupo de los profesores de LE) se presentan separadamente las categorías interpretativas que se han hallado.

### ***8.2.1 Las entrevistas de los profesores de dnl: categorías de análisis***

A partir de las premisas que acabamos de citar, las categorías que hemos encontrado dentro de este grupo son las siguientes:

- el profesor AICLE y su contexto de origen
- el profesor AICLE y su relación con el idioma
- el profesor y su profesión AICLE
- el profesor AICLE y su visión del AICLE

#### *El profesor AICLE y su contexto de origen*

Dentro de esta categoría se han encontrado las siguientes subcategorías:

- la familia

- los eventos críticos, los hitos

En la subcategoría familia se incluyen a los padres y familiares y su contexto de vida. En la subcategoría de eventos críticos, todos los eventos que en modo directo o indirecto han influido o impactado en la curiosidad lingüística o en el aprendizaje lingüístico del futuro profesor. Además la categoría incluye experiencias de aprendizaje informal que el docente puede haber realizado en su recorrido de vida.

#### *El profesor AICLE y su relación con el idioma*

En esta categoría se han introducido las vivencias y los caminos formativos que han conducido a la definición de la competencia lingüística del profesor. Dichos caminos se pueden haber recorrido en contextos de aprendizaje formal y no formal. Esta distinción ha aportado el *focus* a los indicadores para la lectura de las informaciones relativas en las entrevistas.

Las subcategorías que se ha utilizados son:

- el profesor AICLE en la escuela (formación en un contexto formal y no formal en su país)
- el profesor AICLE en el mundo (en la escuela/universidad en un contexto formal y no formal en el extranjero, en un trabajo en el extranjero, incluyendo en esto último los intercambios en cuanto parte de la actividad profesional).

#### *El profesor AICLE y la relación profesional*

En el análisis de las informaciones, esta categoría es la que resulta más articulada. De hecho, se han encontrado las siguientes subcategorías:

- la relación con los colegas
- la relación con los padres
- la relación con los alumnos.

### *El profesor AICLE y su visión del AICLE*

En esta categoría entran todos los indicadores de subcategoría que se relacionan con la esfera perceptiva, tanto emotiva, como racional del profesor con relación al AICLE y precisamente:

- el AICLE y yo
- AICLE y la integración

#### 8.2.1.1 El profesor AICLE y su contexto de origen

##### *La familia: un mundo plurilingüístico*

Hay viento de Europa que sopla en casi todas las familias de los profesores AICLE: ésta podría ser la metáfora para describir su contexto de origen – si bien no debemos descuidar los diferentes matices subjetivos, a menudo relacionadas con el territorio, alrededor de la familia.

Muy frecuentemente –aunque esta consideración puede parecer obvia a la luz del diferente peso que ha tenido el aprendizaje de los idiomas en los sistemas educativos italiano y español– las competencias lingüísticas (si se entienden como competencias en cualquier L2) de la familia de origen son limitadas, independientemente del nivel educativo individual y de clase a la que se pertenece, claro está, con las debidas excepciones. En general, se configuran como capacidad para decir alguna frase en un contexto comunicativo informal o para leer algún texto. El idioma de referencia es casi siempre el francés, en raros casos se saben otros idiomas. Cuando se presenta este caso, es más frecuente que tanto el castellano en el caso de los catalanes como el italiano en el caso de los eslovenos o de los croatas inmigrados a Italia, ambos por conocidos motivos históricos, siguen el alemán y sólo esporádicamente el inglés. Todo esto caracteriza el contexto familiar de la mayor parte de los profesores entrevistados. Sin embargo, sólo en pocos casos, el sustrato familiar es de monolingüismo completo, todavía menos si se

excluye el uso de los dialectos locales (dialecto bergamasco, pavés, etc.) pero que a fines de nuestra investigación no se toman en consideración ya que nos referimos aquí exclusivamente al grupo de lenguas reconocidas en el contexto europeo. Esta información confirma que el multilingüismo ha sido la norma en la mayoría de los territorios europeos en los siglos pasados hasta la actualidad y – como afirma Lorenzo (2005: 256)- *ha cimentado la cualidad multilingüe como rasgo identitario europeo y como generador de un carácter propio, de una Weltanschauung particular.*

Si se considera, en cambio, la edad media bastante elevada de los entrevistados que se han formado en un periodo histórico en el que no se prestaba mucha atención al aprendizaje de los idiomas no clásicos, se perfila, de todas maneras, un contexto generalmente policromo desde un punto de vista lingüístico sino precisamente del nivel de las competencias para actuar.

La impresión es que el profesor actual AICLE ha respirado un aire plurilingüístico, que ha crecido en un contexto que se caracteriza por la presencia de otros sonidos y significados. En esta experiencia, se plasma probablemente una mentalidad, una actitud de apertura hacia los idiomas: aprender los idiomas es “posible”.

Si quisiéramos esquematizar este indicador de la subcategoría “familia” que llamaremos *un mundo plurilingüístico* podríamos resumirlo citando como sigue:

<i>Un mondo plurilingüe</i>	<i>Mio padre è del 1918, aveva studiato <b>tedesco</b> e sapeva leggere in altre lingue, mia madre aveva studiato <b>francese</b> a scuola. E1/it (Franca)<sup>8</sup></i> <i>Nelle nostre zone si parlava molto il dialetto, i miei genitori sapevano giusto un po' di <b>francese</b>... E2/it (Domenico)<sup>9</sup></i>
-----------------------------	--

<sup>8</sup> Mi padre nació en 1918, había estudiado *alemán* y sabía leer en otros idiomas, mi madre había estudiado *francés* en el colegio. *Estracto I/it (Franca)*

	<p><i>I miei non parlavano bene le lingue, giusto qualcosa di <b>francese</b>, per farsi capire... E3/it (Andrea)<sup>10</sup></i></p> <p><i>I miei nonni paterni venivano dall'attuale Croazia, in casa sentivo parlare <b>croato</b> e in più due dialetti. E4/it (Franco)<sup>11</sup></i></p> <p><i>Mi padre faceva gare internazionali...gli sarebbe piaciuto parlare bene le lingue e non solo quel poco di <b>francese</b> che sapevo. E5/it (Monica)<sup>12</sup></i></p> <p><i>Mia madre è di origine slovena....In casa sua si parlava <b>sloveno e tedesco</b>. E6/it (Elisa)<sup>13</sup></i></p> <p><i>Mio padre è sempre stato appassionato per le lingue straniere, ha sempre avuto una vocazione per le lingue che ha appreso come auto.didatta: <b>l'inglese, il tedesco, un po' di francese, addirittura il russo</b>...E7/it (Antonio)<sup>14</sup></i></p> <p><i>Mio padre parlava bene <b>l'inglese</b>, lavorava in una banca americana. E8/it (Federica2)<sup>15</sup></i></p> <p><i>Mia madre ha lavorato in Svizzera e parla bene il <b>francese</b>. E9/it (Raffaella)<sup>16</sup></i></p> <p><i>Mia nonna era di Brema e mia madre parlava il <b>tedesco</b>... E10/it (Alessandra)<sup>17</sup></i></p> <p><i>Mio nonno paterno commerciava con la Germania, si arrangiava (con il <b>tedesco</b> ). E11/it<sup>18</sup>(Dario)</i></p>
	<p><i>Mi padre hablaba el castellano, claro, y un poco de</i></p>

<sup>9</sup> En nuestra zona se hablaba mucho el dialecto, mis padres sabían sólo un poco de francés...E2/it (Domenico)

<sup>10</sup> Mi padres no hablaban bien otros idiomas, sólo algo de francés, para hacerse entender...E3/it (Andrea)

<sup>11</sup> Mis abuelos paternos llegaban de la actual Croacia, en casa oía hablar croato y además dos dialectos. E4(Franco)

<sup>12</sup> Mi padre participaba en competiciones internacionales...le hubiera gustado hablar bien otros idiomas y no sólo un poco de francés.E5/it (Monica)

<sup>13</sup> Mi madre es de origen esloveno ...en su casa se hablaban esloveno y alemán.E6/it.(Elisa)

<sup>14</sup> A mi padre siempre le han gustado los idiomas, siempre ha tenido una vocación por los idiomas que ha aprendido como autodidácta: inglés, alemán, un poco de francés, incluso ruso.

<sup>15</sup> Mi padre hablaba bien inglés, trabajaba en un banco americano. E8/it (Federica)

<sup>16</sup> Mi madre ha trabajado en Suiza y habla bien el francés E9/it (Raffaella)

<sup>17</sup> Mi abuela era de Bremen y mi madre hablaba el alemán E10/it.(Alessandra)

<sup>18</sup> Mi abuelo paterno comerciaba con Alemania, se las arreglaba (con el alemán) E11/it (Dario)

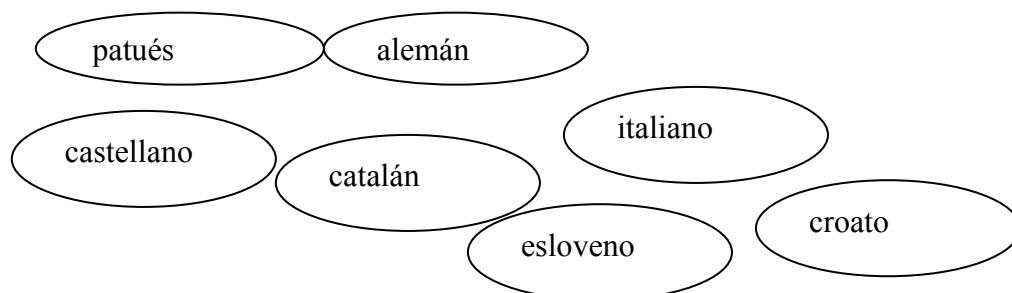


<p><i>Un mundo plurilingüe</i></p>	<p><b>francés</b>, un poco de <b>inglés</b> y un poco de <b>alemán</b>. E12/cat (Rosa)</p> <p>Mis padres hablaban <b>castellano</b> porque lo aprendieron y algo de <b>francés</b>. E13/cat (José)</p> <p>Mis padres pueden leer frases en <b>francés</b>...pero no se pueden defender. E14/cat (Carmen)</p> <p>Mis padres hablan un poco de <b>atalán</b>. E15/CAT (Carmen)</p> <p>Bueno es que anteriormente aquí el <b>atalán</b> no estaba ni en los colegios ni en los medios de comunicación.....y entonces enseguida aprendí el <b>castellano</b>. E16/CAT (Luisa)</p> <p>Mis padres dominaron la lengua <b>francesa</b> a un alto nivel durante mucho tiempo. E17/ARA (Pedro)</p> <p>Nosotros en... hablamos una lengua que se llama el <b>patués</b> que es una mezcla entre <b>atalán</b>, <b>castellano</b> y <b>francés</b>. E18/ARA(Antonia)</p>
------------------------------------	---

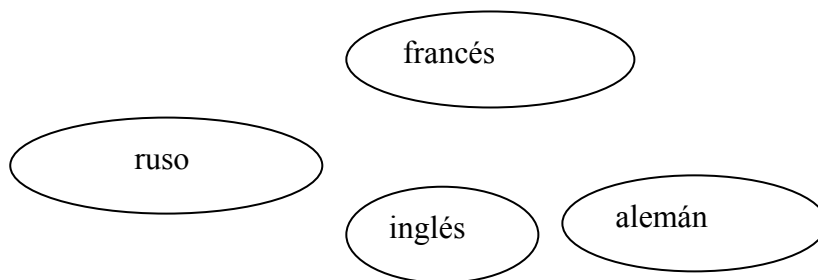
Lógicamente, no faltan entre los profesores AICLE los que han crecido en un contexto de monolingüismo puro, pero – por lo menos en el grupo que hemos examinado - son de veras una minoría.

Una situación bastante parecida se observa entre los españoles.

Si queremos aclarar con una imagen la riqueza que han expresado los entrevistados a nivel de LM del contexto familiar, se delinea la siguiente situación:



A los que se deben añadir los idiomas que han aprendido de los familiares (padres) en un contexto escolar o de estudio académico:



Una realidad plurilingüística todavía más dinámica – como ya hemos mencionado – activada por la presencia de los dialectos que en los decenios de referencia considerándose la edad media de los entrevistados (el 33% tiene más de 46 años, el 37% tiene entre 36 y 45 años) desarrollaban un rol relevante en la comunicación y no sólo en los estratos menos escolarizados de la población.

#### *La familia: un mundo abierto y atraído por los idiomas*

<p><i>Un mondo aperto e attratto dalle lingue</i></p>	<p><i>Loro hanno avuto la genialità di capire presto quanto fosse importante per me per mia sorella imparare un lingua straniera....<b>Mi hanno mandato la prima volta in Inghilterra che avevo dieci anni...</b> E18a/it (Franca)<sup>19</sup></i></p> <p><i>Ho cominciato <b>da piccola, con corsettini privati...</b> E19 /it(Patrizia)<sup>20</sup></i></p> <p><i>Quando ero proprio piccolo, avevo quattro o <b>cinque anni</b>, ho passato un periodo abbastanza lungo in Francia... E20/it (Domenico)<sup>21</sup></i></p> <p><i>Ho imparato il croato giocando con i miei cugini,</i></p>
---	---

<sup>19</sup> Ellos han tenido la idea genial de entender pronto lo importante que era para mí y para mi hermana aprender un idioma...la primera vez que me mandaron a Inglaterra tenía 10 años...E18a/it (Franca)

<sup>20</sup> Empecé cuando era pequeña, con cursos particulares...E19/it (Patrizia)

<sup>21</sup> Cuando era pequeño, tenía cuatro o cinco años, pasé una temporada bastante larga en Francia...E20/it (Domenico)

	<p><i>passavo le vacanze con loro... E21/it(Franco)<sup>22</sup></i></p> <p><i>Fin da quando eravamo bambini ci ha sempre spinto a studiare le lingue straniere. Ricordo che ero bambina di pochi anni e ci faceva sentire dischi di francese. E22/it (Elisa)<sup>23</sup></i></p> <p><i>Noi siamo cresciuti con questa idea che la lingua è importante , che è una caratteristica fondamentale . E23/it (Elisa)<sup>24</sup></i></p> <p><i>Mia mamma era insegnante di matematica alle medie e si adattava molto bene a tutte le situazioni...non sapeva il tedesco ma lo ha imparato...si trovava con delle signore e imparava. E24/it (Federica)<sup>25</sup></i></p> <p><i>Con mia mamma che ha lavorato in Svizzera ho respirato un po' di internazionalità, poi ho delle zie all'estero, un cugino in Cina... .E25/it (Raffaella)<sup>26</sup></i></p> <p><i>Mia nonna tedesca aveva sposato un italiano e poi con mia mamma di cinque anni sono venuti in Italia....Sono sempre stati aperti. E26/it (Alessandra)<sup>27</sup></i></p> <p><i>Ho cominciato a studiare inglese alle elementari quando ancora era opzionale... E27/it(Antonio)<sup>28</sup></i></p>
--	--

Es como si el profesor AICLE hubiera vivido un encuentro precoz con los idiomas. No importa si no se trata de la lengua que hoy utiliza para enseñar. Se vive casi siempre en

<sup>22</sup> Aprendí el croato jugando con mis primos, pasaba las vacaciones con ellos...E21/it (Franco)

<sup>23</sup> Desde que éramos niños siempre nos ha empujado a estudiar idiomas. Me acuerdo de que era pequeña, de pocos años, y nos hacía escuchar discos en francés. E22/it (Elisa)

<sup>24</sup> Nosotros hemos crecido con esta idea de que los idiomas son importantes, que es una característica fundamental. E23/it (Elisa)

<sup>25</sup> Mi madre era una profesora de matemáticas de E.G.B y se adaptaba muy bien a todas las situaciones...no sabía alemán, pero lo aprendió...se encontraba con unas señoras y aprendía E24/it (Federica)

<sup>26</sup> Con mi madre, que trabajó en Suiza respiré un poco de internacionalidad, además tengo unas tías en el extranjero, un primo en China ...E25/it (Raffaella)

<sup>27</sup> Mi abuela alemana se casó con un italiano y después, con mi madre que tenía 5 años, vinieron a Italia...siempre han sido abiertos. E26/it (Alessandra)

<sup>28</sup> Empecé a estudiar inglés en la primaria cuando todavía era optativo...E27/it (Antonio)

un mundo plurilingüístico, en el que padres o familiares atentos y abiertos los han empujado. Padres que quizás habían vivido o vivían la experiencia de la emigración por motivos de trabajo o de guerra y que habían vivido sobre su piel problemas de identidad unidos también – pero no sólo - a la posibilidad de comunicar en la lengua del país en el que estaban y en la propia.

Por lo que concierne a la situación del grupo español aparece diferente. De hecho, la casi totalidad de los profesores entrevistados ha nacido en la época franquista y sólo cuatro de ellos empezaron a estudiar después de su muerte. En aquellos años era obligatorio el aprendizaje del francés y del castellano para quien pertenecía a grupos lingüísticos diferentes. El cambio de política lingüística se realizó en los años inmediatamente sucesivos que han conllevado fuertes cambios en el ámbito de las políticas lingüísticas a través de leyes de normalización lingüística (1978), *in primis* el reconocimiento de las lenguas que existían en las realidades autonómicas:

*Nos permitimos afirmar que este cambio que ha revitalizado la lengua catalana ha sido sostenido por las estrategias europeas para el multilingüismo que han acompañado el proceso de normalización iniciado en las áreas de lengua catalana – como también en otras CCAA españolas, Euskadi y Galicia. Desde este punto de vista el multilingüismo ha favorecido las lenguas minoritarias en general y el catalán en particular, no sólo a causa de su explícita defensa de las lenguas minoritarias, sino también para la defensa del valor de la diversidad (Vidal y Garau, 2010: 115).*

Por otra parte, la introducción de la lengua inglesa como lengua extranjera ha relegado la enseñanza del francés a pesar de la vecindad y el carácter limítrofe de las dos regiones a las que pertenecen los entrevistados, tal como atestiguan los siguientes fragmentos de las entrevistas:

<i>Un mundo abierto y atraído por las lenguas extranjeras</i>	<i>Bueno, cuando yo estudiaba no existía la posibilidad del inglés... <b>Pero el francés me gustaba ya de pequeño, me gusta mucho el alemán por razones diferentes...</b></i>
---	---

	<p><i>del alemán me gusta mucho la estructura. E28/ARA (Pedro)</i></p> <p><i>A los diez años empezaron a enseñarme francés y luego cuando ya tuve 16 decidí que también quería aprender inglés. E29/CAT (Carmen.)</i></p> <p><i>Lo que pasa es que murió Franco cuando yo tenía diez años. Por lo tanto mi escolarización fue en castellano hasta los diez años y a partir de los diez años fue en catalán pero todo el material escrito que había entonces era en castellano, no había nada en catalán. E30/CA (Luisa).</i></p> <p><i>Mis estudios han sido en catalán. El castellano lo he aprendido en la televisión, la publicidad, los cuentos, los juguetes...En la escuela, tres horas a la semana como lengua segunda. E31/CAT (Carmen).</i></p> <p><i>Mis padres siempre han sido abiertos y ...me apuntaron a inglés, iba con una señora en su coche a un pueblecito más grande que había al lado... E32/CAT (Rosa).</i></p>
--	--

Mientras que estos cambios se realizaban a partir del año 1975 en un contexto español seguido de una mutación substancial de tipo político interna, en el contexto

italiano la introducción de otros idiomas en los programas de estudio escolares acontecía a través de las primeras reformas del sistema escolar, en concreto la reforma de la escuela secundaria de primer grado de 1962 (Ley n.º 1859 del 31 diciembre de 1962) que – además de reconocer la importancia del estudio de un idioma - subrayaba su conexión y relevancia en un contexto socio-económico con referencia a las nuevas áreas de influencia política. De hecho, hasta entonces y también durante algunos años sucesivos, muchos profesores de LE no tenían ni un título de estudios idóneo ni la habilitación para su enseñanza, factores que están en buena parte en la base de las escasísimas competencias comunicativas de las generaciones de los profesores escolarizados en los años precedentes a los años 60 y también inmediatamente sucesivos a la reforma.

Asimismo, también en Italia se asistió a la introducción gradual del inglés que poco a poco suplantó al francés en casi todos los programas donde se prevé la enseñanza de un idioma según las leyes aprobadas sucesivamente de las que ya hemos hablado y que han hecho obligatorio el aprendizaje del inglés.

Entonces podemos afirmar que el actual profesor de AICLE ha crecido y se ha formado en un contexto familiar y socio-cultural (y también político-económico) caracterizado por una apertura hacia el aprendizaje de los idiomas, casi un entusiasmo por un mundo que – después del cierre cultural y asfixiante de los años del fascismo – parecía abrirse hacia el encuentro y la comunicación.

#### *Los eventos críticos: las epifanías personales*

Como afirman algunos teóricos de la investigación cualitativa de matriz narrativa (véase el capítulo precedente) hay eventos en la vida de cada uno que determinan estados emocionales que pueden ser decisivos, tanto en sentido positivo como en sentido negativo. Estos eventos determinan elecciones, inducen cambios, influyen en el comportamiento. Pueden ser – como ya hemos visto - más o menos importantes, pero, sin embargo, activan comportamientos que pueden caracterizar las vivencias sucesivas de un individuo. Por lo tanto, ¿por qué esto no podría valer para las elecciones profesionales? ¿Por qué se decide estudiar un idioma en un momento dado de nuestra vida?

Esta realidad se confirma también en las entrevistas realizadas con los profesores AICLE. Durante la vida de muchos de ellos hay situaciones fundamentales de diferente relevancia que de alguna manera los han acercado y preparado a la posibilidad de ser – en un futuro todavía desconocido y no previsible - profesores AICLE. Un encuentro, una persona, un amor, una amistad pueden predisponer o hacer más disponible esta situación para aceptar desafíos que a otros les pueden parecer imposibles o inaceptables.

Al individualizar estas situaciones nos hemos inspirado en indicadores que derivan de metáforas de uso común (Webster y Mertova, 2007: 101; Denzin, 1989: 69-73; Riessman, 1993; Demetrio, 1999: 65-69): la frontera, el encuentro, el viaje, opción que ya se han usado en algunas investigaciones (que se han realizado en ámbito europeo y estadounidense y también por parte de la investigadora susodicha en un proyecto europeo Comenius 2.1 (Janus. “Culture per l’incontro” – Investigación europea: 2000/2003)<sup>29</sup> pero siguiendo una metodología consolidada como ya se ha visto en la sección que se le ha dedicado.

*La primera epifanía: la frontera o la conciencia del límite*

Imposible no comunicar, este era un *leitmotiv* de los años 70. Comunicamos con el cuerpo, con la ropa, con los movimientos. La palabra es sólo una de las formas a través de las cuales se realiza la comunicación. Y, sin embargo, es una de las más potentes, la más difícil de aprender y administrar. Es una “frontera”, política o geo-física, pero metáfora de todos nuestros límites, punto de separación o de encuentro, estímulo interior para ir más allá, a conocer para defenderse o para entender como en el caso de Monica o de Domenico. Para intentar sentirse adecuados, similares a los demás, no importa quiénes sean éstos, para superar lo que percibimos como un límite, siendo conscientes de que es posible hacerlo.

<i>La frontiera ovvero la consapevolezza</i>	<i>....mi sono trovato una volta disperso su una montagna, in difficoltà, e mi ha raccolto un cinese.....<b>non avevo modo di comunicare</b> con lui e questo mi dispiaceva moltissimo. E33/it (Domenico).<sup>30</sup></i>
--	---

<sup>29</sup> Progetto Comenius 2.1. - Equipo de investigación IRRE Lombardia: Luciano Bognandi, director; Lairetta D'Angelo, Maria Rosa Del Buono (investigadoras).

<sup>30</sup> ..una vez me perdí en una montaña y me encontró un chino ...no sabía como comunicar con él y esto me sabía muy mal. E33/it (Domenico)

<p><i>del limite</i></p>	<p><i>Ascoltavo la musica dei gruppi inglesi però <b>non capivo molto</b>... E34/it (Franco).<sup>31</sup></i></p> <p><i>Nelle mie esperienze sportive mi sono sentita decisamente inadeguata, cosa che non ho mai potuto sopportare un po' caratterialmente perché <b>non poter comunicare con le persone è una grossa limitazione</b> . E35/it (Alessandra).<sup>32</sup></i></p> <p><i>Ho studiato arabo per un anno...<b>almeno non mi imbrogliavano</b> nel suk, riuscivo a leggere le indicazioni e i numeri...E36/it (Monica)<sup>33</sup></i></p> <p><i>Non ho particolari ricordi...Ne ho uno di un'esperienza che allora mi era sembrata drammatica...mio padre aveva invitato a casa un partner commerciale che era addirittura un principe algerino e io figlio unico mi hanno obbligato a dare il benvenuto ...e <b>ho fatto una figuraccia perché credo di non essere riuscito a dire nulla di corretto</b>. E37/it (Franco)<sup>34</sup></i></p> <p><i>...Vedevo che mi arrangiavo ma <b>mi accorgevo anche del limite delle mie competenze...questo lo respiravo</b></i></p>
--------------------------	--

<sup>31</sup> Escuchaba la música de los grupos ingleses pero no entendía mucho...E34/it (Franco)

<sup>32</sup> En mis experiencias deportivas me he sentido sin lugar a dudas inadecuada, lo que nunca he podido aguantar, un poco por mi carácter, porque no poder comunicar con las personas es una gran limitación. E3/it (Alessandra)

<sup>33</sup> Estudié árabe un año...por lo menos no me timaban en el suk, podía leer las señales y los números...E36/it (Monica)

<sup>34</sup> No tengo recuerdos particulares...Tengo uno de una experiencia que entonces me pareció dramática...mi padre invitó a casa a un partner comercial que incluso era un príncipe argelino y a mi, hijo único, me obligaron a dar la bienvenida... quedé fatal porque creo que no conseguí decir nada correcto. E37/it (Franco)

<sup>35</sup> Veía que me las arreglaba pero me daba cuenta también del límite de mis competencias...esto lo respiraba muy bien en el extranjero...En el extranjero me doy cuenta de mis límites...E38/it (Antonio)

<sup>36</sup> En mi contexto familiar tengo una hermana que habla muy bien inglés, un cuñado que lo habla bien por motivos de trabajo, un marido que ha vivido cinco años en Inglaterra, yo siempre me he sentido la que (no sabe hablar)...E39/it (Marica)

<sup>37</sup> Tenía ocho años cuando llegué a Alemania, no sabía ni una palabra. Me acuerdo de que cuando tenía que ir al servicio lo pedía con gestos, no sabía nada de nada...Hemos vivido esta experiencia de vida en el extranjero como posible. Antes no hablaba ni una palabra en ningún idioma extranjero. E4/it (Federica)



	<p><b><i>molto bene all'estero...All'estero mi rendo conto dei miei limiti... E38/it (Antonio)</i></b><sup>35</sup></p> <p><i>Nel mio contesto familiare avendo una sorella che parla l'inglese benissimo, un cognato che lo parla bene per motivi di lavoro, un marito che ha vissuto cinque anni in Inghilterra, <b>io mi sono sempre sentita quella che non sa parlare....E39/it (Marica)</b></i><sup>36</sup></p> <p><i>Avevo otto anni quando sono arrivata in Germania, non parlavo una parola, mi ricordo il primo giorno quando dovevo andare in bagno lo chiedevo a gesti, non parlavo proprio niente...<b>Abbiamo vissuto questa esperienza di vita all'estero come possibile. Prima non parlavamo neppure una parola di lingua straniera... E40/it (Federica)</b></i><sup>37</sup></p>
<p><i>La frontera o sea la conciencia del límite</i></p>	<p><b><i>....bueno, lo mejor es que te abren muchas puertas...puedes leer libros, puedes entender canciones, ver películas, entenderte con todo el mundo. E41/CAT (José)</i></b></p> <p><i>Luego mi compañero ha estado viviendo en Irlanda, diez meses cuando acabó la carrera.....<b>yo no hablaba nada...Pero me dije: yo esto no me lo pierdo, yo esto no me lo pierdo... E42/CAT (Luisa)</b></i></p> <p><i>Bueno, la primera vez que fui (a Inglaterra) estaba estudiando, <b>claro fue fatal. E43/CAT (Carmen)</b></i></p> <p><i>Tengo envidia de no haber podido hacer esta cosa como ellos...Pero nosotros abrimos camino...para las nuevas generaciones es muy bueno y <b>luego en España donde había antes políticamente y lingüísticamente un aislamiento... E44/ARA (Enrique)</b></i></p> <p><i>...no me he casado en parte porque <b>le doy mucha más importancia a viajar, conocer gente. E45/ARA (Pedro)</b></i></p> <p><i>...fui con cinco años a Francia y me volví con quince.....la emigración a Francia de nosotros los españoles en los años sesenta.<b>Yo al principio no</b></i></p>

	<p><i>entendía, no sabía hablar nada... E46/ARA (Oscar)</i></p> <p><i>Al comienzo la experiencia en el extranjero se planteó complicada en términos de impacto cultural y limitaciones relacionales...disponía de suficientes conceptos lingüísticos e interculturales, la dificultad versaba en su puesta en practica... E47/ARA (Paulo)</i></p> <p><i>Yo no pude salir fuera en ningún momento. Nunca hice un curso en el extranjero, ni con una beca...nunca...No pude. E48/ARA (Juan)</i></p> <p><i>Yo nací aprendiendo ese dialecto y a los cinco años cuando vinimos a Zaragoza...mis familiares me dicen que yo no sabía hablar castellano. E49/es (Antonia)</i></p> <p><i>Sí, me daba un poco de miedo...sí que la aventura sabía que iba a estar bien pero me daba un poco de miedo...más mi madre la que insistía...E50/ARA (Claudia)</i></p>
--	---

*Los eventos críticos: el encuentro, la amistad y el amor.*

Ir más allá de la frontera, superar el límite, requiere conciencia, saber vencer temores, saber correr riesgos. Pero cuando se lo hace, se advierte que se han abierto puertas, se ha salido de un aislamiento que nos priva del gusto de comprender muchas cosas y de experimentar. El docente AICLE ha querido abrir algunas de esas puertas, a veces empujado por necesidades, a veces por curiosidad. A veces, lo ha hecho solo, pero no siempre. Ha encontrado a personas que lo han sostenido y ayudado en su viaje hacia un encuentro “lingüístico” y “cultural” posible.

El encuentro enciende la curiosidad, como en el caso de Franco y Andrea, abre y prepara a la acogida, hace comprender que todo es posible. Sin juzgar, de manera desinteresada. El amor hace abrir los ojos sobre un mundo desconocido, permite ver cosas que nunca habríamos visto. Es el otro, el diferente, pero un diferente que amamos y que queremos conocer, como dicen Antonio, Franca, Raffaella y Luisa y que nos ayuda a

conocer inclusive a otros. Esto lo hacemos “hablando” (Dario y Franco), abriendo nuestras casas (Alessandra y Paulo), abriendo “nuestras puertas”.

<p><i>L'incontro (l'amicizia, l'amore)</i></p>	<p><b><i>L'input per farmi studiare inglese gli è arrivato da una loro amica che era una mosca bianca perché aveva studiato inglese in quegli anni. E51/it (Franca)<sup>38</sup></i></b></p> <p><b><i>...la frequentazione di turisti qui in zona mi ha fatto scoprire il piacere di parlare, avere esperienze di lingue diverse. E52/it (Dario)<sup>39</sup></i></b></p> <p><b><i>...Ho maturato un'amicizia con un ragazzo americano che dura tuttora...sono andato trovarlo...lui parla sette lingue...mi ha fatto da tutor personale... E53/it (Andrea)<sup>40</sup></i></b></p> <p><b><i>Avevo una cugina insegnante che cercava di insegnarmi qualcosa alle elementari...mi portava i giornalotti in inglese... E54/it (Domenico)<sup>41</sup></i></b></p> <p><b><i>Le mie prime esperienze con la lingua straniera...erano i contatti con gli olandesi sul lago di Garda. E55 /it (Franco)<sup>42</sup></i></b></p> <p><b><i>Ho fatto agonismo a livello nazionale...quindi entravo in contatto ad esempio con le americane piuttosto che altro...perchè ho sempre adorato l'idea di parlare altre lingue... E56/it (Monica)<sup>43</sup></i></b></p>
--	--

<sup>38</sup> El input para hacerme estudiar inglés me llegó de una amiga lo que era algo raro porque había estudiado inglés en esos años. E51/it (Franca)

<sup>39</sup> ...la visita de los turistas en esta zona me hizo descubrir el placer de hablar, tener experiencias de diferentes idiomas. E52/it (Dario)

<sup>40</sup> ...Mantengo una amistad con un chico norte americano que todavía dura...he ido a verlo...él habla siete idiomas...ha sido mi tutor personal...E53/it (Andrea)

<sup>41</sup> Tenía una prima profesora que intentaba enseñarme algo en primaria...me traía tebeos en inglés...E54/it (Domenico)

<sup>42</sup> Mis primeras experiencias con los idiomas...fueran contactos con los holandeses en el Lago de Garda. E55/it (Franco)

<sup>43</sup> He practicado deporte de alta competición a nivel nacional ...por lo tanto, estaba en contacto, por ejemplo, con las norteamericanas o con otras...porque siempre me ha encantado la idea de hablar idiomas...E56/it (Monica)

	<p><i>.....e poi scambiavo la casa, io andavo là e poi alcuni di loro venivano qua e venivano ospitati da noi... E57/it</i>  <sup>44</sup>(Alessandra)</p> <p><i>La mia insegnante di catalano, una ragazza, ci invitava molto direttamente nel minor tempo possibile a fidanzarci con una ragazza catalana...diceva che il suo intervento era del tutto parziale rispetto alla possibilità di apprendere e parlare...e io ho preso alla lettera il suo invito... E58/it (Antonio)<sup>45</sup></i></p> <p><i>Ho sposato un uomo che non si occupa di scuola ...però facendo molti viaggi all'estero...mi ha fatto conoscere anche aspetti culturali che non ci sono nei libri di scuola e che magari nessuno a scuola ti insegna. E59/it (Raffaella)<sup>46</sup></i></p> <p><i>Ho sposato uno straniero... Ho molto amici che hanno sposato stranieri... Io mi sento più aperta...si va fuori e c'è uno straniero di cui parli la lingua , io mi sforzo di parlare... Cerco di trovare un argomento di conversazione... Invece gli altri se ne fregano... E sto parlando di gente che ha studiato in un ambiente culturalmente ricco. E60/it (Franca)<sup>47</sup></i></p>
<p><i>El encuentro (el amor, la amistad)</i></p>	<p><i>Sí, sí hace seis años fui a Oxford y aprendí...un poco de italiano. E61/CAT (risa, José)</i></p> <p><i>...y ahora tengo amigos que eran sus amigos ya hablamos</i></p>

<sup>44</sup> y después intercambiaba casa. Yo iba allí y después algunos venían aquí y estaban en nuestras casas...E57/it (Alessandra)

<sup>45</sup> Mi profesora de catalán, una chica, nos animaba muy directamente a que tuviéramos rápido una novia catalana...ella decía que su intervención era totalmente parcial respecto a la posibilidad de aprender y hablar...y yo he tomado al pie de la letra su consejo...E58/it (Antonio)

<sup>46</sup> Me he casado con un hombre que se ocupa de enseñanza...pero viajando mucho al extranjero...me ha enseñado también aspectos culturales que no están en los libros del colegio y que a lo mejor nadie te los enseña en la escuela. E59/it (Raffaella)

<sup>47</sup> Me he casado con un extranjero...tengo amigos que se han casado con extranjeros...Yo me noto más abierta...si vas al extranjero y hay un extranjero y hablas su idioma, yo me esfuerzo para hablarlo...intento encontrar un tema de conversación...En cambio, los demás pasan...y estoy hablando de gente que ha estudiado en un ambiente culturalmente rico. E60/it (Franca)

	<p><i>en skype... E62/CAT.(Luisa)</i></p> <p><i>Con doce años realicé una estancia veraniega en Pau, Francia, que se repitió los seis años siguientes. Amigos franceses de mis padres me hospedaban en su casa y sus hijos, de mi misma edad, me relacionaban con sus iguales... E63/ARA(Paulo)</i></p> <p><i>...porque en mi pueblo había mucha gente que había emigrado a Francia después de la guerra civil y esta chica vivía en Francia pero sus padres eran de allí y yo le escribía en francés y ella me escribía en español...mi marido casualmente también es hijo de emigrantes y nació en Francia ...el francés lo aprendió en la calle.. .E64/ARA (Antonia)</i></p> <p><i>...vivíamos en una casa siete personas...y salvo una americana y una alemana, el resto eran británicos...ya me despertaba y me acostaba hablando inglés. E65/ARA.(Claudia)</i></p>
--	--

A partir de este deseo, de esta disponibilidad, empieza el viaje, también esta metáfora de *ir más allá*, de *buscar con curiosidad y apertura* aun siendo conscientes de los límites que se deben superar, o sea esos límites implícitos dentro de una comunicación veraz que no puede prescindir del uso de un código lingüístico compartido.

<p><i>Il viaggio</i></p>	<p><i>Da lì, verso i miei quindici anni...ho cominciato a chiedere di fare un viaggio ogni anno...mi esaltava parlare la lingua. E66/it (Franca)<sup>48</sup></i></p> <p><i>...è stato piacevole non solo l'aspetto paesaggistico ma anche l'aspetto interpersonale con le persone che conosco durante la vacanza. E67/it (Dario)<sup>49</sup></i></p> <p><i>Non ho studiato all'estero...solo permanenze all'estero</i></p>
--------------------------	--

<sup>48</sup> A partir de ahí, hacia mis quince años...empecé a pedir para poder hacer un viaje cada año...me exaltaba hablar el idioma. E66/it (Franca)

<sup>49</sup> ...fue encantador no sólo el aspecto del paisaje, sino también el aspecto interpersonal con las personas que conocí durante las vacaciones. E67/it (Dario)

	<p><i>nel senso che vivevo in famiglia dove si parlava esclusivamente inglese, ho viaggiato in paesi anglosassoni...in India. E68/it (Andrea)<sup>50</sup></i></p> <p><i>Ho sempre girato il mondo, ma non a scopi linguistici ...soprattutto culturali e curiosità di conoscere...Però mi guardavo bene dal viaggiare con un compagno di viaggio italiano...Cercavo sempre qualcuno che parlasse diversamente. Magari si passavano insieme dieci giorni e via. E69/it (Domenico)<sup>51</sup></i></p> <p><i>... A me interessa molto viaggiare...viaggi più che in paesi occidentali...in Africa, Sud America....Però abbiamo il culto del costruirci il viaggio, dello studiare, del farti il viaggio prima di andare. E quindi questa curiosità per tutto quello che è il mondo esterno. E70/it (Elisa)<sup>52</sup></i></p> <p><i>...prendevo il treno e raggiungevo gli amici a Parigi....Arrivavo sul posto, mi trovavo una stanza, mi davo da fare per cercare un lavoro. E71/it (Raffaella)<sup>53</sup></i></p> <p><i>Ho sempre avuto il pallino di fare surf.... Ho conosciuto tutti i posti dove ci sono le onde...e poi sono approdata alle Hawaii. E72/it (Alessandra)<sup>54</sup></i></p> <p><i>Ho cominciato a viaggiare intorno ai diciassette anni, in modo intensivo... da Istanbul alla Spagna, l'Inghilterra, la Francia e usavo l'inglese dappertutto ...anche dove</i></p>
--	---

<sup>50</sup> No he estudiado en el extranjero...sólo he pasado temporadas en el extranjero donde vivía en familias donde se hablaba en inglés, he viajado por países anglosajones...a India.E68/it (Andrea)

<sup>51</sup> Siempre he dado vueltas por el mundo, pero no con finalidades lingüísticas...sobre todo culturales y de curiosidad por conocer...Pero no viajaba nunca con un compañero de viaje italiano...Buscaba a alguien que hablara “diferente”. A lo mejor pasábamos diez días juntos y ya está. E69/it (Domenico)

<sup>52</sup> ...A mí me interesaba mucho viajar...viajes más que en países occidentales...en África, América del Sur...Pero tenemos el culto de construirnos el viaje, de estudiar, de hacer el viaje antes de ir. Y, por lo tanto, esta curiosidad por todo lo que es el mundo exterior. E70/it (Elisa)

<sup>53</sup> ...cogía el tren y me iba a ver a mis amigos a París...Llegaba al lugar, me encontraba una habitación, me buscaba un trabajo.E71/it (Raffaella)

<sup>54</sup> Siempre he tenido la manía de hacer surf...He conocido todo los lugares donde hay olas...y después desembarqué en Hawaii. E72/it (Alessandra).

<sup>55</sup> Empecé a viajar alrededor de los 17 años, en modo intensivo...de Estambul a España, Inglaterra, Francia y utilizaba el inglés por todos lados...también donde no era, por fuerza, la lengua principal. E73/it (Antonio)

	<p><i>non era per forza la lingua primaria. E73/it (Antonio)<sup>55</sup></i></p>
<p><i>El viaje</i></p>	<p><i>Pues a partir de los veinte años, de los dieciocho, empecé a viajar...E 74/CAT (José)</i></p> <p><i>Y luego ese año me marché a Francia porque una parte de mi familia, familiares lejanos, se marcharon a Francia en el año 1939 como mucha gente y a través de estos parientes he tenido mi primer contacto con la lengua francesa. E75/CAT (Luisa)</i></p> <p><i>...Hice un par de intercambios cuando era estudiante, en Italia. Pero allí nos entendíamos bien....viajes, pero no para estudiar...no. E76/CAT (Carmen)</i></p> <p><i>Cuando he estado en el extranjero ha sido fundamentalmente por turismo. E77/ARA (Enrique)</i></p> <p><i>...a mis padres siempre les ha gustado recorrer mundo, y es muy interesante que siempre en verano cogíamos la furgoneta wolsvagen que él mismo se había adaptado por el interior con muebles y todo, y así un verano estuvimos en Estambul, otro verano en Nort Cap...y mis padres me hacían hacer de intérprete... E78/CAT (Rosa)</i></p> <p><i>...Aunque estés en contacto porque ya con Internet, con la televisión, por satélite puedes estar en contacto, pero el vivir es diferente. Aquí no tienes las informaciones de la gente. E79/ARA (Oscar)</i></p> <p><i>Con los hermanos de mi marido nos vemos...como ellos hablan francés y español, empiezo la frase en francés y si no conozco el final de la frase, la digo en español porque sabes que te entienden. E80/ARA (Antonia)</i></p>

El encuentro se realiza en el campo, como nos dice Oscar. El vivir es diferente. No es estudiar, sino un aprender implícito, como afirma Carmen. Todos los profesores entrevistados han expresado este deseo y esta experiencia del viaje en su valencia más

profunda de momento de encuentro, conocimiento y participación compartida, a veces sólo temporánea pero que deja una señal, que la comunicación lingüística permite y realiza (Antonio, Domenico, Rosa).

#### 8.2.1.2 El profesor CLIL y su relación con los idiomas: el encuentro y el deseo de ir más allá

Uno de los objetivos de la investigación era el de averiguar cómo y en qué contextos el profesor que está utilizando la metodología AICLE se ha formado lingüísticamente una vez que ha adquirido la conciencia y ha madurado el deseo de aprenderla: en la escuela (por lo tanto en un contexto formal de aprendizaje), en cursos de idiomas extra-escolares o en experiencia de estudio o de trabajo en el extranjero (contexto no formal). De las palabras de los profesores surge no sólo el recorrido hecho, sino también la percepción del valor de la experiencia que han vivido, de lo que ésta haya contribuido a su poder hoy ser profesor AICLE no sólo por sus competencias lingüísticas adquiridas, sino sobre todo por la capacidad de ser abiertos en un mundo de “significados” y valores diferentes. Además, si consideramos que cada profesor lleva consigo, en clase, a través de sus comportamientos, precisamente estas percepciones cristalizadas en convicciones y actitudes, es evidente la importancia que en estas experiencias tienen el cambio como palanca de apertura.

*El profesor AICLE en la escuela: ¿lengua o no lengua? Un encuentro no siempre feliz.*

Las mayores diferencias se encuentran a un nivel transversal entre generaciones. Entre los más jóvenes hay quien ha estudiado en el extranjero, en la escuela ha aprendido idiomas a través de metodologías más comunicativas, mientras que los menos jóvenes se han acercado inicialmente a un idioma con una metodología rígidamente gramatical y por lo tanto, lamentan que *nunca han aprendido a hablar*. La lengua que en el mundo externo se presentaba como algo vivo y dinámico, se proponía en las escuelas como algo articulado sólo en estructuras gramaticales y lexicales que no estaban destinadas a la comunicación.

De aquí, entonces, la necesidad de ir más allá, de buscar en las escuelas especializadas la satisfacción de una necesidad consciente. Las experiencias se diversifican



en academias de idiomas privadas o co-financiadas (contexto no formal) que son la vía que casi todos los profesores han seguido para adquirir competencias que percibían como necesarias para la enseñanza AICLE, o por lo que se solicitaba en la normativa nacional. O bien, por placer, curiosidad, deseo de conocer o de saber comunicar.

En algunos casos es la situación personal o social la que ha influido positivamente o negativamente en la disponibilidad para aprender en un determinado período de la propia vida, aspecto que revaloriza posteriormente el significado y la importancia como en el caso de Antonio.

Las aportaciones de los profesores se subdividen en dos categorías:

- el profesor AICLE en la escuela
- el profesor AICLE en el mundo

A su vez estas secciones se han subdividido en dos subcategorías que se utilizan aquí con el significado que se les atribuye a partir de los documentos europeos que ya hemos citado en la primera parte de este trabajo. Precisamente:

- en el sistema formal
- en el sistema no formal

<p><i>Il docente CLIL a scuola, Ovvero l'incontro con la lingua formale</i></p>	<p><u><i>Sistema formale</i></u> <b><i>L'insegnante delle superiori ha favorito le condizioni per imparare però io in quel momento non ero predisposto... E81/it (Dario)<sup>56</sup></i></b> <i>Le medie ...non mi ricordo neanche chi fosse il mio insegnante, <b>il primo biennio delle superiori è stato un disastro .....perchè lì era veramente una persona poco qualificata. E82/it (Andrea)<sup>57</sup></b></i> <i>Del mio insegnante (delle medie) non ho particolari ricordi, la lingua mi piaceva, <b>però aveva un approccio molto grammaticale....Non era molto motivante. E83/it (Franco)<sup>58</sup></b></i></p>
---	---

<sup>56</sup> El profesor de la secundaria favoreció las condiciones para aprender pero yo en aquel momento no tenía la predisposición...E81/it (Dario)

<sup>57</sup> La secundaria...no me acuerdo nisiquiera de quién era mi profesor,el primer bienio de la secundaria fue un desastre...porque ahí había una persona poco cualificada. E82/it (Andrea)

<sup>58</sup> De mi profesor (a partir de la secundaria) no tengo muchos recuerdos, los idiomas me gustaban, pero tenía un enfoque muy gramatical...No era muy motivante. E83/it (Franco)

	<p><i>Ho fatto il liceo classico tradizionale, quindi solo i primi due anni....poi sono arrivata all'università e ho cominciato a preoccuparmi. E84/it (Monica)<sup>59</sup></i></p> <p><i>Avendo frequentato le scuole magistrali purtroppo a quei tempi la lingua c'era solo i primi due anni...Quella (l'insegnante) delle superiori ci leggeva il pezzettino poi ci faceva raccontare cosa c'era prima e cosa c'era dopo. Non so quali frutti abbia portato, questo apprendimento non era motivante... E85/it (Raffaella)<sup>60</sup></i></p> <p><i>Sì, alle medie, in modo classico con la grammatica di base proprio. E86it (Alessandra)<sup>61</sup></i></p> <p><i>Alle superiori ho fatto l'inglese ma con un apprendimento modesto. All'università non c'era un corso di inglese. Però lo devi fare, o lo fai o lo fai . E87/it (Licio)<sup>62</sup></i></p> <p><i>Mi ricordo che alla fine della terza media vivevo un po' di questi gesti simbolici e creai una situazione con dei compagni di classe con cui bruciammo il quaderno di inglese come a liberarci da questa schiavitù di questa lingua appresa in quel modo molto grammaticale... E88/ it (Antonio)<sup>63</sup></i></p>
--	--

<sup>59</sup> En el instituto estudié letras, por lo tanto sólo los dos primeros años...después llegué a la universidad y empecé a preocuparme. E84/it (Monica)

<sup>60</sup> Estudié de maestra, desgraciadamente en esa época se estudiaba un idioma sólo los primeros dos años...Esa (la profesora) del instituto nos leía un trocito y después nos decía que le explicáramos lo que había antes y lo que había después. No sé qué frutos nos ha dado este tipo de aprendizaje. No nos motivaba... E85/it (Raffaella)

<sup>61</sup> Sí, en la secundaria, de modo muy clásico con la gramática como base. E86/it (Alessandra)

<sup>62</sup> En el bachillerato estudié inglés, pero con un aprendizaje modesto. En la universidad no había un curso de inglés. Pero lo tienes que hacer, o lo haces o lo haces igualmente. E87/it (Licio)

<sup>63</sup> Me acuerdo de que al final de la secundaria inferior vivía un poco de estos gestos simbólicos y creé una situación con mis compañeros de clase con los que quemamos un cuaderno de inglés para librarnos de esa esclavitud de esa lengua que aprendimos de esa manera tan gramatical...E88/it (Antonio)

<p><i>El docente AICLE en la escuela, o sea el encuentro con la lengua formal</i></p>	<p style="text-align: center;"><u><i>Sistema formal</i></u></p> <p><i>Nunca tuve como tienen hoy los niños ahora una profesora que hablase toda una lección en lengua extranjera. Era un método muy antiguo de leer, traducir, leer.. .E89/CAT (Luisa)</i></p> <p><i>En el colegio había un libro de texto y luego nos teníamos que aprender unos diálogos de memoria....y luego gramática... Mis maestros de inglés en el colegio no dominaban la lengua inglesa como deberían. E90 /ARA (Paulo)</i></p> <p><i>En contexto escolar, a lo mejor dos horas a la semana con un libro situacional “en la tienda”, “cogiendo un taxi”.. .E91/ARA (Claudia)</i></p>
---	--

*El profesor de idiomas: un lengua-mentor*

Si por un lado la metodología que se utiliza/utilizaba en la enseñanza de los idiomas no ha favorecido ni en general motivado el aprendizaje de los idiomas, por otra parte emergen algunos recuerdos de figuras de profesores de idiomas - particularmente en el nivel de secundaria de primer grado en Italia (11-14 años de los alumnos) - descritos como personas muy estimulantes, afectivamente ricas y disponibles que logran dejar huella de sí, figuras que a menudo han tenido un rol significativo como *lengua mentor*; es decir, que han favorecido el deseo, la curiosidad o incluso hasta determinar las ganas de aprender un idioma:

<p><i>Un lengua mentor: il docente di L2</i></p>	<p><i>Se devo ricordare una persona che mi ha fatto pensare di potermi esprimere in un'altra lingua, devo pensare alla mia professoressa di francese delle medie...Era una persona molto fascinosa che parlava con la lingua</i></p>
--	--

	<p><i>arrotata, si preoccupava molto di noi, ci regalava riviste....<b>Ci faceva amare la lingua.</b> E92/it (Domenico)<sup>64</sup></i></p> <p><i>Poi un'altra insegnante fondamentale è stata la mia insegnante di francese delle medie. <b>Era un personaggio.....aveva amore e rispetto per la Francia. Ricordo che il primo giorno di scuola è venuta a scuola vestita in bianco rosso e blu...</b> E93/it (Franca)<sup>65</sup></i></p> <p><i>..l'insegnante delle medie era di vecchio stampo però <b>era una di quelle persone che ti danno la carica...anche se il metodo non era proprio motivante.</b> E94/it (Patrizia)<sup>66</sup></i></p> <p><i>Lo studio che ho fatto della lingua è sempre stato molto grammaticale, però <b>ho avuto un insegnante della media che era molto brava. Un livello molto alto.</b> E95/it (Monica)<sup>67</sup></i></p>
--	---

Extraña el hecho de que cuando el recuerdo ligado con la esfera emocional-motivacional existe, éste tiene que ver casi siempre con el profesor de secundaria de primer

---

<sup>64</sup> Si tengo que acordarme de una persona que me hizo pensar que podía expresarme en otro idioma, tengo que pensar en mi profesora de francés en los primeros años de secundaria... Era una persona muy fascinante que hablaba con la lengua enroscada, se preocupaba mucho por nosotros, nos regalaba revistas...Nos hizo adorar la lengua. E92/it (Domenico)

<sup>65</sup> Después otra profesora fundamental fue mi profesora de francés en los primeros años de secundaria. Era un personaje...amaba y respetaba Francia. Me acuerdo de que el primer día de colegio vino al cole vestida de blanco, rojo y azul... E93/it (Franca)

<sup>66</sup> ...la profesora de la secundaria era un poco anticuada pero era una de esas personas que te ponen las pilas...aunque el método no era precisamente motivador. E94/it (Patrizia)

<sup>67</sup> He estudiado idiomas siempre con un método muy gramatical, pero tuve una profesora en la secundaria que era muy buena. Un nivel muy alto. E95/it (Monica)

grado, siempre está relacionado con la persona, raramente con sus competencias como subrayan también otros de los entrevistados italianos.

Seguramente, puede jugar un rol que a menudo es en este nivel escolar donde se tiene el primer contacto con los idiomas, o la edad de los alumnos, pero los motivos pueden ser otros y más ligados – por ejemplo - con las modalidades relacionales y comunicativas que a menudo usan en este nivel de la escuela o una visión diferente de la enseñanza de los mismos profesores.

Este aspecto no se evidencia entre los profesores españoles.

### *La escuela de idiomas*

Italianos y españoles comparten el mismo recorrido de aprendizaje de los idiomas: el desarrollo de las habilidades productivas orales se realiza substancialmente en un contexto no formal (e informal) en los cursos de idiomas en su país o en el extranjero.

<p><i>Il docente CLIL a scuola: da alunno in contesto non formale</i></p>	<p><u><i>Sistema non formale</i></u> <i>Quando avevo dodici anni mi sono iscritta al British Council. E96/it (Franca)<sup>68</sup></i> <i>Da cinque o sei anni ho ricominciato a studiarlo da solo l'inglese e anche il tedesco...da questo punto di vista è una riscoperta, cose che prima mi infastidivano per esempio seguire un film in lingua originale, adesso sono cose che diventano un piacere o perlomeno una curiosità. E97/it (Dario)<sup>69</sup></i> <i>Poi mi ero iscritta a quei corsi molto mnemonici tipo... che ti danno l'impressione di essere molto brava, in realtà sono molto strutturati e ripetitivi...Nel frattempo vado per conto mio da un docente madrelingua...E98/it (Monica)<sup>70</sup></i> <i>Poi passata all'università ho fatto corsi privatamente di inglese...poi un corso comunale finanziato... E99/it (Marica)<sup>71</sup></i></p>
---	--

<sup>68</sup> Cuando tenía 12 años me matriculé en el British Council. E96/it (Franca)

<sup>69</sup> Desde hace cinco o seis años he vuelto a estudiar yo sola inglés y alemán... desde este punto de vista ha sido un nuevo descubrimiento, lo que antes me molestaba, por ejemplo ver una película en versión original, ahora hay cosas que se han convertido en un placer o por lo menos en una curiosidad. E97/it (Dario)

<sup>70</sup> Después me matriculé en esos cursos mnemónicos por ejemplo...que te dan la impresión de que eres muy buena, pero en realidad son muy estructurados y repetitivos...Mientras tanto voy por mi cuenta a clases de una profesora nativa...E98/it (Monica)

<sup>71</sup> Después, cuando terminé la carrera hice cursos particulares de inglés...después un curso del ayuntamiento financiado...E99/it (Marica)

<p><i>El docente AICLE en la escuela: como alumno en contexto no formal</i></p>	<p style="text-align: center;"><u><i>Sistema no formal</i></u></p> <p><i>Cuando empezamos a verlo más serio yo estaba acabando de estudiar inglés en la escuela de idiomas aquí... E100/CAT (José)</i></p> <p><i>Fui a clases particulares el año que hice el COU y luego he ido a cursos de verano a la escuela oficial...y me quedé enamoradísima de aquel método de enseñanza. E101/CAT (Luisa)</i></p> <p><i>Entonces, yo no estudié inglés y cuando empecé la carrera, tenía dieciocho años, me daban muchas cosas para leer en inglés y empecé a estudiar el inglés en la escuela oficial de idiomas. Por necesidad. E102/CAT (Carmen)</i></p> <p><i>Yo estudié siempre inglés y luego continué estudiando inglés y francés en la escuela oficial de idiomas. E103/ARA (Enrique)</i></p> <p><i>Hice la carrera universitaria y pues después sin hablar una palabra de francés por 14 años lo retomé en la escuela de idiomas...completé haciendo el curso del PALE. E104 /ARA (Pedro)</i></p> <p><i>...y el inglés lo hice siempre extraescolarmente, en academias. E105/CAT (Rosa)</i></p> <p><i>Y en cambio en la escuela de idiomas a la que fui luego de mayor, para estudiar inglés, era muy comunicativo, había mucha menos gramática y pues acostumbrada que todo era gramática...pues al principio me sentía un poco perdida.... E106/CAT (Carmen)</i></p> <p><i>Fueron mis profesores de una academia de inglés a la que asistía en horas extraescolares quienes levantaron mi interés por la lengua extranjera. E107/ARA (Paulo)</i></p> <p><i>Aprendí el francés en la primaria, en la secundaria y después en la escuela de idiomas hasta el avanzado. E108/ARA (Antonia)</i></p>
---	---



Siempre, a nivel generacional, destaca entre los más jóvenes (Antonio y Franca para Italia, Claudia y Paulo para España) la participación en los programas europeos de aprendizaje (Erasmus) o de otras oportunidades que ofrecen las políticas de internacionalización de los sistemas educativos.

Al poder pasar la frontera, el viaje, se ha vuelto más accesible, se percibe como más fácil. Este factor seguramente podrá impactar positivamente sobre las competencias lingüísticas de los futuros profesores AICLE, aunque de hecho el binomio AICLE-inglés que se ha consolidado actualmente no permite aprovechar competencias lingüísticas de alto nivel en idiomas que no sean el inglés (como en el caso de Antonio y Franca por lo que se refiere al castellano).

<p><i>Il docente CLIL nel mondo : da alunno in contesto formale</i></p>	<p><u>Sistema formale</u></p> <p><i>Ho fatto l'Erasmus in Spagna...lì ho fatto l'assistente di lingua inglese in una scuola per tre mesi... E109 /it (Franca)<sup>72</sup></i></p> <p><i>Ho frequentato la scuola americana a Francoforte... E110/it (Federica)<sup>73</sup></i></p> <p><i>Ho vissuto in Spagna con il progetto Erasmus...è stata una esperienza incredibile a livello di apertura mentale anche di cos'è la conoscenza di una lingua straniera.....per me l'inglese invece rimane una lingua appresa ma con cui non posso fare dei confronti di significato nell'uso delle parole... E111/it (Antonio)<sup>74</sup></i></p> <p><u>Sistema formal</u></p>
---	---

<sup>72</sup> Hice el Erasmus en España.. allí fue el asistente de inglés en un colegio por tres meses...E109/it (Franca)

<sup>73</sup> Hice la escuela americana en Frankfurt ... E110/it (Federica)

<sup>74</sup> Viví en España con el Erasmus... fue una experiencia increíble a nivel de apertura mental también de lo que significa conocer un idioma... en cambio, para mí el inglés sigue siendo un idioma con el que no puedo comparar significados cuando uso las palabras ...E111/it (Antonio)

<p><i>El docente CLIL en el mundo: como alumno en contexto formal</i></p>	<p><b><i>Estudié durante un curso académico completo en el Reino Unido...</i></b> <i>E112/ARA (Paulo)</i> <i>(mis padres).....insistieron que me fuera con un intercambio Erasmus a Inglaterra a <b>Brighton...</b> .E113/ARA (Claudia)</i></p>
---	---

Ya que el profesor AICLE español está obligado a documentar sus competencias lingüísticas (situación que hasta ahora no se les requiere a los profesores italianos) con un certificado de la Escuela Oficial de Idiomas o de otros centros certificadores oficiales o con títulos universitarios de idiomas, es evidente que todos los profesores entrevistados comparten una de estas experiencias que consideran, en general, como muy positivas o proficuas con vistas al aprendizaje de los idiomas. Además, muchos de los profesores españoles han disfrutado de un sustento financiero para seguir cursos de idiomas en el extranjero con fines AICLE también con una duración significativa (de tres a seis semanas). Este tipo de apoyo se ha puesto a disposición sólo ocasionalmente y por periodos más breves al alcance de los profesores italianos, en general a través de financiaciones que provenían de fondos europeos.

Tanto los profesores italianos como los españoles se quejan de tener que sobrellevar personalmente el coste de la formación lingüística y que por lo tanto no pueden acceder a ella con la frecuencia que desearían. Esta disponibilidad financiera podría ser un factor determinado por la clase social de pertenencia.

De todas maneras, todos los profesores de dnl han participado en cursos de idiomas en el extranjero, sin ninguna excepción. Algunos también han realizado cursos específicos de metodología AICLE generalmente a través de las oportunidades de movilidad individual que ofrecen los programas europeos, prioritariamente Comenius o Grundtvig.

<p><i>Il Docente</i></p> <p><i>CLIL nel mondo: da alunno in contesto non formale</i></p>	<p><u><i>Sistema non formale</i></u></p> <p><i>Al liceo ho fatto qualche corso estivo all'estero ...nel sud dell'Inghilterra.....poi sono rimasta legata e ho fatto anche quelli successivi dopo la laurea perché avevo individuato una scuola veramente buona... E114/it (Patrizia)<sup>75</sup></i></p> <p><i>Ho fatto due esperienze all'estero ...la prima in un contesto CLIL a Canterbury e una a Cambridge. E115/it (Dario)<sup>76</sup></i></p> <p><i>A diciotto anni ho fatto un corso di francese a Parigi un po' meno di due mesi all'università per stranieri e questa è stata la mia formazione seria... Poi al quarto anno di università sono stato a Londra per un periodo... ho frequentato un corso...ho imparato molto di più perché ero in famiglia... E116/it (Domenico)<sup>77</sup></i></p> <p><i>Ho fatto un corso di lingua a Cambridge...c'erano dei contatti con i professori dell'università. E117/it (Raffaella)<sup>78</sup></i></p> <p><i>Per motivi di studio ho fatto un'esperienza CLIL a Dublino finanziata e poi ho avuto una borsa Grundtvig in Islanda per un corso più legato al mio contesto lavorativo e la lingua veicolare era l'inglese. E118 /it (Marica)<sup>79</sup></i></p>
--	--

<sup>75</sup> En el instituto hice algún curso de verano en el extranjero...en el sur de Inglaterra... después me enganché e hice también los sucesivos cuando terminé la carrera porque encontré una escuela muy buena...E114/it (Patrizia)

<sup>76</sup> Tuve dos experiencias en el extranjero...la primera en un contexto AICLE en Canterbury y una en Cambridge. E115/it (Dario)

<sup>77</sup> A los 18 años hice un curso de francés en París un poco menos de dos meses en la Universidad para Extranjeros y esta ha sido mi formación seria...Después en cuarto de carrera fui a Londres durante una temporada...hice un curso... aprendí mucho más porque estaba en una familia...E116/it (Domenico)

<sup>78</sup> Hice un curso de idiomas en Cambridge...había contactos con los profesores de la universidad. E117/it (Raffaella)

<sup>79</sup> Por motivos de estudio hice una experiencia AICLE en Dublín financiada y después obtuve una beca Grundtvig en Islandia para un curso más inherente a mi contexto laboral y la lengua vehicular era el inglés. E118/it (Marica)

<p><i>El docente CLIL en el mundo: como alumno en contexto no formal</i></p>	<p><i>All'estero sono andato, ho fatto degli stage a Londra ma non sono stati significativi....tra l'altro sono riuscito ad arrivare ad un certo livello sono nella lingua scritta e nella microlingua...E119/it (Lucio)<sup>80</sup></i></p> <p><u><i>Sistema no formal</i></u></p> <p><i>Hace seis años fui a Oxford...un mes de clase inglés...pero no cuenta. E120/CAT (José)</i></p> <p><i>No, bueno mi única experiencia de ir al extranjero ha sido hace dos años porque me dieron una beca para un curso CLIL en Inglaterra... E121/CAT (Luisa)</i></p> <p><i>Y luego he hecho cursos de verano tanto en Francia como en Inglaterra.. E122/ARA (Enrique)</i></p> <p><i>Hice un curso de francés en Vichy, esto fue este verano. Antes no había hecho nada...pero había hecho un intercambio con alumnos en Francia.. E123/ARA (Pedro)</i></p> <p><i>...estuve quince días la primera vez sola, yendo a una escuela de idiomas, luego un mes y en el año 2008 estuve tres meses en la universidad de Nottingham. E124/CAT (Carmen)</i></p> <p><i>La única vez que he estado fuera fue este verano pasado que estuve con una beca en Inglaterra seis semanas, una inmersión lingüística. E125/ARA (Antonio)</i></p>
--	---

<sup>80</sup> He ido al extranjero, hice prácticas en Londres pero no fueron significativas...entre otras cosas conseguí llegar a un nivel aceptable sólo en la lengua escrita y en el lenguaje sectorial...E119/it (Licio)

### *A trabajar por el mundo*

Las experiencias de trabajo en el extranjero no son frecuentes y generalmente no están relacionadas con la profesión de profesor, particularmente en Italia. Una de las razones es de tipo burocrático-legislativo; es decir, el profesor italiano está penalizado si acepta un periodo de enseñanza en el extranjero ya que – aun teniendo el derecho de mantener el puesto de trabajo - pierde la continuidad didáctica en el instituto donde es titular y por lo tanto puntos en las listas de graduación internas y su carrera se interrumpe. Lógicamente, todo esto no vale si la actividad en el extranjero se realiza a través del Ministerio de Asuntos Exteriores, y que se efectúa con unas oposiciones muy complejas y largas. El profesor AICLE italiano, por lo tanto, ha trabajado en otro país substancialmente por pagarse una estancia y un curso de idiomas en general en el terciario y durante breves periodos. Esto se ve más fácilmente entre los profesores de más edad que no tenían todavía a disposición la oportunidad de movilidad transnacional que hoy en día existe.

El ambiente de trabajo constituye un contexto de aprendizaje no formal privilegiado puesto que permite el contraste de ideas, la reflexión metodológica y una relación continua que se releva muy provechosa con vistas a la actividad que se desarrolla posteriormente: la lengua se usa en un contexto real. Permite crear relaciones y conciencia del propio ser y de los propios límites.

<i>Il docente CLIL nel mondo del lavoro all'estero</i>	<p><u>Esperienze di lavoro</u></p> <p><i>Ho fatto l'assistant leader in Inghilterra... una cosa così ti responsabilizza. Queste due esperienze che ho fatto mi incanalavano rispetto a quello che avrei fatto dopo... E126/it (Franca)<sup>81</sup></i></p> <p><i>Ho lavorato all'ester...a Barcellona e a Edimburgo...</i></p> <p><i>Queste esperienze di lavoro</i></p>
--	---

<sup>81</sup> Hice de *assistant leader* en Inglaterra...una cosa así te responsabiliza. Estas dos experiencias que hice me encalanaban respecto a lo que iba a hacer después...E126/it (Franca)

	<p><i>hanno cambiato il mio rapporto e la mia idea di apprendimento della lingua. Prima mi sembrava che la grammatica, l'esercizio, fossero la base... E127/it (Domenico)<sup>82</sup></i></p> <p><i>Poi c'è stata l'occasione di parteciparvi (agli scambi.....Una volta che vai un po' all'estero, conosci colleghi stranieri, ti butti. E128/it (Franco)<sup>83</sup></i></p> <p><i>...quando ho finito l'università sono andata per un periodo in Inghilterra...lavoravo in un bar, stavo in famiglia e facevo una scuola di lingua. E129/it (Elisa)<sup>84</sup></i></p> <p><i>Sì, all'estero ho lavorato in qualche negozio per brevi periodi...nelle esperienze lavorative mi sono sentita adeguata... ho conosciuto persone con cui ho mantenuto contatti....mi hanno spesso motivata a continuare a studiare. E130/it (Raffaella)<sup>85</sup></i></p>

<sup>82</sup> Trabajé en el extranjero...en Barcelona y en Edimburgo...Estas experiencias de trabajo cambiaron mi relación y mi idea del aprendizaje de un idioma. Antes me parecía que la gramática, el ejercicio, eran la base...E127/it (Domenico)

<sup>83</sup> Después tuve la ocasión de participar (en los intercambios..) Una vez que vas al extranjero, conoces compañeros extranjeros, te lanzas. E128/it (Franco)

<sup>84</sup> ...cuando empecé la carrera fui durante una temporada a Inglaterra...trabajaba en un bar, vivía con una familia y iba a una academia de idiomas. E129/it (Elisa)

<sup>85</sup> Sí, en el extranjero trabajé en algunas tiendas durante breves periodos...en las experiencias laborales y no tuve problemas...conocí personas con las que he mantenido contactos...a menudo me han motivado para que continuara estudiando. E130/it (Raffaella)

<p><i>El docente CLIL en el mundo laboral en el extranjero</i></p>	<p><u>Mundo laboral</u></p> <p><b>Trabajé de lector cuando terminé la carrera en Francia y luego hice un intercambio con una profesora francesa de Guadalupe. Fueron muy buenas experiencias....Aquí no tienes las informaciones de la gente. La información que te puede dar un telediario sobre Sarkozy no es la que te da una persona con la cual tomas un café... E131/ARA (Oscar)</b></p> <p><b>Realicé 250 horas de trabajo como maestro en periodo de prácticas en el extranjero...Una vez más fue la experiencia del día a día la que permitió desarrollarlas (las competencias) progresivamente.. .E132/ARA (Paulo)</b></p> <p><b>...solicité el puesto de trabajo para irme allí (EE.UU.) a dar clase en colegios bilingües... Había mucha gente joven...entonces sí que hice amistad que todavía me dura. . E133/ARA (Claudia)</b></p>
--	---

De hecho, sólo dos profesores del grupo han seguido, en el extranjero, exclusivamente el curso lingüístico que pusieron a disposición las autoridades locales o centrales y no hicieron otro tipo de experiencias. Los demás han realizado una estancia o actividades formativas en el extranjero con el sustento personal – como ya dije - del coste financiero, punto que acumula con las experiencias de los profesores de idiomas que en su

carrera profesional que sienten la necesidad de un curso de reciclaje lingüístico y/o cultural que realiza en el país en el que se habla el idioma que enseña casi siempre personalmente pagando económicamente y con la inversión de su tiempo privado.

### 8.2.1.3 El profesor AICLE y la relación profesional

Como ya se ha señalado anteriormente, en esta categoría se han encontrado los siguientes indicadores:

- la relación con los colegas
- la relación con los padres
- la relación con los alumnos

A cada uno de ellos se refiere un aspecto de las actividades del profesor AICLE que progresa y mejora en ella precisamente con el interaccionar de estos factores.

#### *La relación con los colegas: la relación con el profesor de idiomas*

Una cosa está clara: el profesor de dnl decide casi siempre volverse profesor AICLE informado, animado, a menudo formado y apoyado en esta elección por el profesor de LE. Esto es así en casi todos los casos en Italia (sólo una excepción) y es muy frecuente entre los profesores españoles. En España la difusión del programa PALE ( Programa de Apoyo a la Enseñanza y al Aprendizaje de Lenguas Extranjeras) se ha realizado a través de canales institucionales, pero que han implicado al profesor de LE, por lo menos como “embajador” AICLE. Indudablemente, esto deriva del hecho de que el AICLE – como ya hemos visto - nace en un contexto de estudios lingüísticos (inmersiones, bilingüismo, etc.) y que, por lo tanto, los primeros que entran en contacto son los profesores de idiomas, que han participado en seminarios o iniciativas de formación.

Por esto, podemos afirmar que el profesor de LE ha desarrollado un triple rol en la difusión/implementación de la enseñanza AICLE:

- informador (es decir, ha explicado qué era y que existía la posibilidad de poner en marcha proyectos AICLE),



- formador, cooperando en la elaboración de módulos o planes anuales, tareas en las que transvasaba toda su experiencia didáctica como profesor de idiomas acostumbrado a enfrentarse con problemas implícitos en la enseñanza AICLE,
- autor-miembro del equipo de enseñanza AICLE de la que muchas veces forma parte también un lector-conversador nativo. Trabajando en tandem con el profesor de dnl se implica en la proyección, en la preparación de los materiales, en el soporte externo/interno de la puesta en práctica de los módulos y – aunque sólo raramente - en la evaluación.

En algunas realidades italianas, sobre todo en una fase inicial de la difusión del AICLE, ha sido posible utilizar momentos de presencia compartida entre el profesor de dnl y el profesor de LE según unos proyectos elaborados aprovechando la autonomía de gestión de las escuelas, o - muy a menudo - gracias a la disponibilidad de los profesores.

Esta interacción constante con el profesor de LE, el profesor de dnl la considera como elemento constituyente del AICLE, aunque a menudo no forma parte de la experiencia AICLE en otras situaciones europeas, por lo menos de manera tan generalizada. Si mostramos sólo algunos fragmentos de las entrevistas es porque resultarían, sin lugar a dudas, similares y repetitivas ya que se han expresado opiniones muy parecidas al respecto.

<i>La relazione con il docente di L2</i>	<i>(Ho sentito parlare di CLIL) la prima volta sette-otto anni fa in questa scuola dalla collega di lingue...la collega è stata una costante della scuola e di conseguenza un riferimento rapido per poter capire. E134/it (Dario)<sup>86</sup> Me ne ha parlato la collega di lingue e io sentendomi competente ho intrapreso subito perché era un</i>
--	---

<sup>86</sup> (He oído hablar de AICLE) la primera vez hace 6 o 7 años en esta escuela que hablaba la compañera de idiomas... la compañera ha sido una constante de la escuela y como consecuencia un punto de referencia rápido para poder entender. E134/it (Dario)

	<p><i>tipo di esperienza che mi interessava fare. E135 /it (Andrea)<sup>87</sup></i></p> <p><i>Quando abbiamo cominciato a parlarne qui a scuola con qualche collega (di lingua) che mi ha presentato questa possibilità.....mi sono fatto mettere nella stessa sezione e abbiamo cominciato a lavorare insieme.E136/it (Franco).<sup>88</sup></i></p> <p><i>...Poi è arrivata la comunicazione dell'ALI-CLIL...questa apertura, lavorare con le colleghe di lingue straniere mi era piaciuta molto...Nella formazione Poseidon le nostre tutor erano tutte di lingua straniera. Mi hanno insegnato cose che non avevo mai visto...E137/it (Monica)<sup>89</sup></i></p> <p><i>E' stata la collega di inglese che conosceva bene la metodologia</i></p>
--	---

<sup>87</sup> Me habló la compañera de idiomas y yo, ya que me sentía competente, emprendí enseguida esta experiencia porque me interesaba hacerla. E135/it (Andrea)

<sup>88</sup> Cuando empezamos a hablar aquí en la escuela con alguna compañera (de idiomas) que me había planteado esta posibilidad...les dije que me colocaran en la misma clase y empezamos a trabajar juntos. E136/it (Franco)

<sup>89</sup> ...Después llegó la comunicación del ALI AICLE...esta apertura, trabajar con las compañeras de idiomas extranjeros me gustó mucho...En la formación Poseidon todas nuestras tutoras eran de LE. Me enseñaron cosas que nunca había visto...E137/it (Monica)

<sup>90</sup> Fue la compañera de inglés que conocía muy bien la metodología AICLE y juntas realizamos todo el plan de estudios...Ella me explicó como tendríamos que enfretarnos a los problemas y me gustó mucho...Me abrió un mundo...E138/it (Elisa)

<sup>91</sup> Del AICLE me han hablado los profesores de LE...Normalmente doy clases con la presencia del lector...después las horas de clase conmigo...pero mejor es estar sola. ...Después el lector escribe un glosario. E139/it (Federica)

<sup>92</sup> Mi compañero y yo trabajamos contemporáneamente y usamos el inglés y los chicos al principio estaban un poco frenados, pero cuando vieron que había un profesor que hablaba en inglés y que cometía errores y después se los corregía...se lanzaron ellos también. E140/it (Marica)

	<p><i>CLIL e insieme a me ha elaborato tutto il piano...Lei mi ha spiegato come avremmo dovuto affrontare i problemi e la cosa mi è piaciuta molto.... Mi ha aperto un mondo....</i>  <i>E138/it (Elisa)<sup>90</sup></i></p> <p><b><i>Del CLIL mi hanno parlato gli insegnanti di lingua....Di solito faccio lezione in compresenza con il conversatore... poi le ore di lezione con me....ma è meglio essere da sola. ..Poi il conversatore ha scritto il glossario. E139/it (Federica)<sup>91</sup></i></b></p> <p><b><i>Io e il mio collega lavoravamo in compresenza e usavamo l'inglese e i ragazzi all'inizio erano un po' frenati però poi quando hanno visto che c'era un insegnante che parlava in inglese facendo errori che venivano poi corretti, ripresi, ....si sono lanciati anche loro. E140/it (Marica)<sup>92</sup></i></b></p>
<p><i>La relación con el docente de L2</i></p>	<p><b><i>Aquí en la escuela con colegas de lengua extranjera.... En seguida me metí dentro de esto. E141/CAT (José)</i></b></p> <p><b><i>Tenía la necesidad de saber qué era, como funcionaba y los tres profesores de inglés ya sabían bastantes cosas de esto. Tuve mucha suerte porque son personas increíbles. Porque si no, esto es muy difícil... Lo que hace la prof de</i></b></p>

	<p><i>inglés es que nos sustenta, a veces sólo con su presencia. Le podemos pedir consejo pero no estamos pendientes de esto... E142/CAT (Carmen)</i></p> <p><b><i>Es muy importante que haya una comunicación entre el profesor de francés y el profesor del dnl. Esto no siempre ocurre. De las dos profesoras (de francés) una estaba bastante interesada en la sección bilingüe y la otra no ha querido saber nada porque no le interesaba... Este tipo de cosas son fundamentales. E143/ARA (Pedro) Sola...Bueno en teoría me reúno una vez por semana con la profesora de inglés, pero está tan atareada.....me faltaría un poco de este soporte lingüístico porque yo creo que se avanzaría mucho más si mis clases y la suya fueran coordinadas...E144/CAT (Rosa)</i></b></p>
--	---

Como se puede deducir de las palabras de los profesores entrevistados, donde esta colaboración falta, el docente de dnl lo vive como un problema. Es el profesor de LE que crea el sustrato, predispone el terreno (o lo vuelve a ordenar) para que la clase de AICLE se pueda realizar adecuadamente sin olvidar tres centros de atención de la didáctica AICLE: *focus* sobre el significado, *focus* sobre la forma, *focus* sobre las formas que son considerados como factores esenciales para una enseñanza AICLE exitosa (Lorenzo, 2007a: 506).

Es el profesor de LE quien lo sostiene, lo guía al ser consciente de las implicaciones cognitivas y comunicativas de enseñar/aprender una LE. El modelo cooperativo parecer ser el ganador, como afirma sin duda alguna la profesora del extracto E145/it Elisa

*Io sono favorevole al modello cooperativo italiano. Mi pare che funzioni e permetta di essere più realistici perché se chiediamo un C1 a un docente de dnl non so quanti ce ne siano, pochissimi....Certo se non è prevista la compresenza con il docente di lingua o una collaborazione formalizzata, il C1 sarebbe indispensabile. E145/it Elisa<sup>93</sup>*

*La relación con los demás colegas: una puerta que no está siempre abierta*

En la entrevista, a los profesores no se les ha pedido, expresamente, que hablen de sus relaciones con los colegas de las mismas estructuras escolares. Sin embargo, muchos espontáneamente lo han hecho cuando se les ha preguntado acerca de qué dificultades han encontrado en su experiencia AICLE. A partir de sus respuestas, aparece como bastante difícil la relación con los demás compañeros que a menudo tienen actitudes y reacciones diferentes con referencia a la implementación del AICLE. Hay quien se disocia y adopta una actitud de *laissez-faire* con tal de que no se le involucre directamente, ya que en la implementación del AICLE se deben afrontar problemas diferentes a nivel organizativo que pueden impactar en la escuela en su conjunto.

Parece, en concreto, que son precisamente estas cuestiones organizativas las que hacen más difícil “abrir las puertas” que se deberían abrir. Hay quien teme que baje el nivel de los resultados de aprendizaje de los alumnos, tanto a nivel cuantitativo, como a nivel cualitativo. Esta idea es subrayada por Domenico, Carmen y Antonio.

---

<sup>93</sup> Estoy a favor del modelo cooperativo italiano. Me aparece que funciona y permite ser más real porque si pedimos a un C1 a un profesor de dnl no sé cuántos hay, poquísimos... Claro que, si no estuviera prevista una coopresencia con el profesor de LE o una colaboración formalizada, el C1 sería indispensable. E145/it (Elisa)

<p><i>Le paure</i></p>	<p><i>Mi sembra che tutto venga falsato perché l'insegnante si concentra troppo sulla lingua per paura di fare o dire degli strafalcioni e forse dimentica i contenuti veri e propri. Ho paura che questi insegnanti si sentano spiazzati perché possiedono poco la lingua e siano tentati di ridurre i contenuti, adattarli, semplificarli troppo. E146/it (Domenico)<sup>94</sup></i></p>
<p><i>Los miedos</i></p>	<p><i>Al principio el profesor de cuarto tenía miedo de que los alumnos del tercero (que habían hecho las matemáticas en inglés) no le habrían entendido...Había esta psicosis...Para mí no está el problema en hacer un polinomio más o menos. A mí me parece que hay muchas más cosas en una clase. E147/CAT (Carmen)</i></p> <p><i>Creo que sería importante no tener tantas modas, ahora la moda del bilingüismo, otra vez la moda del trilingüismo, pero yo creo que no se está primando las necesidades que tienen los niños....Se está valorando esta cosa demasiado y los niños no saben su propia lengua. E148/ARA (Antonio)</i></p> <p><i>En los centros escolares hay un cierto rechazo; otros profesionales no nos ven con muy buenos ojos, porque creen que la lengua nativa va a perder respecto a la</i></p>

<sup>94</sup> ...me parece que todo esté falseado porque el profesor se concentra demasiado en el idioma porque tiene miedo de hacer o decir tonterías y quizás se olvida de los contenidos reales. Tengo miedo de que estos profesores se sientan descolocados porque dominan poco la LE y sientan la tentación de reducir los contenidos, adaptarlos, simplificarlos demasiado. E146/it (Domenico)

	<p><i>lengua extranjera porque parece que el inglés lo sea todo, el inglés no lo es todo.</i> E149/CAT (Carmen)</p>
--	---

Claro está que hay miedos compartidos respecto al AICLE que ni la investigación, ni las instituciones todavía han sabido desenmarañar completamente con repercusiones negativas en la implementación del AICLE, situación que en vez de “abrir las puertas” levanta muros.

<p><i>I muri - Los muros</i></p>	<p><i>Ho avuto colleghi che cercavano di convincere i ragazzi a non fare questo tipo di esperienza. Credo che venga fuori anche una componente personale , il collega che non si sente lui di fare questa esperienza scoraggia i ragazzi, cerca di ostacolare... Devo dire che gli ostacoli più grossi li ho avuti dai colleghi. Non dal collega di lingua, ma dai colleghi del consiglio di classe, perché la vedono come una perdita di tempo.....Io devo dire che i muri più grossi li ho visti da parte dei colleghi.</i> E 150/it (Elisa)<sup>95</sup> <i>Però nella mia scuola trovo molte difficoltà a far capire quanto sia</i></p>
----------------------------------	---

<sup>95</sup> ...he tenido compañeros que intentaban convencer a los chicos para que hicieran este tipo de experiencia. Creo que sale un componente personal, el compañero que no se ve capaz de hacer esta experiencia desanima a los chicos, intenta obstacularlos... Tengo que decir que los obstáculos más grandes los he encontrado entre los compañeros. No del compañero de LE, sino de los compañeros del consejo de clase, porque lo ven como si se perdiera tiempo...Yo tengo que decir que los muros más gruesos los he visto por parte de los compañeros...E150/it (Elisa)

	<p><i>importante la lingua straniera e quanto sia proficuo anche per le colleghe e i bambini lavorare in team. E151/it (Raffaella)<sup>96</sup></i></p> <p><i>Nella nostra scuola sono state le insegnanti di materia a portare avanti il progetto e il settore lingue ha boicottato il CLIL perchè alle medie il CLIL non si poteva far e perchè non è da medie, prevede un livello che secondo questo tipo di lettura alle medie non è stato ancora raggiunto. E152/it (Antonio)<sup>97</sup></i></p>
--	---

Sin embargo, a veces, la oposición también viene de los profesores que consideran el AICLE un intento válido sólo para quienes ya han alcanzado un nivel de competencia lingüística avanzado y, en consecuencia, la relación con los profesores de dnl se suspende.

En algunos casos el rechazo se puede comprender y dictar por situaciones casuales. Si por un lado las generaciones de los profesores más viejos tienen posiciones profesionales en general consolidadas, no se puede decir lo mismo para los más jóvenes que tienen mayores dificultades para dedicar su tiempo libre a una actividad, que como hemos visto, es bastante exigente.

***Oggi i giovani spesso lavorano in condizioni difficili, saltano da una sede all'altra, non puoi pretendere che facciano anche questo. Io ho una situazione privilegiata, sono***

---

<sup>96</sup> Pero en mi escuela encuentro muchas dificultades para que entienden lo importante que es la LE y lo provechoso que es también para las compañeras y los niños trabajar en equipo. E151/it (Raffaella)

<sup>97</sup> En nuestra escuela han sido las profesoras de las asignaturas de dnl las que han llevado adelante el proyecto y las del sector de LE las que han boicoteado el AICLE porque en los primeros años de la secundaria el AICLE no se podía hacer y porque no era adecuado para esos años, prevé un nivel que según este tipo de lectura en este periodo de la secundaria todavía no se ha alcanzado. E152/it (Antonio)



*da anni fissa qui. Poi ho colleghi che sono nella mia stessa situazione e preferiscono fare altro. E153/it (Monica)<sup>98</sup>*

A veces el profesor AICLE se ve como un alternativo, un divergente, uno que quiere ponerse en evidencia o se prejuzgan intenciones espúreas como afirman Franca y Carmen (E154/it y E155/CAT). ¿Quizás lo sean en verdad como opinan algunos expertos de bilingüismo (véase capítulo 3)?

<i>Un pensiero divergente?</i>	<i>Sembrava fossi l'insegnante alternativa, <b>sembravo una che combatteva contro i mulini a vento</b>, ma in realtà seguivo gli approcci che già dagli anni settanta si erano diffusi. E154/it (Franca)<sup>99</sup></i>
<i>¿Un pensamiento divergente?</i>	<i>Había gente del instituto que decía: mira esta gente que hace, <b>qué les va a pasar a las matemáticas</b>, son tontos. E155/CAT (Carmen)</i>

Hay quien entre los colegas se opone claramente ya que teme una división entre profesor de 1ª clase (los profesores AICLE) y los profesores de 2ª clase (los profesores no AICLE) aportando motivaciones razonables. ¿Un profesor que por edad, estudios universitarios, experiencias de vida no ha tenido la oportunidad de aprender un idioma adecuadamente se arriesga a que lo penalicen en un futuro próximo? Y, por otro lado, ¿es lícito pedir a quien tiene más de 50 años – como es el caso de muchos profesores - pero con una perspectiva de trabajar todavía quince años o más, que empiece un aprendizaje lingüístico que no siente *in primis* como necesidad aun siendo un excelente profesor de su materia? ¿Podría ser penalizado de alguna manera por esto?

<sup>98</sup> Hoy en día los jóvenes trabajan en condiciones difíciles, saltan de una sede a otra, no puedes pretender que también hagan esto. Yo tengo una situación privilegiada, hace años que estoy aquí fija. Después, tengo compañeros que están en mi misma situación y prefieren hacer otras cosas. E158/it (Monica)

<sup>99</sup> Parecía que era la profesora alternativa, parecía una que luchaba contra los molinos de viento, pero en realidad seguía los enfoques que ya desde los años setenta se habían difundido. E154/it (Franca)

¿Y si la formación necesaria para aprender una lengua o para conseguir la certificación necesaria se hace demasiado cara? ¿Puede este factor volverse un factor discriminante?

<p><i>¿Inconvenientes o ventajas personales?</i></p>	<p><i>Los demás van espabilando, haciendo cursos, pero gente de cincuenta años ponerte a estudiar inglés si no lo has hecho de joven, esto les cuesta, y les costará llegar a un nivel como para poder impartir en la lengua una clase...E156/CAT (Rosa)</i></p> <p><i>La primera plaza que me dieron fue en... que está a ciento catorce kilómetros de aquí...Entonces busqué diferentes posibilidades para venirme a Zaragoza. No estudié el francés para dar clases bilingües... (Como) ya tenía esta competencia solicité la plaza y me la dieron... Y no todos los profesores están de acuerdo. Cada uno tiene sus objetivos personales. Si mi objetivo es estar en Zaragoza y acepto enseñar en clases bilingües pero después les doy dos o tres conceptos en francés antes del examen...Lo hacen ya, yo sé que lo hacen. Como legalmente no está obligado a calificar los contenidos en la lengua. E157/ARA (Pedro).</i></p> <p><i>Por el hecho de hacer bilingüismo puede ser que pueda quedarme en este instituto por algunos años...Esto es una ventaja, tengo una comisión de</i></p>
--	--

	<p><i>servicios, me van a mantener unos años para que haya continuidad. E158/ARA (Antonia).</i></p>
--	---

Otros ven en la enseñanza bilingüe una oportunidad para obtener plazas en otras localidades, en otros centros que si no no podrían obtener ya que no tendrían títulos o antigüedad suficiente (por lo menos sobre la base de las modalidades de atribuciones de las plazas actualmente en vigor en Italia y España) por lo que dan su disponibilidad para enseñar con la modalidad AICLE, no obstante que muchas veces no poseen realmente las competencias o las ganas para hacerlo.

¿Pero, una motivación meramente instrumental (Gardner y Lambert, 1972 citados en Baker, 1993: 144) es suficiente en este caso?

Como ya hemos mencionado, cuando el AICLE se convierte en un proyecto del Instituto y no se limita a una actuación voluntaria, impacta también en la organización: se pide una atención pormenorizada hacia la formación de las clases en la metodología. En España, está prevista la opción para las clases AICLE con consecuencias en el horario de los profesores, problema que algunos consideran muy importante y otros como algo que se puede resolver sin dificultades particulares, sobre todo según las oportunidades que ofrece el AICLE.

<p><i>¿Un desafío o un problema organizativo?</i></p>	<p><i>Algunos profesores rechazan estos proyectos porque lo ven como una cosa que complica la organización de los centros. E159/ARA (Enrique)</i></p> <p><i>Y luego otra (dificultad) es organizativa porque tener un grupo de AICLE es más complicado de lo que parece porque tienes unos críos, tienes un grupo aparte pero no quieres segregar a otro grupo por los malos, ahora tienes que intentar hacer una mezcla y los horarios... Es muy</i></p>
---	---

	<p><i>complicado, pero vale la pena, sino, no lo haríamos... E160/CAT (José)</i></p>
--	--

*La relación con el director del centro: entre “impasse burocrático” y visiones innovadoras.*

Tampoco se ha realizado ninguna pregunta explícita con respecto a la relación con los directivos escolares y sólo los profesores italianos se han expresado en relación a este asunto. La ausencia de comentarios por parte del profesorado español puede explicarse por el perfil que caracteriza al director en España. El director escolar italiano – que podría tener un rol de empuje y decisivo para la innovación didáctica, parece que está preocupado principalmente porque no se creen problemas financieros y organizativos. Si éstos no se plantean, se puede hacer cualquier innovación. Cuando, en cambio, el director está a favor, a veces no se encuentra con un contexto fácil.

<p><i>La relazione con l'autorità</i></p>	<p><i>Il dirigente scolastico che ho avuto fino a giugno quando è andato in pensione non sapeva nulla di CLIL. <b>Lasciava fare purché non toccassero le finanze.</b> Anzi mi diceva: ma chi glielo fa fare. Il dirigente che ho adesso è un reggente, molto fiscale, molto burocrate. Sa cosa è il CLIL. <b>Non crea problemi ma non promuove.</b> E161/it (Raffaella)<sup>100</sup></i></p> <p><i>Devo dire che la preside che avevo l'anno scorso ha molto spinto per questa cosa perché <b>si rendeva conto dell'attualità di questa esperienza.</b></i></p>
---	--

<sup>100</sup> El director que tuvo hasta junio, cuando se jubiló no sabía nada del AICLE. Dejaba hacer las cosas hasta que no le tocaban las finanzas. Mejor dicho, me comentaba: “pero para qué se complican la vida”. No crea problemas, pero no mejora. E161/it (Raffaella)

	<p><b><i>Purtroppo però anche se il dirigente è favorevole non si possono coinvolgere gli altri colleghi. E162/it (Elisa)<sup>101</sup></i></b></p>
<p><i>La relación con la autoridad</i></p>	<p><b><i>Mira, a nivel administrativo yo creo que falta dinero, el proyecto surge de arriba, te ilusionan y después no lo apoyan. E 163/ARA (Pedro)</i></b></p> <p><b><i>Se está invirtiendo dinero y tiempo de profesionales que somos los que estamos implementando AICLE, pero que luego nos falta un poco de apoyo... E164/CA (Carmen)</i></b></p>

Los profesores españoles parece que sientan con más fuerza la relación con la “autoridad” fuera de la escuela aunque tienen la impresión que después del apoyo inicial, se les abandone, se les “deja solos”. Se percibe una falta de acompañamiento durante el recorrido que según su parecer todavía es muy incierto. Lógicamente estos temores son más específicos de la situación española que ha vivido y está viviendo un plan de difusión y apoyo al AICLE que en cambio en Italia, donde hasta la actualidad sólo se está delineando en el horizonte y se han vivido experiencias AICLE locales de formas dispersas y sobre todo voluntarias y sólo a veces organizadas y coordinadas.

*La relación con los padres: entre rechazo y entusiasmo*

La relación con los padres es uno de los aspectos de los que casi todos los profesores han hablado ya que adquiere una importancia sustancial en el proceso de aceptación del

---

<sup>101</sup> Tengo que decir que el director que tenía el año pasado ha impulsado mucho esto porque se daba cuenta de la actualidad de la experiencia. Desgraciadamente, aunque el director estaba a favor, no se pueden implicar a los otros compañeros. E162/it (Elisa)

AICLE. Las posiciones sobre el tema son de doble tipo en ambos contextos nacionales que se han sondeado:

- rechazo
- adhesión

### *El rechazo*

Si la actitud de rechazo es más fácil relacionarla con la percepción o el recuerdo de las dificultades personales de los padres o a una actitud protectora exagerada pero muy difundida para con los hijos, la segunda actitud – la adhesión - deriva más frecuentemente de características de contexto. En el primer caso, el padre teme que su hijo tenga mayores dificultades para aprender los contenidos en un idioma, tiene miedo de que fracase. Después, le preocupa la posibilidad de que trabajar en LE atrase mucho los tiempos de aprendizaje y que esto comporte un corte en los contenidos previstos en los temarios de las asignaturas.

<i>Rifiuto</i>	<i>Ci sono rimasta male quando all'inizio i genitori mi dicevano "come, non capiscono già le cose in italiano e volete farle in inglese?". E resti ancor più male quando dopo aver fatto lo sforzo per insegnare CLIL ti dicono: "non capisco quale è il senso di aver imparato i pianeti in inglese" .... Sì, spesso i genitori sono una barriera. E165/it</i>
----------------	---

---

<sup>102</sup> Me quedé fatal cuando al principio los padres me decían “¿pero cómo, ya no entienden las cosas en italiano y las queréis hacer en inglés?. Y te quedas todavía peor cuando después de haber hecho el esfuerzo para enseñar AICLE te dicen: “no entiendo qué sentido tiene aprender los planetas en inglés”...Sí, a menudo los padres son una barrera. *E165/it (Franca)*

	<p>(Franca)<sup>102</sup>  <i>Se (le famiglie) sono chiuse, hanno paura che venga messo in difficoltà. E166/it (Monica)<sup>103</sup></i></p>
Rechazo	<p><i>El primer año fue un poco más duro. (Los padres) insistían en lo que pasaba con las matemáticas. Como se podía hacerlo en inglés y hacer todo el temario de matemáticas...Ahora no tienen más esta pregunta del temario. E167/CAT (Carmen)</i></p>

### La adhesión

El acrónimo AICLE – más conocido entre los padres como educación bilingüe - lleva consigo una serie de sugerencias que se deben considerar, más allá de las valencias educativas y formativas del enfoque. Decir que el propio hijo estudia en una clase o escuela bilingüe, seguramente puede aportar a los padres y al hijo una imagen de “apertura”, “innovación”, “internacionalidad”, de estar al paso con el tiempo. Esta actitud la comparten los padres con un bajo nivel cultural y también los que lo tienen alto, aunque por motivos diferentes. De todas maneras, en general, los padres delegan a la escuela y al profesor las elecciones didácticas.

Adesione	<p><i>Per quanto riguarda le famiglie, più sono famiglie di un certo livello che vanno all'estero, più lo sentono come qualcosa di importante...anche</i></p>
----------	---

---

<sup>103</sup> Si las familias son “cerradas” tienen miedo de que su hijo tenga problemas, encuentre más dificultades. E166 (Monica)

	<p><i>perché pensano per i loro figli a un certo tipo di percorso nel quale magari dovranno fare una relazione in inglese... E168/it (Monica)<sup>104</sup></i></p> <p><b><i>In ogni caso i genitori accettano volentieri, sono molto aperti. Non hanno paura che le cose diventino troppo difficili. Però forse la dimensione europea non la recepiscono. E169 /it (Federica)<sup>105</sup></i></b></p> <p><i>Io lavoro in una zona dove le famiglie hanno un basso livello culturale, ho forse un solo genitore laureato, gli altri sono diplomati o hanno la terza media. Ho dovuto chiedere loro l'autorizzazione per fare questo lavoro e loro si sono dimostrati disponibili e anche contenti che i loro figli facessero un'esperienza che</i></p>
--	--

<sup>104</sup> Por lo que se refiere a las familias, cuantas más familias, de cierto nivel, viajan al extranjero, más lo sienten como algo importante... también porque piensan una trayectoria para sus hijos en el que a lo mejor tendrán una relación con el inglés... E168/it (Monica).

<sup>105</sup> En cualquier caso, los padres aceptan de buen grado, son muy abiertos. No tienen miedo de que las cosas se vuelvan demasiado difíciles. Pero quizás la dimensión europea no la captan. E169/it (Federica)

<sup>106</sup> Yo trabajo en una zona donde las familias tienen un nivel cultural bajo, quizás hay sólo un padre con carrera. Los demás tienen el bachillerato o la ESO. Tuve que pedirles a ellos la autorización para hacer este trabajo y ellos estuvieron muy dispuestos y muy contentos de que sus hijos hicieran una experiencia que consideraban innovadora. E170/it (Raffaella)

<sup>107</sup> Yo quería también compartir un poco con ellos (los padres) pero ellos me dieron enseguida carta blanca tanta que al final debutamos con una especie de presentación...Por lo tanto, fue un éxito. E171/it (Alessandra)



	<p><i>consideravano innovativa.</i>  <i>E170/it (Raffaella)<sup>106</sup></i>  <i>Io volevo anche un po’</i>  <i>condividere con loro (i</i>  <i>genitori) ma loro mi hanno</i>  <i>dato subito carta bianca tanto</i>  <i>che alla fine abbiamo debuttato</i>  <i>con una specie di</i>  <i>presentazione... Quindi è stato</i>  <i>un successo. E171/it</i>  <i>(Alessandra)<sup>107</sup></i></p>
<p><i>Adhesión</i></p>	<p><i>El primer año estaban muy</i>  <i>enfadados porque no se podía</i>  <i>hacer con todos.</i>  <i>Enfadadísimos...Había un</i>  <i>grupo che estaba como</i>  <i>indignado, pero nosotros les</i>  <i>habíamos explicado que no era</i>  <i>posible, que era un plan</i>  <i>experimental pues que</i>  <i>empezábamos con un poquito</i>  <i>para ver que pasaba. E172/CAT</i>  <i>(José).</i>  <i>Y bueno me gusta mucho que</i>  <i>ahora en el barrio empieza a</i>  <i>haber una cierta fama de esto.</i>  <i>Esto es bueno. Es una buena</i>  <i>fama. E173/CAT(Carmen).</i>  <i>...es que los que lo han</i>  <i>escogido porque sus padres lo</i>  <i>han querido, suelen ser</i>  <i>alumnos brillantes... Los</i>  <i>padres están muy orgullosos de</i>  <i>que sus hijos van a un colegio</i></p>

	<i>bilingüe...E174/ARA .(Antonio)</i>
--	---------------------------------------

Sin embargo, es evidente que el comportamiento más difundido y compartido es que, después de las primeras experiencias también los padres se convencen de la validez y de la utilidad del enfoque AICLE. Pero las expectativas al respecto son mucho más altas de los resultados que se pueden alcanzar, expectativas comprensibles inducidas por palabras como “educación bilingüe” y “bilingüismo” que poseen un significado muy evocador en la conciencia colectiva.

*La relación del profesor AICLE con los alumnos: “de deus ex machina a primus inter pares”*

De las palabras de los profesores parece que emerge un impacto decisivo del enfoque metodológico AICLE en la relación con los alumnos y también entre los mismos alumnos. Esto es destacable en la relación con los alumnos, desde el punto de vista afectivo con repercusiones positivas y negativas, algunas de las cuales seguramente se tendrían que estudiar con más profundidad con investigaciones más enfocadas sobre el problema específico. Por cierto, el profesor pierde una parte de su imagen de *deus ex machina* y se vuelve más humano. Puede equivocarse, aceptar que puede cometer incorrecciones lingüísticas, convertirse en un aprendiz y “que sabe ponerse en juego”. Esta actitud, esta capacidad de “bajarse del pedestal” lo acerca a los alumnos que se dan cuenta de que están haciendo una *experiencia para aprender* – y aprenden haciendo (learning by doing) - en la que se ven involucrados tanto ellos como los profesores y se sienten cómodos en esta situación más “humanizada”.

<i>Un docente che sbaglia e apprende</i>	<i>Non so se c'è una vera differenza tra il prima e il dopo, se c'è una evoluzione....Posso dire che ogni volta che comincio la prima lezione CLIL che apro in inglese, la prima reazione è la risata da parte dei ragazzi. Che suscita in me allo stesso tempo</i>
--	---

	<p><i>piacere e fastidio....Poi ti senti più vicino ai ragazzi perché loro capiscono che stai facendo uno sforzo in un campo che non è il tuo...c'è questa forma di solidarietà, di avvicinamento ai ragazzi. E 175/it (Franco).<sup>108</sup></i></p> <p><i>Loro non hanno problemi a mettersi in gioco...io a volte mi trovo in difficoltà...però non mi sento sminuita, non ho paura di sbagliare anche perché loro capiscono che sto sperimentando qualcosa con loro.....che tutto sommato stiamo costruendo qualcosa insieme... E176/it (Elisa).<sup>109</sup></i></p>
<p><i>Un docente que yerra y aprende</i></p>	<p><i>El alumno se da cuenta de que soy humano, de que puedo cometer errores, me ve de manera diferente...Esto es también positivo. E177/ARA (Oscar).</i></p>

Según la mayor parte de los docentes como consecuencia de este aprendizaje activo la motivación resulta seguramente reforzada o sostenida (Lorenzo, 2002). Según otros, los alumnos más pequeños, los menos brillantes o los que necesitan atenciones especiales

<sup>108</sup> No sé si hay una verdadera diferencia entre el antes y el después, pero hay una evolución...Puedo decir que cada vez que empiezo la primera clase de AICLE que abro en inglés, la primera reacción es una carcajada general de los alumnos que suscita en mí contemporáneamente placer y molestia... Después te sientes más cerca de los chicos porque ellos entienden que estás haciendo un esfuerzo en un campo que no es el tuyo...hay una especie de solidaridad, de acercamiento a los chicos. E175/it (Franco)

<sup>109</sup> Ellos no tienen problemas para meterse en juego...yo a veces me encuentro un poco en dificultad...pero no me siento disminuida, no tengo miedo de equivocarme porque entienden que estoy experimentando algo con ellos...que, a fin de cuentas, estamos construyendo algo juntos...E176/it (Elisa)

encuentran dificultades y no consiguen expresarse adecuadamente no sólo en términos de resultados, sino sobre todo a nivel emocional. Lo que, quizás sería más factible si la interacción didáctica se realizara en lengua materna. Claramente, después queda abierta la opción de una correcta o inadecuada aplicación del enfoque mismo.

Estos aspectos los han evidenciado casi exclusivamente los profesores españoles donde el proyecto no sólo se ha implantado progresivamente desde hace algunos años, sino que presenta un carácter de mayor “intensidad” lingüística ya que se ha realizado en todos los niveles escolares, mientras que en Italia, como ya hemos visto el enfoque se utiliza sobre todo en la secundaria superior y sólo en parte de la primaria.

<p><i>Piú connessione o disconnessione?</i></p>	<p><i>All’inizio capita che ci sia curiosità da parte dei ragazzi nel sentire il professore che parla una lingua diversa però si riesce a far passare il fatto che la lingua è solamente un mezzo e non è quello il contenuto da ricordare come primaria importanza e a quel punto ci si rilassa, c’è forse un po’ di difficoltà nel mettersi in gioco all’inizio da parte dei ragazzi nel momento in cui si rompe il ghiaccio... E178/it (Dario)<sup>110</sup></i></p> <p><i>Inizialmente il rapporto è peggiore perché costantemente è stato vissuto come un tentativo di fregatura, dopo cambia, migliora. Il primo impatto è: già mi freggi così. Vuoi anche metterlo in inglese... E179/it (Andrea)<sup>111</sup></i></p>
---	--

<sup>110</sup> Al principio puede pasar que los chicos tengan curiosidad cuando oyen al profesor que habla una lengua diferente pero si éste consigue que pase el mensaje de que la lengua es solamente un medio y no es el contenido que se tiene que recordar como importancia primaria y a ese punto nos relajamos, hay quizás un poco de dificultad al ponerse en juego al principio por parte de los chicos en el momento en que se rompe el hielo...E178/it (Dario)

<sup>111</sup> Inicialmente la relación es peor porque constantemente se ha vivido como un intento de timo, después cambia, mejora. El primer impacto es: ya me fastidias así. Quieres también ponérmelo en inglés...E179/it (Andrea)

<p>¿Desconexión o conexión?</p>	<p><b><i>Cuando hablo en francés, leo en francés, desconectan más. Yo lo que veo es que los alumnos que quieren lo aprovechan mucho más y los que no quieren les perjudica mucho más estar en bilingüe. E180/ARA (Pedro)</i></b></p> <p><b><i>Sí, me atrevo a decir que las relaciones con los alumnos son menos intensas: no expresan cualquier idea, sino la que realmente es importantes para ellos, ya que muchos prefieren no correr el riesgo de equivocarse...es complicado lograr una interacción espontánea alumno.profesor a través de la lengua vehicular inglesa... E181/ARA (Paulo)</i></b></p> <p><b><i>El hecho de que veo negativo es el hecho de que se exponga a este bilingüismo a muchos niños que tienen otras dificultades y que al tener el inglés por delante todas sus capacidades tampoco pueden ser explotadas. Yo creo que hay muchos niños que en algunos momentos se pueden ver como apartados por este mismo programa.....no logran expresar todo lo que podrían porque el idioma no es el suyo y les cohibe expresar, mostrar interés, una curiosidad o algo....y esta parte se pierde. E182/ARA (Antonio)</i></b></p>
---------------------------------	--

A pesar de esto, la atracción por las secciones bilingües es fuerte y los abandonos escasos.

*Sólo uno pidió salir del programa. Pero era uno que se agobiaba mucho de lo que había y bueno...para sufrir, está bien que saliera. E183/CAT (José)*

El hecho de que una implementación correcta del AICLE implique después usar una didáctica activa y variada motiva – como ya hemos dicho - más a los alumnos y estos participan, como está comprobado por muchas investigaciones en el ámbito educativo. Incluso, el profesor se siente motivado y esta sensación sólo puede impactar positivamente

en el aprendizaje. En este caso es su motivación integradora la que afecta la de los alumnos.

<p><i>Entusiasmo e motivazione</i></p>	<p><i>Se confronto una mia lezione normale e una mia CLIL mi sembra di essere un'altra persona...e questo influenza la mia relazione con i bambini, totalmente...quando faccio CLIL sono sempre al cento per cento. E184/it (Franca)<sup>112</sup></i></p>
<p><i>Entusiasmo y motivación</i></p>	<p><i>Bueno a ver sinceramente creo que les pongo mucho entusiasmo, estamos mucho en el laboratorio, y esto de no estar siempre sentados en una silla escuchando y recibiendo mensaje, sino que ellos se encuentran que participan más, es mucho más satisfactorio para todos. E185/CAT (Rosa)</i></p> <p><i>Sí, hay una relación un poco distinta, es un poco mejor porque los alumnos ven que no es una asignatura más, pero tiene un algo que no tienen las otras, es más divertida, más activa, les supone a las veces más trabajo, pero es un trabajo distinto, lo aceptan mejor....si tú trasmites optimismo los alumnos te transmiten optimismo también. E186/ARA (Oscar)</i></p>

La afirmación de Franca nos ofrece la oportunidad de reflexionar sobre la relación entre motivación personal y eficacia: el hecho de que ella está haciendo algo que

---

<sup>112</sup> Si comparo una clase mia normal y una clase AICLE me parece que soy otra persona... y esto influencia mi relación con los niños, totalmente...cuando hago AICLE estoy siempre al cien por cien. E184/it (Franca)

corresponde a su imagen de sí misma como enseñante influye no sólo en la relación con los alumnos sino también en su estilo de enseñanza.

Sin embargo, es lícito preguntarse por qué el profesor AICLE se siente más motivado por este tipo de enseñanza ya que la metodología que utiliza se puede aplicar, si uno lo quiere en la didáctica cotidiana. Quizás permite reducir algunos vínculos que el profesor de la asignatura vive con más fuerza, con más relajación durante la comunicación - tanto en sentido positivo como en sentido negativo -, menor densidad de contenido que debe controlar, introducción de algunos elementos lúdicos. Quizás ¿estamos en un set en el que todo (o casi todo) es lícito puesto que está mediado?

*Los alumnos: ¿privilegiados o "embarcados"?*

Si en Italia es el profesor quien propone de acuerdo con los procedimientos vigentes a una clase participar en la experiencia AICLE, en España las instituciones escolares muy a menudo han optado por la elección de seleccionar a los alumnos al entrar en clases bilingües. Esta elección ha sido inducida por diferentes motivos y seguramente no (o de todas maneras no siempre) por un deseo de selección: carencia de profesores con suficientes competencias lingüísticas, no querer "molestar" a padres y asociaciones de padres que cuentan con un importante "peso político" en las escuelas o disposición de normativas locales. Como hemos visto, el acceso a las clases bilingües se realiza a través de las familias que la han efectuado, a veces también según sus miedos o convicciones personales, que seguramente se ven influidas por un contexto con desventajas. De todas maneras, parece que los alumnos de las clases bilingües se ven cargados de una responsabilidad mayor, sienten que de alguna manera han sido escogidos, "elegidos" para desarrollar una tarea diferente y se sienten más involucrados.

*Trabajan mucho más pero la relación es muy buena, de complicidad, de interés y de todo.....Tienen la sensación de que están haciendo algo importante, de que les estás dando un fruto...En este se sienten privilegiados... E187/CA.(Carmen)*

La impresión es que la elección selectiva lleve además a una mayor homogeneidad de competencias que hacen más fluido el trabajo, también a una puesta en marcha de un

proceso de identidad más fuerte que impacta además en la motivación. Claro que las implicaciones a nivel de políticas de inclusión o exclusión son diferentes.

Donde – como en Italia y en otras CCAA españolas diferentes de las que se han estudiado - se ha elegido proponer a todos el AICLE, es el profesor el que tiene que afrontar la tarea más difícil, es decir, hacer de “vendedor” para que se acepte y que se entienda el sentido del trabajo que está haciendo, para disolver dudas y temores que acompañan el requerimiento de un empeño diferente y, seguramente, para algunos más oneroso.

<i>Una relazione che cambia</i>	<p><i>(La relazione) cambiava in modo evidente. C'era una parte che era molto interessata. Poi vedevano in me qualcuno che poteva passare qualcosa in un'altra materia.....Qualcuno era molto prevenuto. Si chiedevano perché fare in inglese una materia che trovavano già difficile in italiano.</i></p> <p><i>E188/it (Domenico)<sup>113</sup></i></p> <p><i>Ma no, che dire....non è che cambia la relazione, ci divertiamo sempre durante la lezione...(Il CLIL) è nato perché la relazione era già buona.</i></p> <p><i>E189/it (Licio).<sup>114</sup></i></p> <p><i>Ho visto che in questi anni l'hanno sempre vissuta bene, sempre positivamente, li trovo sempre entusiasti soprattutto nella fase</i></p>
---------------------------------	---

<sup>113</sup> (La relación) cambia en modo evidente. Hay una parte que tiene mucho interés. Después en mí alguien que podía pasar algo en otra asignatura...Algunos desconfiaban mucho. Si preguntaban por qué hacer en inglés una asignatura que ya encontraban difícil en italiano. *E188/it (Domenico)*

<sup>114</sup>No, no es la relación que cambia, nos divertimos mucho durante la lección. Hago AICLE porque ya la relación era buena. *E189/it (Licio)*



	<p><i>operativa, quando devi produrre. E190/it (Patrizia).<sup>115</sup></i></p> <p><i>Lavorando con CLIL in tanti modi diversi secondo me mi ritrovo a conoscere meglio i bambini e loro apprezzano di più il lavoro che facciamo. La relazione è migliorata. ...Quando faccio CLIL li faccio lavorare in gruppo ed è una fatica immane e alla fine qualcosa di più umano, l'abitudine a lavorare insieme, riesco a trasmettergliela. E191/it (Raffaella).<sup>116</sup></i></p>
<p><i>Una relación que cambia</i></p>	<p><i>Respecto a la relación con los niños, ellos están encantados. Tengo que tener orden, a veces grito, tener la clase como siempre, pero antes los tenía sentados, clase magistral. E192/CAT (Luisa).</i></p>

Para algunos, estos resultados positivos de la relación y de la motivación se obtienen porque ya había una buena relación con una cierta estructura; por lo tanto, no son una consecuencia del AICLE. Al contrario, una buena relación es la premisa para un buen funcionamiento del AICLE.

En cambio, según otros las dificultades se resuelven en la práctica didáctica con la satisfacción de todos; mejor dicho, los objetivos que se alcanzan van más allá de una mera

<sup>115</sup> He visto que estos últimos años han vivido tranquilamente esta situación, siempre positivamente, los veo entusiasmados sobre todo en la fase operativa, cuando tienen que producir. *E190/it (Patrizia)*

<sup>116</sup> Trabajando con AICLE de tantas maneras diferentes según mi parecer veo que conozco mejor a los niños y ellos aprecian más el trabajo que hacemos. La relación ha mejorado... Cuando hago AICLE los hago trabajar en grupo y es agotador y al final algo más humano, la costumbre de trabajar juntos consigo transmitírsela. *E191/it (Raffaella)*

adquisición de contenidos como presupone una buena implementación del AICLE: hay mayor cohesión entre los alumnos, mayor solidaridad, valorización de alumnos que a menudo en la normal praxis didáctica tienen dificultades.

En un periodo histórico como el presente en el que “hacer escuela” implica medirse con estudiantes que ya no corresponden al prototipo que cada profesor tiene en su cabeza (participativo, interesado, motivado, respetuoso, estudioso, activo pero no demasiado, etc.), pero que tienen más a menudo las características de aprendizaje que se refieren a la llamada generación Y ( de los que han nacido entre 1979 y 1999, desmotivados, aburridos, pasivos, consumistas, desconcentrados, etc.) o los de la sucesiva (la generación silenciosa o X sin fantasía ni creatividad, cerrada, silenciosa, indiferente, pero digital desde que nacen), estas afirmaciones nos inducen a una reflexión: ¿el profesor AICLE tiene las características y usa las estrategias correctas para relacionarse con este nuevo tipo de alumnos (Howe y Strauss, 2007)? Si la respuesta es positiva, entonces estaría bien que fueran patrimonio de todo el cuerpo de profesores. De cualquier manera, estas afirmaciones sobre el AICLE imponen una reflexión sobre cómo se ha trabajado hasta hoy, sobre la necesidad de reconvertirnos como profesores y como educadores precisamente en la relación con los alumnos:

De todas maneras, es necesario hacerse las siguientes preguntas:

- ¿es el profesor AICLE que cambia la relación?
- ¿es la relación pre-existente que transforma al profesor AICLE?
- ¿es la ilusión narrativa la que crea esta relación?

De todos modos, hay unanimidad entre los entrevistados que a veces ponen en tela de juicio su trabajo con otras metodologías:

*Lo dico subito: parlavano i muti...anche coloro che avevano problemi semplicemente a livello didattico di competenze e conoscenze.....E' chiaro che non funzionava l'altro modello, è stata una reazione molto manichea per me, ma l'altro modello non funzionava e poiché il progetto è stato di classe con un risultato di classe,*

*anche di stima da parte dei ragazzi verso i ragazzi che non avevano mai parlato, era chiaro che avevamo raggiunto obiettivi di vario livello... creare stima nei ragazzi reciprocamente dove non c'era stata possibilità didattica di crearla. E193/it (Antonio).*

En conclusión, parece que es precisamente en el nivel de desarrollo y de mejoría de la relación con y entre los alumnos que el enfoque AICLE puede dar espacio y abrirse a soluciones más significativas si se excluyen las dudas relativas a su introducción en una fase demasiado precoz del aprendizaje – en la infantil - como subrayan Paulo y Antonio.

#### 8.2.1.4 El profesor AICLE y su visión del AICLE

Como ya hemos mencionado en la introducción, en esta categoría entran todos los indicadores que se refieren a la esfera perceptiva, emotiva o de relación, del profesor por lo que se refiere al AICLE y precisamente:

- el AICLE y yo
- AICLE y la integración

##### *El AICLE y yo: identidad del profesor*

¿Cómo se siente el profesor de una asignatura en su nueva identidad de docente AICLE? ¿La llamada para ponerse de nuevo en juego, a volver a pensar su trabajo, a usar competencias que quizás ya había olvidado, que las tenía o que debe perfeccionarlas, o sea, tenerse que medir con desafíos impensables hasta hacía poco tiempo, aunque onerosos en términos de tiempo y de empeño: cómo se siente?

Las opiniones al respecto son unánimes entre los profesores españoles e italianos: el efecto es seguramente positivo, existe un volver a ver cómo actuar como profesor a nivel metodológico y también una reflexión sobre la propia identidad. Además, al vivir el AICLE como algo estimulante que permite salir de la rutina cotidiana, del rol un poco estrecho de profesor tradicional de una asignatura que – excepto en raras excepciones - realiza su lección magistral, hace algún ejercicio y corrige. Crecen las ganas de innovar, de

descubrir. Crece la conciencia de la propia lengua y de las implicaciones que ésta presenta para el aprendizaje de una L2/LE. Aumenta la estima de uno mismo.

<p><i>Insight, empowerment, autostima</i></p>	<p><i>Non so se è stata una causa o una conseguenza, ma il fatto di lavorare in ambiente CLIL mi ha spinto a fare una rivisitazione del mio modo di insegnamento... E194/it (Dario)<sup>117</sup></i></p> <p><i>Professionalmente obbliga anche me a un continuo aggiornamento e mi fa vedere cose che non vedrei. E195/it (Monica)<sup>118</sup></i></p> <p><i>Penso che questa metodologia vada di pari passo con la curiosità, il mettersi in gioco, l'essere un po' divergenti. E196/it (Elisa)<sup>119</sup></i></p> <p><i>Ho passato ore infinite al computer, a scuola a ritagliare, costruire schede di lavoro...mi è piaciuto molto, lo rifarei, però è una cosa da considerare. E197/it (Raffaella).<sup>120</sup></i></p> <p><i>Quando facevo le prime esperienze mi rendevo conto che parlando in inglese</i></p>
---	---

<sup>117</sup> No sé si ha sido una causa o una consecuencia, pero lo de trabajar en un ambiente AICLE me ha empujado a hacer una revisión de mi manera de enseñar...E194/it (Dario)

<sup>118</sup> Profesionalmente me obliga a mí también a una puesta al día continua y me hace ver cosas que no vería...E195/it (Monica)

<sup>119</sup> Creo que esta metodología va acompañada de la curiosidad, el meterse en juego, el ser un poco divergentes...E196/it (Elisa)

<sup>120</sup> Me he pasado un montón de horas con el ordenador, en el colegio a recortar, construir fichas para trabajar...me ha gustado mucho, lo volvería a hacer, pero es algo que se tiene que considerar...E 197/it (Raffaella)

<sup>121</sup> Cuando hacía las primeras experiencias me daba cuenta de que hablando en inglés sacaba mi verdadera personalidad que antes se quedaba dentro...Si tu trabajo te da emociones es gratificante. Después, hay un poco más de autoestima. E198/it (Franco)

	<p><i>tiravo fuori qualcosa della mia personalità che prima risultava inespresso. Se il tuo lavoro ti da emozioni è gratificante. Poi c'è un po' di autostima in più. E198/it (Franco).<sup>121</sup></i></p>
<p><i>Insight, empowerment, autoestima</i></p>	<p><i>He cambiado yo como profesora, mi manera de enseñar, a ver...yo consigo saltar la barrera de la lengua con determinadas actividades...sí porque si no te quedas cansado, desmotivado... E199/CAT (Luisa.)</i></p> <p><i>¡Ah sí! ¡Claro que sí! Me gusta ir a google, buscar materiales, preparar ejercicios, pasarlos en clase... E200/CAT (José)</i></p> <p><i>A mí me satisface mucho, mi autoestima ha crecido. Sí es bueno para mí, porque me veo capaz de hacer una cosa la que me lancé un poco así a ver qué pasa y veo que sí se puede hacer, aunque a veces si estoy muy cansada, cuesta... E201/CAT (Rosa).</i></p> <p><i>....eso te sube la autoestima porque muestra lo que tú haces y comparas, y dices, mira, pues me parecía que no era importante lo mío y sin embargo casi nadie lo está haciendo....pues creo que el hecho de buscar otra manera de enseñar también te sube la autoestima, te sientes satisfecho porque buscas una nueva forma y ves que cuando la pones en práctica esa</i></p>

	<p><i>nueva forma tiene una realización buena. E202/CAT (Carmen).</i></p> <p><i>....la autoestima cambia en dos sentidos, uno positivo porque uno está contento, <b>orgulloso de trabajar y ver resultados y luego también porque te das cuenta de que tienes que reconocer que al no ser especialista de una lengua los errores son más frecuentes y luego tienes que reconocer que cometes errores</b> y es más duro pero a la vez, bueno somos humanos. E203/ARA (Oscar).</i></p> <p><i>Lo que pasa es que <b>creo que yo quería hacer este cambio, en el fondo intentaba hacer este cambio..!.Pero no sabía como hacerlo.... (Me siento hipermotivada....Aquí no sé qué pasó que los astros se juntaron y ha habido una sobreestimulación muy grande... E204/CAT (Carmen).</b></i></p>
--	--

Vuelve el placer por la investigación, por el descubrimiento, por la creación pero también la conciencia de ser capaz de correr riesgos y de no temer mostrarse falible: un profesor imperfecto que no obstante su imperfección se siente mejor, más capaz, más eficaz.

En la actitud de los profesores hay algo de anterior al AICLE, como si la adhesión al AICLE estuviera anunciada de alguna manera, deseada, inconscientemente buscada. Es un poco como recuperar una parte de uno mismo que no conseguía encontrar una expresión o no se reconocía.

El volverse a apropiarse del componente lingüístico en la enseñanza de una asignatura (aquí no nos referimos al lenguaje específico sino a la reflexión de la lengua, de los componentes semánticos y sintácticos) es un volver a ver y a pensar en lugares y momentos de la memoria que – con el tiempo - se van perdiendo, sin subestimar el hecho de que cada profesor es un profesor de lengua (Bullock, 1975) y, por lo tanto, tendría que contribuir transversalmente al desarrollo de competencias lingüísticas en el currículum.

Todos los profesores tienen que ser profesionales “de las palabras”, como ha afirmado Ángel Gabilondo (Ministro de la Educación, Presidente de la Conferencia de Rectores y rector de la UAM):<sup>122</sup>

*Lo que caracteriza a un profesor es que: a) piensa; b) utiliza la palabra; c) cree que la cultura y la educación contribuyen a la justicia y a la libertad.*

*Un profesor no es un poseedor del saber, ni tiene un almacén de conocimiento. El conocimiento lo crea cuando lo comparte...Debe ser un comunicador que sintonice con el otro.*

### *AICLE e integración*

Indudablemente el AICLE no es un enfoque didáctico “neutro”, sino que comporta consigo un contenido ideológico que en la implementación se puede mantener y reforzar, o bien colocarlo en un segundo lugar y debilitarlo, incluso negarlo.

Como ya hemos descrito ampliamente en la primera parte de este trabajo, el enfoque AICLE, en la acepción que ha caracterizado esta investigación, se desarrolla y difunde en un contexto europeo con una cuádruple finalidad:

- 1) potenciar el aprendizaje lingüístico cuyos estándares no correspondían cualitativamente a las expectativas de las inversiones
- 2) eventualmente hacer posible el aprendizaje de una LE sin tener que ampliar insosteniblemente el horario de los estudiantes (si una asignatura se estudia en ese idioma, debería ser suficiente un cómputo de horas de LE limitado porque el aprendizaje del idioma se realiza en la disciplina nl también. Esto es lo que tendría que favorecer el multilingüismo realizando lo que auspicia el Libro

---

<sup>122</sup> Fuente: <http://egarciaunizar.blogspot.com/2009/01/dia-de-la-palabra.html>)

Blanco *Enseñar y Aprender hacia la sociedad cognitiva* (1995); es decir, lograr que todos los futuros ciudadanos europeos sepan por lo menos dos idiomas además de su LM

- 3) ofrecer a todos los jóvenes la posibilidad de experimentar una situación de uso real y no simulada de la lengua en un contexto escolar; por lo tanto, un enfoque no selectivo, inclusivo, democrático
- 4) contribuir a la promoción de la ciudadanía europea.

De como la implementación AICLE (aunque no es la única causa, lógicamente) ha reforzado la posición del inglés entre los idiomas más enseñados, ya se ha hablado ampliamente en el comentario de los resultados de la investigación cuantitativa. Es una tendencia destinada a crecer, si no intervienen otras elecciones políticas en el campo de la enseñanza que, por ahora, no se pueden hipotetizar por lo menos en Italia, pero nos parece que tampoco pueden ser posibles en otros países europeos. Claro que si todos los licenciados y graduados tienen que poseer competencias en inglés, los docentes de dnl aprenderán prioritariamente este idioma.

Además el inglés se ha convertido en la “lengua franca” del siglo XXI y no sólo en Europa y, por lo tanto, su conocimiento se ha transformado de hecho en una competencia clave.

Sin embargo esta tendencia conlleva implicaciones bastante significativas. El escaso interés por otras lenguas comunitarias no es compatible con la identidad social europea que *se caracteriza por una especial sensibilidad y permisividad a la diversidad lingüística y el deseo de conocimiento, una libido sciendi hacia las lenguas que caracteriza al buen europeo* (Duque, 2003 citado en Lorenzo, 2005: 256).

También ya se ha hablado de las investigaciones que se han ocupado de los resultados de aprendizaje según el enfoque metodológico AICLE: algunas investigaciones han subrayado una mejoría de los resultados del aprendizaje. Aunque en términos de la actuación de habilidades lingüísticas no siempre las opiniones son unánimes, algunos investigadores han subrayado la necesidad de ulteriores profundizaciones de las investigaciones para aclarar si esta mejoría se debe realmente a la metodología AICLE o a otros aspectos de innovación didáctica que han sido puestos en práctica para la implementación de la metodología pero que no proceden directamente de la misma como



por ejemplo la utilización más intensiva de una didáctica activa y de estrategias de aprendizaje colaborativo.

*AICLE y la valorización de las excelencias o de todos*

Como ya se ha comentado, en algunas situaciones investigadas, se pone en práctica una selección a priori de los estudiantes que pueden acceder a la enseñanza AICLE (o bilingüe) aunque si esta elección está dictada no tanto por una voluntad de seleccionar sino por otras razones como por ejemplo la carencia de profesores con las necesarias competencias, por el carácter “experimental”, por lo tanto limitado a un número reducido de clases o por la convicción de que no es necesario recargar el curriculum de alumnos que ya tienen dificultades de aprendizaje, o bien por disponer de la conformidad de los padres. Está claro que una opción de este tipo tiene un impacto de vital importancia en los resultados. A veces la selección es indirecta, se sugiere a los alumnos que no consiguen buenos resultados en la LE que no opten por las clases bilingües. Esto pasa en otros países europeos también como referido por una colega holandesa durante un debate en el Café CLIL (véase E323/CC).

<p><i>Selettivo o inclusivo</i></p>	<p><i>Io sono andato ad escludendum... sono rimaste solo le migliori che hanno detto lo vogliamo fare... E205/it (Licio)<sup>123</sup></i></p> <p><i>Devo dire che lì le intelligenze multiple vengono fuori e forse anche un loro livello di autostima perchè c'è quello che magari non studia fino in fondo e magari nello scritto di latino e greco prende sempre quattro e invece lì poteva avere un ruolo diverso ... L'idea di corresponsabilità che il lavoro cooperativo... (che il CLIL accentua)..., il sentirsi responsabili, se non lavori tu pagano anche gli altri, è un elemento di costruzione di solidarietà edii cittadinanza. E206/it (Monica)<sup>124</sup></i></p>
<p><i>Selectivo o inclusivo</i></p>	<p><i>Los alumnos eligen la sección bilingüe, o sus padres....pero hay alumnos con características sociales desfavorecidas que no quieren porque el bilingüe supone un incremento de horario, hay más horas electivas... E207/ARA (Enrique)</i></p> <p><i>Sí, ha sido voluntario. Y porque sólo hay una profesora que se presta para hacer esto que soy yo.. .E208/CAT (Carmen)</i></p> <p><i>(Los alumnos son) mejor pero no porque se habla inglés, sino porque es un grupo seleccionado. E209/CAT (Luisa)</i></p> <p><i>Quizás un poco mejor los AICLE porque</i></p>

<sup>123</sup> He actuado ad excludendum: sólo las mejores han quedado y han dicho: queremos hacerlo E205/it (Licio)

<sup>124</sup> Tengo que decir que ahí las inteligencias múltiples salen y quizás también su nivel de autoestima porque hay siempre uno que a lo mejor no estudia mucho y a lo mejor en el examen escrito de latín y griego saca siempre cuatro y en cambio ahí podía tener un papel diferente... La idea de corresponsabilidad que el trabajo cooperativo...(que el AICLE acentúa)..., el sentirse responsables, si no trabajas tú pagan también los demás, es un elemento de construcción de solidaridad y de ciudadanía. E206/it (Monica)

	<p><i>son alumnos seleccionados, que no tendría que ser así, en teoría tendría que ser sin selección pero es que los que lo han escogido porque sus padres lo han querido, suelen ser alumnos brillantes, con un buen respaldo en sus casas que quizá hacen incluso inglés fuera de la escuela también ...hacemos una selección un poco mirando el curriculum de la primaria y también hacen un pequeño examen... E210/CAT (Rosa)</i></p> <p><i>En general eligen la sección bilingüe gente que es más trabajadora. Porque saben que son dos horas más de francés ya saben que tienen que hacer un esfuerzo mayor. E211/ARA (Pedro)</i></p>
--	---

Lo que afirman Luisa, Rosa y Pedro es indudable. Si al principio hay una selección, evaluar el impacto de la metodología AICLE en los resultados de aprendizaje respecto al grupo más heterogéneo no es correcto ni éticamente ni a nivel de procedimiento.

De todas maneras, el valor añadido de la enseñanza AICLE se comparte también con los profesores que trabajan con alumnos no “seleccionados”, como pasa en Italia y en algunas de las CCAA.

*Faccio un esempio concreto: uno dei ragazzi che aveva assolutamente insufficienze chiare e totali sempre e non era in grado di farsi valutare, non perché non parlava **ma perché non era in grado di dimostrare le proprie competenze...ha avuto la parte principale ...perché in tutto il processo lui si era messo in moto: come mai il bambino che non c'è mai, che ha problemi di partecipazione scolastica, di demotivazione totale fa il protagonista?...E' stato un risultato da “non uno di meno”.*** E212/it (Antonio)<sup>125</sup>

---

<sup>125</sup> Hago un ejemplo concreto: uno de los chicos que sacaba absolutamente insuficientes claros y totales siempre y no era capaz de evaluarse, no porque no hablaba, sino porque no era capaz de demostrar sus competencias...ha tenido la parte principal...porque durante todo el proceso él se ha

En el AICLE y en su metodología, hay implícitos que catalizan, que favorecen estilos de aprendizaje diferentes ofreciendo una oportunidad más para valorizarlos y que ofrecerían, si fueran bien explotados, espacios didácticos hacia una mejor inclusión.

### *AICLE y los alumnos inmigrantes*

Los profesores que han usado la metodología AICLE adecuadamente consiguen en general, pero no siempre, como veremos más adelante en la comunidad de práctica, transferirla también en ámbitos de aprendizaje que no son precisamente AICLE. Es el caso de los alumnos inmigrantes que se encuentran ante la necesidad de adquirir contenidos en una lengua mayoritaria que es la del contexto en el que se encuentran como en el fragmento que se refiere en el siguiente párrafo relativo a los presos de la cárcel de Milán de origen extra.comunitario (E213/it Marica) o de cultura diferente, como los alumnos mexicanos de E215/CAT (Luisa). Entonces el AICLE puede introducir oportunidades de inclusión didáctica – así pues social - por lo menos en los espacios en los que se realiza.

<i>Lingua franca e collaborazione</i>	<i>Adesso faccio CLIL al contrario nel senso che la lingua 2 è l'italiano perché insegno ...ad adulti che sono tutti stranieri...insegno matematica in italiano.....però se preparo una scheda non è come prepararla per una classe di italiani....uso elementi che mi rimandano alla mia esperienza CLIL e devo dire che aver fatto prima questa esperienze di CLIL in inglese mi serve....a un certo punto loro cominciano a parlare di cose difficile... E213/it (Marica)<sup>126</sup></i>
---------------------------------------	--

puesto las pilas: ¿cómo puede ser que un niño que nunca está, que tiene problemas de participación escolar, de desmotivación total se convierte en el protagonista?...Ha sido un resultado de “no uno de menos”. E212/it (Antonio)

<sup>126</sup> Ahora hago AICLE al contrario, o sea que la LE es el italiano porque enseño...a adultos que son todos extranjeros...enseño matemáticas en italiano...pero si preparo una ficha no es como prepararla

	<p><i>Gli stranieri che arrivano in prima sono allo stesso livello degli altri e hanno la possibilità di essere come gli altri perché la lingua straniera è lingua straniera per tutti...Il CLIL può servire ad avvicinare i bambini all'idea di essere parte di una comunità più ampia, soprattutto quando lavorano con i bambini stranieri... E214it (Raffaella)<sup>127</sup></i></p>
<p><i>Lengua franca y colaboración</i></p>	<p><i>Porque creo que hoy en día también se necesita saber trabajar en grupo, saber escuchar y saber ser flexible, tener la capacidad de aceptar otros puntos de vista que no son los tuyos. E215/CAT (Carmen)</i></p> <p><i>Sí me parece que uno de los aspectos es que en esta clase están todos en igualdad de condiciones, incluso una persona que pueda llegar de México...Y respecto a la solidaridad ellos son muy duros con ellos mismos cuando alguien no colabora, protestan, yo pienso que es bueno porque la responsabilidad es compartida. Y se ayudan. E216/CAT (Luisa)</i></p>

En estos contextos la lengua AICLE asume el carácter de lengua franca que pone a todos los alumnos en la misma condición de parlante no nativo que tienen como lengua materna una tercera lengua.

Además el AICLE es compartir, saber trabajar juntos, en equipo, una competencia que se refiere “para toda la vida” - life skill - (OCDE, 2005).

---

para una clase de italianos...uso elemento que me recuerdan mi experiencia AICLE y tengo que decir que haber hecho antes esta experiencia AICLE en inglés me sirve... después ellos empiezan a hablar de cosas difíciles...E213/it (Marica)

<sup>127</sup> Los extranjeros que llegan a primero están al mismo nivel que los otros y tienen la posibilidad de ser como los otros porque la LE es LE para todos...El AICLE puede servir para acercar a los niños a la idea de ser todos partes de una amplia comunidad, sobre todo cuando trabajan con niños extranjeros...E214/it (Raffaella)

*AICLE: riesgos y desafíos*

Si a veces los vínculos organizativos y de recursos son objetivos, la separación precoz de cierta manera pre-canaliza y puede obligar a los alumnos a medio y largo plazo a que hagan elecciones de formación/educación que excluyann, es como efectuar una selección en la selección o de todas maneras llevar a un modelo de bilingüismo elitista que no corresponde a la filosofía AICLE. Es probable que los niños que hoy estudian en clases bilingües sigan haciéndolo también en los grados sucesivos de la enseñanza y quien no lo ha hecho al principio, difícilmente lo hará después.

<p><i>Riesgos y desafíos</i></p>	<p><i>..se está haciendo una separación que a mi entender es un poco temprana, con doce años decir: tú vales para esto y tú no vales para lo otro. Les estás cerrando las puertas a los niños con una selección que has realizado anteriormente en unas edades en las que muchas veces dices, bueno, parecen pequeños universitarios... E2167ARA (Antonio)</i></p> <p><i>Yo creo que notan que están más preparados para estudiar fuera, ir a trabajar fuera y todos lo perciben como un valor positivo... E218/CAT (Rosa)</i></p>
----------------------------------	--

Si un enfoque de este tipo se convirtiera en algo generalizado, el riesgo de una discriminación ligada a la no adquisición de competencias que se consideran claves y que, por lo tanto se encuentran en la base de la posibilidad de un ejercicio real de derecho de ciudadanía, se convierte cada vez en algo más concreto.

<p><i>Opportunità</i></p>	<p><b><i>Il CLIL per loro vuol dire essere proiettati a livello accademico in una lingua straniera. Fanno quasi tutti l'Erasmus, molti dei mie studenti lavorano all'estero. E219/it. (Monica)<sup>128</sup></i></b></p> <p><b><i>Oggi è sempre più diffuso un percorso di studi misto, una prima parte in Italia e poi la laurea specialistica all'estero o un master. Purtroppo non tutti sfruttano le opportunità che ci sono qui, il CLIL è troppo poco diffuso, spesso non sono consapevoli di essere in un contesto che è già CLIL, che hanno in mano un metodo che possono trasferire ad altri contesti. E220/it (Elisa)<sup>129</sup></i></b></p>
---------------------------	---

Si el AICLE es una oportunidad, entonces no puede ser una oferta sólo para unos pocos, sino que los sistemas de enseñanza y de formación tienen que aceptar el desafío de una generalización y de una pluralidad de la oferta lingüística ya que son diferentes las opciones formativas que los estudiantes tienen ante ellos una vez que salen de la escuela obligatoria y del bachillerato.

De todas maneras, la experiencia AICLE actúa sobre la identidad del profesor que a través de la experiencia que hace, siente que se ha adherido a una comunidad más amplia no sólo profesionalmente, también cuando debe constatar con amargura que esta apertura se le ha presentado tarde y sin embargo es consciente del rol innovador y de apertura que tiene para los alumnos.

<p><i>Apertura o omologazione?</i></p>	<p><b><i>Il CLIL ti fa sentire cittadina europea e del mondo. Sicuramente per dei bambini che hanno poche possibilità il CLIL è un'apertura all'Europa e permette di utilizzare metodologie di</i></b></p>
--	--

<sup>128</sup> El AICLE para ellos quiere decir estar proyectados a nivel académico en una LE. Casi todos hacen el Erasmus, muchos de mis estudiantes trabajan en el extranjero. E219/it (Monica)

<sup>129</sup> Hoy en día está cada vez más difundida una trayectoria de estudios mixta, la primera parte en Italia y después el post-grado o un máster en el extranjero. Desgraciadamente, no todos aprovechan las oportunidades que hay aquí, el AICLE está difundido muy poco, a menudo no son conscientes de que están en un contexto que ya es AICLE, que tienen en su mano un método que pueden traspasar a otros contextos. E220/it (Elisa)

	<p><i><b>insegnamento diverse... E221/it</b></i> <i>(Franca)<sup>130</sup></i></p> <p><i>Il CLIL è metafora della cittadinanza europea...è un veicolo per formarsi alla cittadinanza europea...(Però)...<b>ho paura che il CLIL sia o diventi un mezzo per omologare e rendere tutto omologato sia dal punto di vista linguistico sia dei contenuti...Questo non mi piace...non è vero che la geografia presentata in un testo inglese è uguale a come la facciamo noi solo scritta in un'altra lingua.</b></i> <i>E222/it (Domenico)<sup>131</sup></i></p> <p><i>Se dovessi fare un'analisi in complesso sui miei studenti vedo molta autarchia, c'è una regressione, i ragazzi dei miei tempi erano proiettati all'estero anche al di là delle barriere linguistiche, l'estero era un mito. C'è meno curiosità. E223/it (Dario).<sup>132</sup></i></p> <p><i><b>Viaggiano senza un grosso interesse a conoscere gli altri. Viaggiano così per</b></i></p>
--	---

<sup>130</sup> El AICLE te hace sentir ciudadana europea y del mundo. Seguramente, para los niños que tienen pocas posibilidades el AICLE es una apertura hacia Europa y permite utilizar métodos de enseñanza diferentes...E221/it (Franca)

<sup>131</sup> El AICLE es metáfora de ciudadanía europea...es un vínculo para formar la ciudadanía europea...(Pero)...tengo miedo de que el AICLE sea o se convierta en un medio para homologar o para que todo se homologue, tanto desde un punto de vista lingüístico como de los contenidos...Esto no me gusta...no es verdad que la geografía que presenta un texto en inglés es igual a la que hacemos nosotros...sólo escrita en otro idioma. E222/it (Domenico)

<sup>132</sup> Si tuviera que hacer un análisis completo sobre mis estudiantes, veo mucha autarquía, hay una regresión, los chicos de mi época estaban más proyectados hacia el extranjero, más allá de las barreras lingüísticas, el extranjero era un mito. Hay menos curiosidad. E223/it (Dario)

<sup>133</sup> Viajan sin un gran interés por conocer a los demás. Viajan para ir a un lugar. Parece que buscan allí lo que tienen aquí...Tienen la tendencia de no profundizar nunca, tampoco profundizan las relaciones entre ellos. E224/it (Domenico)



	<p><i>andare in un luogo. Sembra che cerchino là quello che hanno qua...Hanno una tendenza a non approfondire mai, anche a non approfondire le relazioni tra di loro. E224/it (Domenico)<sup>133</sup></i></p>
<p><i>¿Apertura u homologación?</i></p>	<p><i>Pero si tú no tienes ninguna idea de tu comunidad, de tu país, tienes problemas en pensarte como ciudadano europeo. Creo que lo que es necesario es trabajar hacia el respeto de las culturas, de todas las culturas como algo enriquecedor.....Debería haber una educación mucho más cívico.social y en valores. E225/ARA (Antonio)</i></p> <p><i>En la medida que el planeta cada vez es más reducido y estamos obligados a conocer cada vez más. Luego también creo que humanamente mis alumnos son más cerrados, sólo les interesa lo nuestro, esto en clase es muy evidente. Lo lamento: yo creo que se puede respetar al otro sólo cuando lo conoces. E265/ARA (Pedro)</i></p> <p><i>Mi apertura mental fue aprender inglés por eso me abrí a todo el mundo. Bueno yo me siento más ciudadana del mundo y también el hecho de que estamos haciendo una cosa que se hace en toda Europa, estar en contacto con otra gente, me ha portado a nivel personal cosas muy positivas. E227/CAT (Luisa)</i></p>

	<p><i>Hacemos intercambios, cuando viajan hablan la lengua, son más conscientes del contexto europeo, que hay un flujo y que tienen amigos en Francia....y tengo envidia por ser viejo...no poder viajar como ellos... <b>Pero nosotros abrimos camino...</b> E228/ARA (Enrique)</i></p>
--	--

Si, por un lado, los profesores evalúan positivamente el impacto sobre la motivación didáctica, por otro lado, parece que subrayan una escasa repercusión a nivel de apertura intercultural y de deseo de encontrar realmente un “otro” diferente aunque con puntos de contacto y aspectos aparentemente cada vez más homologados.

Vuelve la idea de que existe en el AICLE como enfoque metodológico una esencia pedagógico-didáctica que va más allá de sus aspectos de promoción lingüística.

*E' ovvio per me che fare un progetto in lingua è direttamente aprire alla cittadinanza europea ma per me è talmente ovvio che non lo devo neanche dire...quindi il CLIL lo ho vissuto come un compito che è valoriale...Per essere molto concreti io farei dei corsi di semiotica, di semantica, cioè di tutti questi aspetti legati al segno, al significato alle grammatiche...questo porta alla cittadinanza. **Con il CLIL ho imparato ad insegnare meglio. Ho imparato ad insegnare. Lo dico con amarezza.** E229/it (Antonio)<sup>134</sup>*

Las palabras de E228/it (Antonio) nos invitan a una reflexión sobre el proceso que la enseñanza AICLE puede activar si el docente se sitúa en una perspectiva de conocimiento y transformación de su identidad personal y profesional.

*Las competencias AICLE: el idioma y algo más*

*El idioma: la competencia clave*

---

<sup>134</sup> Para mí, es lógico que hacer un proyecto en LE es directamente abrirse hacia la ciudadanía europea, pero para mí es tan obvio que no tengo ni que decirlo...por lo tanto el AICLE lo he vivido como una tarea que es de valor...Para ser mucho más concretos, yo haría cursos de semiótica, de semántica, o sea de todos estos aspectos relacionados con el signo, al significado, a las gramáticas...esto lleva a la ciudadanía. Con el AICLE he aprendido a enseñar mejor. He aprendido a enseñar. Lo digo con amargura. E229/it (Antonio)

Pero, ¿qué competencias siente que tiene que poner en juego el profesor de AICLE?

Ante todo, las competencias lingüísticas. La mayoría de los entrevistados creen que tienen suficientes competencias lingüísticas pero están convencidos de que es precisamente este factor crucial donde se juega el futuro del AICLE. De hecho, la disponibilidad de los profesores de dnl con el adecuado nivel de competencia – que en general ellos mismos afirman que debe ser de nivel B2-C1 del marco común europeo de referencia - es muy limitada.

<p><i>La lingua: la competenzaa chiave</i></p>	<p><i>Chi certificherà il suo livello linguistico (del docente di dnl)? <b>Mi pare si parlasse del C1....Chi ce l'ha in Italia? Non solo le nostre generazioni, anche i giovani....non mi pare che possiedano le lingue meglio di noi .E230/it (Domenico)</b><sup>135</sup></i></p> <p><i>Certo se non è prevista la compresenza con il docente di lingua o una collaborazione formalizzata, <b>il C1 sarebbe indispensabile....Io sono favorevole al modello collaborativo italiano. E231/it (Elisa)</b></i><sup>136</sup></p>
<p><i>El idioma: la competencia clave</i></p>	<p><i><b>Creo que un C1 estaría muy bien pero creo que es muy difícil, en España por lo menos hay poca gente licenciada en una disciplina que tenga un nivel de lengua apropiado para enseñar bilingüe. ...En las generaciones de gente con cuarenta y cincuenta años hay muy pocas personas que tienen</b></i></p>

<sup>135</sup> ¿Quién certificará su nivel lingüístico (del profesor de dnl)? Me parece que se hablaba de C1...

¿Quién lo tiene en Italia? No sólo nuestras generaciones, sino también los jóvenes...no me parece que tengan mejor nivel de LE que nosotros.E230/it (Domenico)

<sup>136</sup> Claro que si no se prevé la copresencia con el profesor de LE o una colaboración formalizada, el C1 sería indispensable...Yo estoy a favor del modelo colaborativo italiano. E231/it (Elisa)

	<p><b>buenas competencias lingüística.</b> E232/ARA (Enrique) ..bueno <b>un B2</b> es para ir tranquilo. E233/CAT (Carmen)</p>
--	--

Tal nivel de competencia se impone – sobre todo considerando el mayor nivel de autonomía que se pedirá a los profesores y la reducción de los espacios de presencia compartida – pero está muy poco difundida entre los actuales profesores y la situación probablemente cambiará sólo a largo plazo si se hipotetiza una potenciación del aprendizaje lingüístico a nivel universitario dirigido a la enseñanza AICLE en los contextos oportunos.

*El idioma: una competencia que se actúa en el contexto*

Entre los profesores de dnl, es una opinión muy difundida que la movilidad del profesor tanto en la formación inicial, como en la continua se tendría que sustentar y facilitar. Este tipo de experiencia – mejor si se hace en las prácticas o en *job shadowing* - se considera como un presupuesto irrenunciable para ser un buen profesor AICLE. Todo esto tiene un precio. Los fondos europeos han hecho mucho en esta dirección, pero no basta sobre todo en una óptica de mayor difusión del enfoque AICLE. En España, algunas CCAA han invertido considerablemente para ofrecer oportunidades, pero se trata todavía de una inversión dedicada a una fase experimental. Algunos profesores – en una perspectiva de corresponsabilidad del propio desarrollo profesional - se pagan personalmente cursos y clases de idiomas. Vuelve el problema de los factores financieros que pueden ser problema de clase social.

*La formación de profesores de dnl tendría que ser una formación más flexible, poder irte dos meses al país para coger más fluidez....**Tener un buen nivel de lengua que podría ser el B2, curso en Francia, por lo menos que te vengan a dar una facilidad para hacer este tipo de cursos. Yo me pago todas las semanas lecciones particulares... pero es lamentable que pague yo. No es correcto.** E234/ARA (Pedro)*

*Nel frattempo vado per conto mio una volta alla settimana da un docente ...almeno così parlo un po'...Perchè mi sono spaventata con quel articolo 14 che prevede C1 per fare CLIL....Poi mi sono iscritta alla certificazione a Ca' Foscari... E235/it (Monica)<sup>137</sup>*

*El idioma: código lingüístico y afectividad*

La competencia lingüística se relaciona con un aspecto, que se tiene poco en consideración, que es el que llamaremos uso *afectivo de la lengua*.

De hecho, un aspecto con valencia lingüística citado por algunos profesores es la necesidad de usar la alternancia de código, por lo tanto el recurso de la LM de los aprendices (pero sólo cuando la comunicación se realiza en un contexto monolingüe) para no privarla de los aspectos lingüísticos “afectivos” que tienen un carácter espontáneo pero también una valencia cultural importante. La clase AICLE es un *setting* en el que el profesor de dnl no interpreta un papel sino que utiliza un código lingüístico diferente de su lengua nativa que a veces sabe a un nivel que no le permite expresar espontaneidad y afectividad.

<i>Lengua y afectividad</i>	<i>Para explicar” esto es una planta” y “esto funciona así” no tienen problema porque lo preparan con anterioridad, pero cuando sale el lenguaje espontáneo, ese lenguaje espontáneo tiene que salirte también en inglés, tienes que tener la capacidad de producir espontáneamente lo que sea....y bueno yo creo que algunos no lo tienen ese nivel. E236/ARA Pedros ...(utilizo la alternancia de código) cuando me miran un poco extraño o cuando me enfado también porque</i>
-----------------------------	---

<sup>137</sup> Mientras tanto voy por mi cuenta una vez por semana para ver a un profesor...por lo menos así hablo un poco...Porque me he asustado con ese artículo 14 que prevé el C1 para hacer AICLE...Después me he matriculado en la certificación en Ca' Foscari...E235/it (Monica)

	<p><i>el” be quiet” es menos fuerte. E237/CAT (José).</i></p> <p><i>Bueno, yo también utilizo expresiones en catalán cuando bromeo por ejemplo...Cuanto más me faltan es cuando los tengo que reñir porque algo no lo han hecho bien, y dices “bueno para ya” porque esto es un lenguaje como muy espontáneo, que cuesta más hacerlo a mí personalmente. Si lo hago en inglés me parece como estoy haciendo comedia, no lo siento tanto, no es natural... E238/CAT (Rosa)</i></p>
--	---

Regañar a los alumnos en LM, usarla para bromear, para hacer ironía, lleva la comunicación a esa esfera afectivo-emocional de la que un uso aséptico de la lengua – inducido por dinámicas expresivas demasiado finalizadas sólo a la transmisión de los contenidos - la privaría.

Claro que las variables implicadas son muchas y variadas. Si muchas investigaciones han demostrado que el aprendizaje bilingüe no influye negativamente en el desarrollo intelectual, en otros se destaca que hay pocos estudiantes que llegan a niveles excelentes de aprendizaje en las clases AICLE respecto al número que se observa en clases no AICLE (Seikkula-Leino, 2007: 335). Como el aprendizaje AICLE implica la utilización de un nivel de lengua que muy frecuentemente es más alto del que los estudiantes poseen, según Seikkula-Leino es posible que los alumnos se perciban como poco competentes e inadecuados y estas percepciones podrían influir en su autoestima, en su concepto de sí, por lo menos en lo que concierne a las habilidades de comunicación.

Sería interesante investigar – aunque excede a los objetivos y a los confines de esta investigación - como una lengua “sin afectividad” puede impactar sobre la relación en modo particular cuando los usuarios son niños muy pequeños: ¿las neuronas espejo se pueden inhibir a causa de una comunicación de este tipo?

Lógicamente, el problema no lo siente quien ha vivido durante mucho tiempo en el país en el que se usa el idioma, se ha escolarizado allí, o tiene un nivel de competencia muy alto:

*...soy bilingüe...Pero si pienso en compañeros que no tienen la misma libertad para poder expresarse tan fácilmente, bueno es posible. En mi caso no porque yo si estoy hablando en francés me enfado en francés, si estoy hablando en español, me enfado en español. Pero mi caso es un poco particular, no puedo generalizar. E239/ARA (Oscar)*

¿Este idioma “homologado” y “depurado” es una alarma de una insuficiente competencia? ¿Y qué tipo de idioma se recibe si se priva de esos componentes afectivo-emocionales que son importantes aspectos portadores de cultura y de identidad cuando el profesor – como sucede en algunas situaciones europeas - utiliza exclusivamente la LE? ¿Cuál es su impacto sobre el proceso de identidad?

*El problema del material: ¿un honor o un placer?*

Si AICLE es investigación, descubrimiento, impulso creativo como algunos de los informantes han afirmado, todos los profesores entrevistados piensan que la preparación de los materiales es un aspecto crucial del AICLE. Si es verdad que gracias a Internet se ha dado acceso a materiales de cualquier tipo, la posibilidad de adquirir libros on line, de recibir y enviar ficheros también de grandes dimensiones de colegas extranjeros, etc. después es preciso adaptarlos, prepararlos para el uso didáctico, actividad para la que se requiere mucho tiempo extra-escolar y que sólo a veces se compensa parcialmente con un bono económico o con una cuota del fondo del instituto que está destinada a este fin en las escuelas italianas. Como explica en modo florido un profesor español:

*Básicamente páginas de libros extranjeros, compré libros en inglés, también tengo libros de autores españoles que lo han hecho en inglés y luego por Internet se encuentran bastante cosas, el problema no es encontrar sino que necesitas cocinarlo, prepararlo, elaborarlo para ellos al final. Toda la información cocinarla, combinarla, darle forma y prepararla para ellos, es mucho tiempo. E240/CAT (José)*

De todas maneras, a largo plazo la necesidad de disponer de un texto sobre todo si se sale de la óptica de trabajar solo sobre un segmento de temario y se piensa en planes anuales se convierte en algo agobiante e impone la elección de un texto de referencia aunque esto no excluye la contribución del profesor para adaptarlo a la situación en la que trabaja.

<p><i>I materiali ovvero un viaggio di formazione pedagogico.didattica o un'altra forma omologazione?</i></p>	<p><i>Sicuramente la preparazione dei materiali è più lunga, più accurata....All'inizio i materiali li dovevo preparare. <b>Ora anche se il mettere insieme il modulo è una ricchezza del CLIL, questo è troppo faticoso, non si può chiedere ad un insegnante di farlo...ora ho trovato due testi.....hanno i loro difetti, ma è il meglio che puoi trovare.</b> E241/it (Franca)<sup>138</sup></i></p> <p><i><b>La preparazione dei materiali è stata dura. Il conversatore aveva un libro di matematica in tedesco, ce lo siamo guardato. Io ho fatto una sintesi che lui ha corretto...Il mio vantaggio è che il conversatore se ne intende di matematica...</b> E242/it (Federica)<sup>139</sup></i></p>
<p><i>¿Los materiales: un viaje de formación pedagógico.didáctica u otra forma de homologación?</i></p>	<p><i>Hombre, yo el principal obstáculo que encuentro es el de <b>materiales....Conozco libros, páginas pero me cuesta mucho encontrar materiales, elaborarlos. Pierdo mucho</b></i></p>

<sup>138</sup> Seguramente la preparación de los materiales es más larga, más esmerada...Al principio los materiales los tenía que preparar. Ahora aunque meter juntos el módulo es una riqueza del AICLE, esto es demasiada fatiga, no se puede pedir a un profesor que lo haga...entonces he encontrado dos textos...tienen sus defectos, pero es lo mejor que puedes encontrar. E241/it (Franca)

<sup>139</sup> La preparación de los materiales ha sido muy duro. El lector tenía un libro de matemáticas en alemán, nos lo hemos mirado. Yo he hecho una síntesis que el me ha corregido...Mi ventaja es que el lector sabe matemáticas...E242/it (Federica)



	<p><b>tiempo.</b> Acceder a libros, vía amazon, pero aquí no controlo libros...</p> <p>E243/ARA (Enrique)</p> <p>Esto es tiempo, hay poca cosa editada....<b>pero también el aspecto positivo es que es creativo.</b> E244/CAT (Luisa)</p> <p>Hay textos muy buenos, pero que se adapten a lo que tú exactamente quieres dar o tienes que dar...Por eso voy haciendo un poquito de mezcla, un poco de aquí otro poco de allá y voy reconstituyendo mi material...<b>si es un material que lo has elaborado tú, estás como más implicado.</b> E245/CAT (Rosa)</p>
--	--

En general, los profesores encuentran que la experiencia de producir materiales es un recorrido de investigación y creación creativa que forma parte del AICLE y que este recorrido es casi un “viaje” irrenunciable para alcanzar la “conciencia”.

***Io voglio viverlo ancora per un po' di anni così prima che arrivi a compimento, un'esperienza di creazione didattica mia, di gioco con la lingua mia e dell'insegnante di inglese, di messa in gioco delle mie dinamiche di insegnante e credo che se mi dessero un libro già fatto non mi interesserebbe in questa fase adesso, fra qualche anno probabilmente lo richiederò io. ..I ragazzi sentono tantissimo che questa creazione imperfetta è frutto di una passione, di un amore e non è il frutto della tua competenza pluriennale, universitaria o specifica didattica della SILSIS<sup>140</sup>, è quasi un tirocinio.***  
E246/it (Antonio)<sup>141</sup>

<sup>140</sup> Scuola Interuniversitaria Lombarda di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario. <http://www.silsismi.unimi.it/>

<sup>141</sup> Yo quiero vivirlo todavía unos cuantos años así, antes de que llegue a una conclusión, una experiencia de creación didáctica mía, de juego con mi lengua y con la de la profesora de inglés, de puesta en juego de mis dinámicas de profesor y creo que si me dieran un libro que ya estuviera hecho, no me interesaría en esta fase, ahora, dentro de algunos años seguramente lo pediré yo...Los chicos notan muchísimo que esta creación imperfecta es fruto de una pasión, de un amor y no el fruto de tu

Las palabras de E246/it (Antonio) son muy evocadoras. Es una forma de “*Bildungsreise*”, de viaje de formación, que se realiza en primer lugar a nivel emocional.

*No solo idioma: contenido y cultura*

El uso intensivo – por lo tanto no limitado al material auténtico o un fragmento de libro - que puede ser impuesto por una elección de “*hard CLIL*” implica un problema y una competencia de la que sólo algunos profesores son conscientes: un texto – en general, pero un libro de texto en particular - se produce en un contexto educativo específico para unos usuarios que no sólo se forma en aspectos expresivos sino también en términos de valores.

<p><i>La cultura nel CLIL</i></p>	<p><i>Nei materiali che seleziono a volte rilevo una impostazione diversa, però la capacità di mediare me la porto dietro dalle mie discipline. Per esempio il concetto di pietas o di pius non può essere tradotto alla lettera. ..O la definizione di barbaro rispetto ai cosiddetti altri non ha senso.... Cerco di far capire loro che sono le nostre convenzioni che ci fanno definire le cose in un modo piuttosto di un altro.</i> <i>E247/it (Monica)<sup>142</sup></i></p> <p><i>....competenze non strettamente linguistiche, non di conoscenza della lingua ...ma proprio una preparazione su quello che sta dietro alla lingua...io ho</i></p>
-----------------------------------	--

competencia plurianual, universitaria o específica didáctica de la SILSIS, es casi como unas prácticas.

*E246/it (Antonio)*

<sup>142</sup>En los materiales que selecciono encuentro a veces una impostación diferente, pero tengo una buena capacidad de mediación. Por ejemplo los conceptos de pietas y de pius no se pueden traducir a la letra. O la definición de bárbaro con respecto a los “otros” no tiene sentido. Intento explicar a los alumnos que son nuestras convenciones que nos hacen definir una cosa de una manera diferente de otra. *E247/it (Monica)*

<sup>143</sup>...después competencias no estrechamente lingüísticas no de conocimiento del idioma... pero precisamente una preparación sobre lo que está detrás de la lengua...yo he descubierto un mundo...la didáctica...conocer las dinámicas de aprendizaje. *E248/it (Marica)*.

	<p><i>scoperto un mondo...la glotto-didattica... conoscere le dinamiche di apprendimento. E248/it (Marica).<sup>143</sup></i></p>
<p><i>La cultura en el AICLE</i></p>	<p><i>(Hay conceptos que son) muy diferentes....En segundo lo hago poco porque pienso que no tienen habilidades suficientes, es difícil. En cuarto sí, al final de cada lección. <b>Cuando doy la Revolución Francesa tengo que explicar el concepto de revolución.</b> Uso el famoso cuadro de la mujer revolucionaria y el cuadro del fusilamiento de Goya e intento hacer descuadrar los cuadros, el sentido de la revolución, como es en Francia y como se está haciendo en España...</i></p> <p><i>E249/ARA (Pedro)</i></p> <p><i>Yo uso páginas de libros de historia o de geografía que <b>están escritos desde una perspectiva francesa, pero yo lo explico, discutimos, los adapto. Hago una lectura desde un punto de vista español y a veces también aragonés.</b> E250/ARA (Enrique)</i></p>

Por lo tanto, hay en algunos profesores la conciencia de la necesidad de no dar por descontado nada a nivel lingüístico además del contenido, ya que AICLE es también educación intercultural en el sentido más profundo del término, es trabajar sobre la propia identidad para poder comunicar con el otro.

*Io quando ho insegnato le invasioni barbariche davvero mi sono accorto che insegnavo in modo diverso perché cambiando la lingua ero molto più attento, ero meno razzista, ero più scientifico, più intellettuale, più corretto...Se uno ha in mente che la lingua è portatrice di significato e io posso giudicare da italiano un significato diverso dal mio siamo ad un livello alto, ma io devo averla questa idea in mente. Che se io dico*

*“German people” è diverso che dire “barbaro”. Questo per me è cittadinanza. E251/it (Antonio)<sup>144</sup>*

Este aspecto puede ser un elemento de enriquecimiento si se presenta oportunamente y valorizado, puede transformarse en un instrumento de empobrecimiento y de distorsión si no se comprende adecuadamente, ya que una lectura de este tipo requiere competencias de mediación profundizadas y tiempos didácticos largos.

*Non ho mai preso in considerazione l'idea di adottare un testo straniero. Il rischio di una omologazione nella modalità comunicativa o valoriale forse c'è. Io non ho mai usato un testo in toto. Solo degli estratti. Però un po' di rischio c'è...Il rischio si riduce se si lavora con il docente di lingua. Credo che sia meglio lavorare insieme perché le competenze reciproche sono solo parzialmente recuperabili. Io credo che ci vogliano entrambe. E252/it (Monica)<sup>145</sup>*

Parece que todos están convencidos de que cuando se encara un contenido en la enseñanza AICLE es necesario tratar también su valor cultural. Antonio (E248/it) lo expresa muy claramente este concepto: transferir un concepto de una lengua a otra no es una operación neutral porque en la lengua está cristalizado su sistema de valores. Esto, en nuestra opinión, no excluye la posesión de una identidad intercultural, abierta y múltiple que nos permite relacionarnos con culturas y grupos sociales diferentes, al menos en ámbito europeo (Sheils, 1996 citado en Lorenzo, 2005: 258).

#### *AICLE: competencias sociales*

El tema de la colaboración retorna continuamente en las palabras de los profesores, la necesidad de compartir, de poner en juego las propias competencias pero trabajando en

---

<sup>144</sup> Cuando enseño el tema de las invasiones de los bárbaros me doy cuenta de que enseño de una manera diferente porque uso otra lengua y tengo que reflexionar más para no parecer racista por ejemplo. Si te das cuenta de que una lengua contiene cultura en sí misma y otros significados, te pones más cuidadoso, más científico, menos racista, más intelectual. Claro es un nivel muy alto. Si digo "German people" es diferente que decir "bárbaro". Esto para mí es ciudadanía. E251/it (Antonio)

<sup>145</sup> No se me ha ocurrido nunca adoptar un texto extranjero. El riesgo de homologación en la modalidad comunicativa o de valores, quizás exista. Yo nunca he utilizado un manual entero. Sólo extractos. Pero hay un poco de riesgo...El riesgo se reduce si se trabaja con el profesor de LE. Creo que es mejor trabajar juntos porque las competencias recíprocas se pueden recuperar sólo parcialmente. Creo que ambas son necesarias. E252/it (Monica).

sinergia con el profesor de LE. Es como si el enfoque AICLE permitiera salir del aislamiento que muy frecuentemente caracteriza la profesión del docente.

<p><i>Flessibilità e cooperazione</i></p>	<p><i>Competenze di tipo trasversale...conoscere le tecniche di apprendimento cooperativo nel senso che siamo convinti di fare cooperative learning e facciamo lavori di gruppo, poi si parla da un po' di tempo di double CLIL, quindi di moduli fatti in cooperazione con altre classi al di fuori delle barriere nazionali... E253/it (Patrizia)<sup>146</sup></i></p>
<p><i>Flexibilidad y cooperación</i></p>	<p><i>Trabajo en equipo, ser capaz de encontrar a otra gente que ya ha hecho cosas parecidas....Aquí hacemos lo que podemos, en otro sitios hacen lo que pueden. Lo que falta es ponerlo en común. E254/CAT (José)</i></p> <p><i>Es decir saber trabajar con otros profesores de otra disciplina en la clase, yo creo que esta cosa no la sabe hacer todo el mundo....Hay que ser flexible, ser abierto, abierto a las críticas. E255/CAT (Carmen)</i></p>

Además de esto, la conciencia y el control de la gestión de estrategias y dinámicas de aprendizaje y de oportunidades que ofrecen las tecnologías para ir más allá de la “frontera” virtualmente.

<sup>146</sup> Competencias de tipo transversales...conocer las técnicas de aprendizaje cooperativo, es decir que estamos convencidos de hacer *cooperative learning* y hacemos trabajos en grupo, después se habla desde hace tiempo de *double CLIC*; por lo tanto, módulos que se hacen “en cooperación” con otras clases fuera de las barreras nacionales...E253it (Patrizia)

***Y luego tener una visión abierta de la educación.... es decir, cuando tú estás dando clases en AICLE, no puedes estar en una clase” teacher centered”, porque los alumnos lo que hacen es desconectar....necesitas estrategias docentes que te permiten una gran variedad de actividades en la clase así que el alumno sea al centro de lo que está estudiando... E256/CAT (Carmen)***

*El futuro: ansias y temores*

La conciencia de los riesgos implícitos en una difusión más amplia del AICLE es evidente para quien trabaja en el campo. La impresión de algunos profesores es que se ha puesto en marcha un proceso (o en el caso italiano se esté a punto de activar) que no tiene una sostenibilidad propia y que por lo tanto – no obstante sus aspectos positivos a nivel didáctico – no se pueda gestionar a nivel económico-organizativo.

En España – donde la experiencia AICLE está más consolidada - los profesores sienten la necesidad de una mayor aclaración respecto a su evolución y a las expectativas de los usuarios.

<i>Sostenibilità</i>	<b><i>Abbiamo fatto una riunione con i presidi e abbiamo detto che comunque se il CLIL non viene incentivato economicamente è destinato a morire. Solo chi ha una motivazione di suo va avanti, cioè se ha una visione personale del proprio lavoro lo fa... E257/it (Monica)<sup>147</sup></i></b>
<i>Sostenibilidad</i>	<b><i>Mira, a nivel administrativo yo creo que falta dinero, el proyecto surge de arriba, te ilusiona y si pues no lo apoyan...Pues buscar profesores de dnl es difícil, es una locura.</i></b>

<sup>147</sup> Hemos hecho una reunión con los directores y hemos dicho que de todas maneras si el AICLE no se incentiva económicamente está destinado a morir. Sólo quien tiene una motivación propia para seguir adelante, o sea tiene una visión personal de su trabajo, lo hace...E257/it (Monica)

	<p><i>Y un proceso muy lento ... E258/ARA (Pedro)</i></p> <p><i>...falta <b>profesorado formado</b> y luego creo que la forma en que se está implementando el programa por parte de la Administración, no es <b>suficientemente clara</b>, es decir, hicieron una inversión inicial, pero luego, deberían fomentar , pero fomentar con una cierta obligación, que el profesorado que está formado, pues siguieras en grupos, en seminarios de forma que produjeran más material....y deberían liberarnos de algunas horas de clase....una empresa privada, si formara un personal en algo, no dejaría que su personal luego no se dedicara a eso...</i></p> <p><i>E259/CAT (Carmen)</i></p> <p><i>...las administraciones no tienen contacto con la realidad, y luego <b>problemas de formación...y en tercer lugar los problemas económicos que conlleva este proyecto</b>, estas ideas conllevan unos gastos y además ahora con la crisis es más difícil solucionarlos. E260/ARA (Oscar)</i></p>
--	--

En Italia se preguntan simplemente “qué sucederá” en espera de respuestas que tardan en llegar. Sin inversiones relevantes en formación, sin que los docentes puedan realizar cursos de actualización para la enseñanza AICLE el proceso de innovación que el enfoque AICLE conlleva no puede extenderse ampliamente.

*¿AICLE: una solución generacional o una oportunidad perdida?*

Otro aspecto problemático es la edad de los profesores, que es medianamente alta, pero con una expectativa de trabajo que se alarga a consecuencia del continuo alzamiento de la edad para la jubilación. Hoy en día un profesor de 55 años tiene, por lo menos, diez años de actividad laboral ante él, pero ¿cuánto está dispuesto (o es lícito pedirle) a aprender un idioma para enseñar su asignatura en este idioma? O bien, ¿el AICLE puede ser siempre un fenómeno de “voluntariado” o incluso selectivo dentro del cuerpo docente?

<p><i>Una soluzione generazionale o un'occasione persa?</i></p>	<p><b><i>L'età dei docenti è un fattore da considerare. Poi prima c'era un fermento nella scuola italiana che ora non c'è più. E261/it (Franco).<sup>148</sup></i></b></p> <p><b><i>Il problema è che noi insegnanti, noi italiani non parliamo decentemente le lingue, il rischio, e questo sarebbe veramente rischioso, è che il CLIL diventi un progetto elitario per i docenti stavolta e non per gli alunni e questo non lo trovo per niente positivo. E262/it (Antonio)<sup>149</sup></i></b></p> <p><b><i>I nuovi ordinamenti purtroppo hanno, parlo per il mio ordine di scuola (scuola media), assolutamente stroncato tutte le possibilità...Nel momento in cui si vede l'apprendimento del ragazzo come qualcosa di unitario e si parla di</i></b></p>
---	---

<sup>148</sup> La edad de los profesores es un factor que se tiene que considerar. Después, antes había un fermento en la escuela italiana que ahora ya no hay. *E261/it (Franco)*

<sup>149</sup> El problema es que nosotros (los profesores) italianos no hablamos decentemente los idiomas, el riesgo, y esto sería muy arriesgado, es que el AICLE se convierta en un proyecto elitista para los profesores esta vez y no para los alumnos y esto no me parece positivo. *E262/it (Antonio)*



	<p><i>curricoli verticali, questo anello della catena viene interrotto... E263/it (Patrizia)<sup>150</sup></i></p> <p><i>...I futuri insegnanti dovrebbero avere una maggior padronanza della lingua, le ore che fanno on line potranno servire ma mai come la formazione in presenza. I pochi insegnanti che ho conosciuto in formazione hanno una povertà linguistica spaventosa. Non vorrei sembrare la prima della classe. Un conto è imparare una lingua da giovani un altro dal niente a quaranta o più...Dare ai bambini una impostazione sbagliata all'inizio vuol dire danneggiarli, se la portano dietro tutta la vita. E264/it (Raffaella).<sup>151</sup></i></p>
<p><i>¿Una solución generacional o una oportunidad perdida?</i></p>	<p><i>Espero que no sea sólo un programa de tres años y que pueda tener continuidad. Fue un programa muy ambiciosa..... Hay escuelas que cuando se va una persona que enseña AICLE se acaba de hacer AICLE. Muy frecuentemente se trata de competencias personales que dependen de la situación personal del</i></p>

<sup>150</sup> Los nuevos temarios, por desgracia, tienen, hablo de mi grado de escuela (ESO), tienen troncado absolutamente todas las posibilidades...A partir del momento en que se ve el aprendizaje del chico como algo unitario y se habla de curriculums verticales, este anillo de la cadena se interrumpe...E263/it (Patrizia)

<sup>151</sup> Los futuros profesores deberían tener mayor dominio de la LE, las horas que hacen en línea pueden servir, pero nunca como la formación presencial. Los pocos profesores que he conocido en formación tienen una pobreza lingüística impresionante. No me gustaría parecer la primera de la clase. Una cosa es aprender la LE cuando eres joven y otra, a partir de cero, a los cuarenta y pico...Si a los niños se les da un enfoque erróneo al principio, quiere decir perjudicarlos, lo arrastran consigo por toda la vida. E264/it (Raffaella).

	<p><i>profesorado. E265/CAT (Luisa)</i></p> <p><i>Yo no sé lo que va a pasar de aquí a diez años, yo por ejemplo les dije a los padres ayer, bueno si hacen matemáticas en inglés, pero no ven películas en lengua original, no leen libros en inglés, ¿qué hacemos, qué estamos haciendo? Es una tontería. Esto por un lado. ...<b>¿Estamos preparado por hacer esto? No sé si habrá realmente un cambio, si habrá esta revolución que parece...Yo lo veo bastante negro.</b> E266/CAT (Carmen.)</i></p>
--	---

Otros temores son estrictamente ligados a las diferentes nacionalidades y a las reformas en acto, - como la actualización en Italia de la Ley 53/2003<sup>152</sup> que hemos mencionado antes, en el capítulo uno - que dejan abiertas muchas dudas. ¿Hay una visión completa del temario? La formación que se está proporcionando, por ejemplo a nivel de escuela primaria para los profesores que irán a enseñar en clases bilingües deja, a decir poco, sorprendidos: una cincuentena de horas de las que treinta son realizadas on line. ¿Qué competencias es posible adquirir con tiempos tan estrechos si se considera que en muchos casos las competencias lingüísticas son muy bajas? ¿Nos encontramos quizás ante una ocasión perdida?

El AICLE implica un cambio no sólo en la formación y en las competencias de los profesores, sino también a nivel orgánico cuya estabilidad es fundamental para garantizar una continuidad del proceso que se quiere activar, tanto en la escuela, como en el contexto externo en general que debe transformarse en un ambiente más favorable para el uso de los idiomas, esto vale en Italia como en España.

---

<sup>152</sup> Ley 53/2003, de la reforma del sistema educativo. Se publican 6 decretos para facilitar su implantación. Introduce el concepto de derecho/deber a recibir formación durante un total de 12 años, si bien la escolarización obligatoria es de 10 años.

*Quando l'ho fatto mi sono trovato spiazzato perché mi sono detto "sto facendo qualcosa che non pensavo fosse quello che sto facendo, di molto importante" che ha cambiato la didattica che pensavo fosse già molto rivoluzionaria, molto avanti, molto aperta soprattutto invece il CLIL mi ha dato un'idea molto concreta di cosa può essere un progetto didattico sperimentale nuovo. E267/it (Antonio)<sup>153</sup>*

La esperanza siempre puede estar en la conciencia del valor del desafío y en su aceptación.

### **8.2.2 Las entrevistas a los profesores de LE (análisis)**

Las entrevistas que se han realizado a los profesores de LE, a la responsable de una de las redes AICLE y a la propia investigadora (ambas asimismo profesoras de LE en la escuela secundaria italiana, respectivamente de inglés y de alemán) confirman muchos de los elementos que han aparecido en las entrevistas con los profesores de dnl, aunque, a veces, con interpretaciones y matices de puntos de vista diferentes.

Es lógico que haber seguido un itinerario de estudio dirigido al aprendizaje de idiomas diferencia al profesor de LE de sus compañeros de dnl, con los que comparte sin embargo –como ya hemos documentado ampliamente - una curiosidad y una pasión por los idiomas que han brotado en un contexto familiar y de experiencias de vida que - en este caso- se revelan un contexto favorable para su aprendizaje.

También en el ámbito familiar y de las vivencias de los profesores de LE se delinea una Europa multilingüe y sin fronteras, (una bisabuela austriaca, una familia de origen castellano, una familia de hosteleros napolitanos, sólo para citar un ejemplo) y que, aunque se ha desvanecido en las fronteras nacionales, se vuelve a descubrir de alguna manera en las historias y en las aspiraciones personales. Es como si los recorridos de vida y formativos de los profesores de LE y de dnl se cruzaran y, así haciendo, los acercara. Las

---

<sup>153</sup> Cuando lo he hecho me he encontrado descolocado porque me he dicho "estoy haciendo algo que no me imaginaba que fuera esto que estoy haciendo, algo muy importante" que ha cambiado la didáctica que pensaba que ya era muy revolucionaria, muy avanzada, muy abierta sobre todo; en cambio el AICLE me ha dado una idea muy concreta de lo que puede ser un proyecto didáctico experimental nuevo. E267/it (Antonio)

competencias que han adquirido en los diferentes contextos se solapan en áreas grises que marcan los puntos de contacto.

*Los profesores de LE: entre mentoring, tutoring e coaching*

Sin embargo, el profesor de LE es consciente del papel fundamental que ha tenido en la difusión de la información y de la formación en el enfoque AICLE y del soporte que ha proporcionado a los profesores de dnl, un papel que encierra en sí mismo aspectos de *mentoring, tutoring e coaching*. Si reflexionamos sobre algunas definiciones de estas tres figuras (Quagliano, 2003) en un sector formativo (mentor, tutor y coach) vemos como el profesor de LE ha desarrollado alternativamente o a veces contemporáneamente este papel en relación a los compañeros de dnl:

*Mentor* es aquel que te puede ayudar a alcanzar tus objetivos porque sabe como alcanzarlos, porque ya lo ha hecho él. El profesor de LE, en general, ya ha experimentado antes el enfoque AICLE y por su formación también ha sufrido los problemas enlazados con el aprendizaje de la LE.

El *tutor* actúa directamente en el aprendizaje, realiza una serie de encuentros diagnósticos con la persona. Es la realidad que emerge en las entrevistas: apoyo al aprendizaje lingüístico, soporte durante la preparación de materiales, son sin duda alguna formas de *tutoring*.

*Coach* es quien te puede ayudar para alcanzar tus objetivos porque sabe ayudar a alcanzar objetivos. Aunque no ha alcanzado los que quieres alcanzar tú, enseña a las personas a tomar conciencia de sus capacidades, a enfocar las potencialidades y a activar los recursos necesarios para transformar los deseos en resultados. Una función que han subrayado todos los profesores de dnl entrevistados y que se ha percibido como tal por los profesores de LE.

<i>Mentor, tutor, coach</i>	<i>Il mio supporto era soprattutto sulla motivazione...io trovo che l'ostacolo maggiore sia la motivazione ne senso</i>
-----------------------------	---

	<p><i>che è chiaro che un docente che dice: ma se io nella mia disciplina ho sempre insegnato in italiano e a stento riesco a farla capire ai ragazzi ma perché devo fare uno sforzo in più per fargliela capire in francese... E268/it (Mario)<sup>154</sup></i></p> <p><i>Io ero lì anche per una sua sicurezza psicologica. Lei mi chiedeva aiuto quando in qualche punto non riusciva a spiegarsi...quando la lingua non le bastava per andare avanti...anche nella gestione della classe in L2...magari preparare la lezione era diverso, gestire la classe no. E269/it (Grazia)<sup>155</sup></i></p> <p><i>Adesso qua uno deve essere abbastanza immodesto per risponderti, sì, un po' sì secondo me l'ho promosso (il CLIL)...e poi gli anni dopo ci sono sempre state coppie di colleghi che hanno seguito il CLIL e si è costituito a scuola un gruppo forte di docenti di lingue, dopo via via negli anni ci siamo trovati anche colleghi di materia... E270/it (Rebecca)<sup>156</sup></i></p>
--	--

<sup>154</sup> Mi apoyo era sobre todo sobre la motivación... yo creo que el mayor obstáculo es la motivación, es decir, que está claro que un profesor que dice: pero si yo en mi asignatura he enseñado siempre en italiano y a duras penas consigo hacerles entender a los chicos lo que explico, pero por qué tengo que hacer más esfuerzo para que la entiendan en francés... E268/it (Mario )

<sup>155</sup> ...Yo estaba allí por una seguridad psicológica. Ella me pedía ayuda cuando en algún punto no conseguía que los alumnos la entendieran...cuando el idioma no era suficiente para continuar...también para gestionar la clase en LE... a lo mejor preparar la clase era diferente, gestionar la clase no. E269/it (Grazia)

<sup>156</sup> Ahora aquí uno tiene que ser bastante poco modesto para contestarte, sí, un poco sí, para mí lo he promovido (el AICLE) ... y después, los siguientes años ha habido siempre parejas de compañeros que han continuado el AICLE y se ha constituido, en la escuela, un grupo fuerte de profesores de idiomas, después poco a poco nos hemos encontrado con compañeros de disciplina...E270/it (Rebecca)

	<p><i>(La mia collega di dnl) mi ha ringraziato di averle dato la possibilità di fare una cosa a cui non avevo mai pensato cioè parlare in francese in classe ed è stato secondo me il più grande successo. E271/it (Mario)<sup>157</sup></i></p>
<p><i>Mentor, tutor, coach</i></p>	<p><i>Bueno, pues es fundamental la colaboración entre profesorado de materia lingüística y de materia no lingüística, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, en el caso de nuestro instituto, es fundamental porque los profesores de las materias no lingüísticas, delimitan los contenidos científicos por un lado y los contenidos lingüísticos. Desde el Departamento de Inglés, a partir de esa coordinación, debemos apoyar esos contenidos lingüísticos. E272/ARA Ana</i></p>

A veces, parece que tienen miedo de exponerse, no quieren ponerse en evidencia, pero sin embargo tienen la conciencia de haber jugado un rol decisivo.

La herramienta que ha permitido abatir las resistencias y poner en marcha un proceso didácticamente innovador, la implementación de la metodología AICLE, es la colaboración entre las dos figuras, que sin embargo en la situación española se estructura como soporte a veces más que como una cooperación entre las dos figuras docentes como se verá más adelante en el debate que se ha realizado en el focus group.

---

<sup>157</sup> (Mi compañera de dnl) me ha dado las gracias por haberle dado la posibilidad de hacer una cosa en la que nunca había pensado; es decir, hablar en francés en clase y ha sido, para mí, el éxito más grande. E271/it (Mario)

El modelo cooperativo, o sea trabajar en tandem implica sentirse co-protagonistas, compartir objetivo y éxitos. Pero el profesor de LE no quiere sentirse sólo un soporte, sino que quiere compartir la responsabilidad del aprendizaje de habilidades lingüísticas de los alumnos.

<i>Problemi strutturali</i>	<p><i>A livello strutturale la necessità di avere una programmazione in comune, di avere anche una visione comune cioè capire che una cosa dovrebbe servire a tutte e due le materie in qualche modo quindi non quello che prende tutti i suoi moduli in inglese tanto lui comunque nel programma oppure io che chiedo una cosa specificamente linguistica e basta, deve essere funzionale a tutte e due, se no è un corpo estraneo, da qualche parte un corpo estraneo non va bene anche se può essere una cosa nuova ma è fondamentale che comunque abbia una valenza per tutti e due. E273/it (Stefania)<sup>158</sup></i></p> <p><i>...il nostro problema è strutturale in questa scuola è che non c'è nessuna certezza sulla continuità delle cattedre perché essendo un orario spezzettato, magari se tu volessi fare un progetto</i></p>
-----------------------------	---

<sup>158</sup> A nivel estructural la necesidad de tener un programa en común, también de tener una visión común, o sea, entender que una cosa tendría que servir para ambas asignaturas de alguna manera por lo tanto no ese que coge todos sus módulos en inglés, de todas maneras él en el progrma o yo que pido algo específicamente lingüística y ya está, tiene que ser funcional para ambas, si no es un cuerpo extraño, por algún lado un cuerpo extraño no va bien aunque puede ser algo nuevo pero es fundamental que de todas maneras tenga una valencia para las dos. E273/it (Stefania)

<sup>159</sup> ...nuestro problema es estructural en esta escuela, es que no hay ninguna certeza sobre la continuidad de las cátedras ya que, como es horario partido, quizás si tú quisieras hacer un proyecto para dos , tres años de AICLE podrías perder esa clase o te cambia el compañero, es dificilísimo programar también a medio plazo, ya no digo a largo plazo. E274/it ( Grazia)

	<p><i>per due, tre anni di CLIL potresti perdere quella classe o ti cambia il collega, è difficilissimo programmare anche a medio termine, non dico a lungo termine. E274/it ( Grazia) <sup>159</sup></i></p>
<p><i>Problemas estructurales</i></p>	<p><i>Problemas: no lo tenemos sistematizado, vale? Otro problema, falta de tiempo. No tenemos tiempo para coordinarnos y lo hacemos por el pasillo, o tomando café, o de una manera un poco más no formal, asistemática, pero fundamental, vale? para que el trabajo del bilingüismo sea más exitoso. E275/ARA (Isabel)</i></p> <p><i>Tenemos) una reunión semanal de todos los profesores de bilingüe, soy profesora de francés, y colaboro con los otros profesores de bilingüe. E276/ARA (Josefina)</i></p>

No obstante los límites de la tipología de colaboración que han indicado algunos profesores españoles, emergen problemas diferentes, como los organizativos, de los que el factor tiempo es el principal. Un tiempo que, frecuentemente, es el tiempo privado del profesor.

En algunas instituciones escolares la colaboración se apoya con encuentros semanales, con la finalidad de la preparación de material didáctico, del glosario, de planes de las lecciones, aunque estos espacios son poco frecuentes y siempre muy reducidos:

De todas maneras, ha habido por lo menos en la situación italiana – que aparece desde este punto de vista menos estructurada y más magmática respecto a la española - un intento de “búsqueda” y un “encuentro” entre los profesores en cierto sentido “maduros” para enfrentarse a una experiencia como el AICLE. Esta convivencia ha representado, sin



lugar a dudas, un elemento que ha dado impulso pero que implica factores de riesgo notables. En primer lugar, conlleva una excesiva personalización de la relación que muy a menudo ha conducido a experiencias sólo puntuales. La falta de continuidad, la incertidumbre de los tiempos de trabajo también conllevan problemas que impactan negativamente en un enfoque metodológico que se basa mucho en las competencias personales de un profesor.

También entre los profesores de LE hay dudas sobre la sostenibilidad del AICLE, en Italia, en concreto, en previsión de la introducción del requisito de poseer una competencia lingüística de nivel C1 para el profesor de dnl:

*Di C1 in una scuola come la mia con un corpo docenti che saranno almeno 50, i C1 non ci sono in giro, qualcuno lo abbiamo, ma non per coprire il fabbisogno delle varie sezioni, è ridicolo, ne hai qualcuno in più se pensi al B2, non tanti di più, ma secondo me qualcuno di più ce l'hai, il B1 ne hai tanti, ma a quel punto si rischia che lo studente è più capace dell'insegnante... E277/it (Rebecca)<sup>160</sup>*

Efectivamente el riesgo es concreto, sobre todo si consideramos que en las guías para la escuela secundaria superior italiana se señala que al final del último año de secundaria superior (bachillerato) los estudiantes tienen que:

*...padroneggiare la lingua inglese e, ove prevista, un'altra lingua comunitaria, per scopi comunicativi e utilizzare i linguaggi settoriali relativi ai percorsi di studio, per interagire in diversi ambiti e contesti professionali, al livello B2 del quadro comune europeo di riferimento per le lingue.<sup>161</sup>*

Y que de todas maneras al final de la enseñanza obligatoria – es decir, a los dieciséis años - posean un nivel B1 de competencia lingüística.

---

<sup>160</sup> De C1 en una escuela como la mia con una plantilla de profesores que serán por los menos 50, C1 no los hay, alguno tenemos, pero no para cubrir las necesidades de las varias clases, es ridículo, tienes alguno más si piensas en el B2, pero no muchos más, pero según yo alguno más tienes, de B1 tienes muchos, pero a este punto te arriesgas de que el estudiante sea más capaz que el profesor...E277itRebecca

<sup>161</sup> Dominar a nivel B2 del marco europeo la lengua inglesa y, cuando proceda, otra lengua europea para fines comunicativos, usar lenguajes específicos de los recorridos de estudios propios para integrarlos en ámbitos y contextos profesionales.

Si esto se debe realizar, es imprescindible que el profesor de dnl que quiere enseñar con metodología AICLE tenga un nivel lingüístico superior, por lo menos un C1, como comparten muchos aunque lo consideran una exigencia muy fuerte.

En todo caso los profesores italianos de LE se auguran que se pida por lo menos una certificación oficial y no una simple auto-certificación de las competencias lingüísticas que se poseen, como, por desgracia, ya sucede en muchas oposiciones. Sin dudas algunas sería mejor pedir una prueba de competencia AICLE, es decir, una especie de prueba práctica en un contexto didáctico real.

*...sarei molto contraria che loro potessero autocertificare una cosa così... E278/it (Grazia)<sup>162</sup>*

Otra duda compartida por los profesores italianos concierne la elección que se hace a nivel ministerial de atribuir la enseñanza AICLE sólo al profesor de dnl sin considerar la posibilidad que ya se ha experimentado en algunas CCAA españolas, o sea abrir esta oportunidad también a los profesores de LE que tengan en sus planes de estudio algunos exámenes específicos de una disciplina que pueda convertirse en AICLE.

*...perché uno non potrebbe integrarli (gli esami mancanti o lontani nel tempo), sai ci sono state delle lauree un po' discusse tipo quella di conservazione dei beni culturali a cui hanno dato la possibilità di integrazione.. si potrebbe fare lo stesso...io credo che sia un grave errore non permettere agli insegnanti di lingua e di insegnare quella disciplina, ovviamente con una formazione, ovviamente chi ne ha voglia perché non tutti ne hanno voglia. E279/it (Mario)<sup>163</sup>*

Todos los profesores de LE que hemos entrevistado creen que esta experiencia no se tiene que perder, ni dejarla aparcada como mero soporte lingüístico del profesor dnl, a veces incluso casi subordinado, como ha salido a la luz en la discusión de grupo con los profesores de LE que se realizó en Zaragoza. No se trata de una defensa de tipo

---

<sup>162</sup> ...estaría muy en contra si ellos pudieran autocertificar algo así...E275/itGrazia

<sup>163</sup> ...porque uno no podría integrarlos (los exámenes que faltan o que están distantes temporalmente), sabes, ha habido carreras que se han discutido un poco como la de conservación de los bienes culturales a la que le han dado la posibilidad de integración...se podría hacer lo mismo...yo creo que es un grave error no permitirles a los profesores de LE que enseñen esa asignatura, lógicamente con una formación, lógicamente quien tenga ganas porque no todos tienen ganas. E279/it (Mario)

corporativo, y muchas de las aportaciones de los docentes españoles lo comprueban, pero tampoco sería oportuno llegar a una contraposición más o menos explícita entre colegas.

*Il rischio grosso che io vedo è che il docente di disciplina secondo me non è addestrato da un punto di vista metodologico come siamo addestrati noi...e quindi non gli corrisponde la metodologia CLIL , gli corrisponde il fatto di prendere su il testo com'è, sic et simpliciter, e tradurlo, trasportarlo magari sintetizzandolo, magari riassumendolo ....però comunque con una modalità essenzialmente frontale perché ti permette un risparmio di tempo e il docente di disciplina si preoccupa particolarmente di far passare una quantità notevole di contenuti. E280/it (Grazia)<sup>164</sup>*

En realidad el profesor de LE, normalmente no enseña sólo la lengua, en concreto en la escuela secundaria superior: aspectos de la literatura, de la historia y de la geografía del país del que enseña el idioma, forman parte de su ámbito de enseñanza. Y no siempre son tan extraños como alguno sostiene, probablemente, sin tener una visión clara de los programas de la enseñanza de los idiomas en el trienio de la escuela superior en Italia. Aunque comparta la opinión de que el profesor de LE no es un “tutologo” (Lucietto, 2009: 68) y que la opción no es la que los profesores de LE enseñan de manera *exclusiva una disciplina* – como los demás profesores de dnl no “enseñarían” de manera exclusiva la LE - podría producirse la opción para el profesor de LE de enseñar algunos segmentos del programa acordados con los profesores de dnl y elaborados con éste, activando el mismo círculo virtuoso al que el profesor de LE ha dado vida con su colaboración con el profesor de dnl. Una doble opción que podría ofrecer muchas oportunidades y allanar algunas dificultades que no se deberían infravalorar.

*...le nostre (dei docenti di lingua) competenze sono camaleontiche, da sempre facciamo lingua in tante realtà diverse, perché abbiamo tutti studiato qualcosa non solamente la lingua e la letteratura all'università, abbiamo fatto magari anche altri lavori*

---

<sup>164</sup> El mayor riesgo que veo yo es que el profesor de disciplina para mí no está “entrenando” desde un punto de vista metodológico como lo estamos nosotros...y por lo tanto, no le corresponde la metodología AICLE, le corresponde coger el texto tal como está, sic et simpliciter, y traducirlo, transportarlo a lo mejor sintetizándolo, a lo mejor resumiéndolo...pero de todas maneras con una modalidad esencial frontal porque te permite ahorrar tiempo y el profesor de disciplina se preocupa concretamente de vehicular una cantidad notable de contenidos.E280/it (Grazia)

*quindi è assurdo che invece il focus sia tutto solo sugli insegnanti di disciplina. E281/it (Grazia)<sup>165</sup>*

Esta opción de apertura para con el profesor de LE favorecería, por otra parte, la posibilidad de abrirse a otros idiomas diferentes del inglés en una real política de multilingüismo

*In tutta la mia carriera professionale oramai quasi trentennale ho avuto una sola volta la fortuna di incontrare una collega di dna che avesse una buona conoscenza della lingua tedesca in quanto altoatesina. Con lei abbiamo fatto un modulo CLIL per tre anni consecutivi. Poi lei se ne è andata e tutto è finito. E282/it (Lauretta)<sup>166</sup>*

En un contexto de apertura hacia el profesor de LE esta y muchas otras experiencias similares no se habrían perdido.

#### *La red AICLE: una vía hacia la sostenibilidad*

El profesor AICLE de LE ha vivido esta experiencia con curiosidad y pasión, siempre, por lo menos en el contexto italiano – con un ímpetu voluntario decisivo, también en la determinación para crear las premisas para su sostenibilidad, como en el caso de las activaciones de las redes AICLE.

*Ho seguito io (la rete) con altre quattro persone. E' iniziata cinque anni fa, con quattro scuole, quattro colleghi non a caso tutti fuoriusciti, tutti prodotti dall'ALI-CLIL on line. Pian pianino abbiamo detto: mettiamoci in rete assieme e vediamo cosa riusciamo a fare insieme e adesso sono 15 scuole in rete e sono le più grosse della provincia... E' incredibile quello che si riesce a fare... E283/it (Rebecca)<sup>167</sup>.*

---

<sup>165</sup> ...nuestras (de los profesores de LE) competencias son camaleónicas, desde siempre damos LE en muchas situaciones diferentes, porque todos hemos estudiado algo no solamente el idioma y la literatura en la universidad, hemos hecho a lo mejor también otros trabajos por lo tanto es absurdo que en cambio el foco esté todo en los argumentos de la disciplina. E281/it (Grazia)

<sup>166</sup> Durante toda mi carrera profesional, ahora ya casi un trentenio, he tenido una sola vez la suerte de encontrar una compañera de dna que tuviera un buen nivel de alemán ya que era del Süd-Tirol. Con ella hemos hecho un módulo AICLE por tres años consecutivos. Después ella se fue y todo se acabó. E282/it (Lauretta)

<sup>167</sup> He seguido yo (la red) con otras cuatro personas. Empezó hace cinco años, con cuatro escuelas, cuatro compañeros, no a caso todos salían, todos producidos por el ALI CLIL en línea...poco a poco hemos dicho:

La red a la que se refiere en la entrevista (red AICLE de Brescia) se auto-financia a través de una contribución que cada escuela le entrega a la red misma que organiza formación para los profesores. Sustancialmente, se ofrece una formación lingüística finalizada a la enseñanza AICLE (CLIL *oriented*). La intervención ha afectado también a otros idiomas, no sólo al inglés, precisamente para salir del binomio AICLE-inglés. Actualmente, se está pensando también en un “intercambio” de profesores entre las escuelas para hacer más capilar e incisiva la intervención.

Entre los profesores de LE se percibe la necesidad de una mayor atención por parte de las administraciones centrales para un proyecto que tiene muchas implicaciones. No obstante en España está prevista una reducción de horario para algunas figuras de coordinación, hay una percepción de un aislamiento y de una modesta atención por otros aspectos, como la motivación, la progresión de carrera o aspectos enlazados con la profesión de profesor.

*Bueno, pues falta de tiempo, quizá falta de reconocimiento por parte de la Administración, a efectos de proyectos de innovación, por ejemplo, porque lo único que obtiene el profesor que está metido en estas movidas pues es a lo mejor años de formación, como créditos de formación, pero claro, créditos de formación que tenemos todos ya para dar y vender todos los que estamos metidos en esta movida, entonces, no sé, reconocimiento como el que existe en otros países, yo qué sé, cualquier tipo... A nivel estatal me refiero no solamente a nivel de Comunidad Autónoma, sino a nivel general, quiero decir, ni recibimos más salario por trabajar en esto los profesores que estamos implicados, ni una especie de papel donde dice que hemos participado en un Proyecto Bilingüe que puede servir pues para gente que tenga que hacer oposiciones... E284/ARA (Ana)*

Aunque trabajan en situaciones diferentes de la de los profesores italianos de LE – como también los de dnl - comparten muchas de las ansias y necesidades de sus compañeros españoles: aislamiento, falta de continuidad, continua reducción de los

---

metámonos en la red juntos y veamos qué conseguimos hacer...y ahora hay 15 escuelas en la red y son las más grandes de la provincia...Es increíble lo que se consigue hacer...E283/it (Rebecca)

espacios dedicados a la programación y a la puesta al día en horario de trabajo, son las barreras que se sienten con más fuerza.

*sostegno, ma sostegno, come dire, istituzionale, perché è difficile essere motivati...ci danno degli ostacoli burocratici mostruosi, non possiamo programmare perché i colleghi cambiano, non possiamo formarci perché diamo fastidio con le nostre assenze che ti viene anche paura a chiedere un permesso per un corso, ...cioè la formazione ce la facciamo da soli, non è un ambiente particolarmente favorevole anche se noi facciamo tanto nelle lingue però sul CLIL non c'è stata una gestione ... la spinta molto volontaristica credo che i nostri presidi al tempo non se ne siano assolutamente occupati però non ci hanno neanche scoraggiato, ci hanno assecondato. E285/it (Grazia)<sup>168</sup>*

Una implementación del AICLE a nivel de sistema no puede prescindir de estas reflexiones y de una reflexión completa de la organización de la didáctica tradicional que podría encontrar espacios y posibilidades de actuación en los ámbitos que concede la autonomía escolar a las instituciones italianas.

### **8.3 Los focus group: aportaciones esenciales**

Como estaba previsto, además de las entrevistas se han realizado:

- dos focus groups en Italia
- dos focus groups en España

Los dos focus italianos se han realizado uno en Brescia (Lombardía) y otro en Verbania (Piamonte), coherentemente con el esquema de investigación descrito precedentemente. Asimismo, en las dos provincias está activa una red AICLE que ha

---

<sup>168</sup> Apoyo, pero apoyo, como puedo decirlo, institucional, porque es difícil estar motivados...nos dan obstáculos burocráticos mostruosos, no podemos programar porque los compañeros cambian, no podemos formarnos porque molestamos con nuestras ausencias que te da miedo incluso pedir un permiso para hacer un curso,...es decir la formación la hacemos nosotros solos, no es un ambiente muy favorable aunque si nosotros hacemos tanto en los idiomas pero sobre el AICLE no ha habido una gestión...el impulso muy voluntario creo que nuestros directores en su momento no se ocuparon absolutamente pero tampoco nos han desanimado, nos han secundado. E285/it (Grazia)

proporcionado el apoyo logístico y organizativo a los encuentros. Los dos focus groups en España se han realizado ambos en Zaragoza con el apoyo del Centro de Profesores y Recursos de Zaragoza I (CPR I).<sup>169</sup>

### **8.3.1 Los focus groups: matriz descriptiva y comentarios**

En el focus group que se ha realizado en Brescia, han participado cuatro profesores de la escuela secundaria de segundo grado ya que en la red AICLE están presentes sólo escuelas de este nivel escolar.

En cambio, en el de Verbania han participado ocho profesores de los que seis son de escuela secundaria de segundo grado, uno de secundaria de primer grado y uno de primaria.

Por lo tanto, en conjunto se han implicado en los grupos de discusión doce profesores, seis mujeres y seis hombres, todos con experiencia de enseñanza AICLE, la mayoría con una experiencia bienal o plurianual. El grupo de los participantes está compuesto por diez profesores dnl (cuatro de letras e historia, uno de letras y latín, uno por cada una de las siguientes asignaturas: economía empresarial, economía y derecho, física, informática, un profesor de primaria), una profesora de inglés con doble habilitación (geografía) disciplina que actualmente enseña parcialmente en inglés y una profesora de inglés. Esta composición seguramente muy articulada ha proporcionado un abanico bastante amplio y significativo de la situación AICLE italiana en los territorios objeto de la investigación.

Como ya hemos mencionado anteriormente, se han realizado dos focus groups en Zaragoza (Aragón) que han tenido diferentes características, diferentes respecto a los que se han realizado en Italia. Efectivamente, uno de los dos focus estaba compuesto sólo por profesores de LE, mientras que el segundo focus sólo por profesores de disciplina.

Los dos grupos estaban compuestos de la siguiente manera:

---

<sup>169</sup> Desgraciadamente, de uno de los dos focusnos falta la grabación por motivos técnicos. Sin embargo, se encuentran a disposición los apuntes que tomó el investigador. Por lo tanto, haremos referencia sólo indirectamente – sin citas directas- a algunas informaciones disponibles relativamente a este segundo focus, pero que se consideran significativas a fines de la investigación.

- 15 profesores de francés que enseñan LE en clases bilingües
- 15 profesores de dnl de los que:
  - a) 5 de geografía
  - b) 1 de música
  - c) 2 de matemáticas
  - d) 1 de biología
  - e) 3 de filosofía
  - f) 1 de técnica turística (destinos y productos turísticos)
  - g) 1 de educación física
  - h) 1 de tecnología

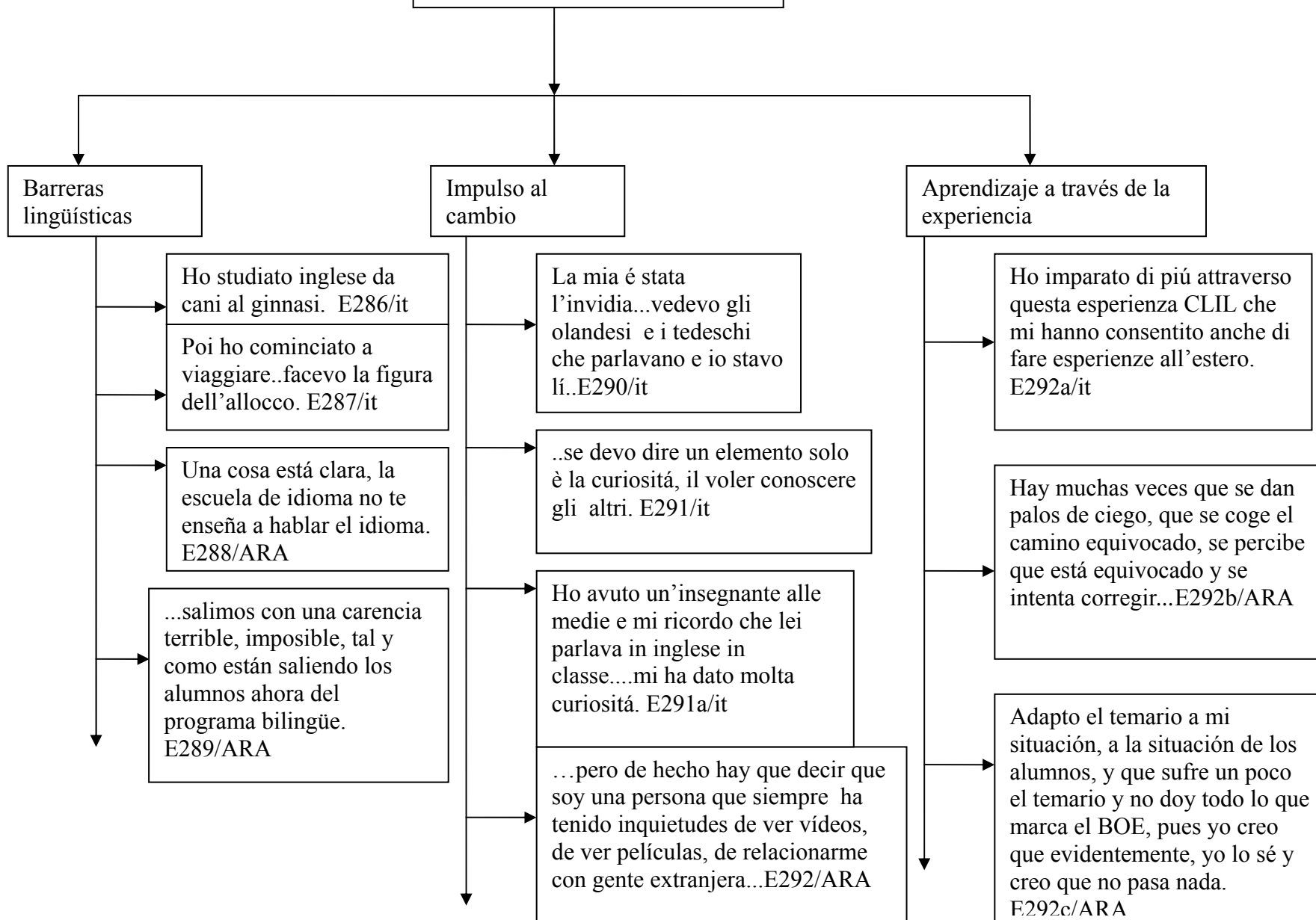
Todos los profesores que han participado enseñan en la ESO y bachillerato.

El protocolo semi-estructurado de los focus era parcialmente similar al que se ha usado en las entrevistas (véase anexos) por lo tanto en el relativo análisis se han evidenciado algunas categorías ya observadas en las entrevistas. Sin embargo tratándose de un grupo de discusión focalizado las citas – aunque auténticas - son la elaboración del pensamiento del grupo y por lo tanto no se relatan con una referencia propia nominativa.

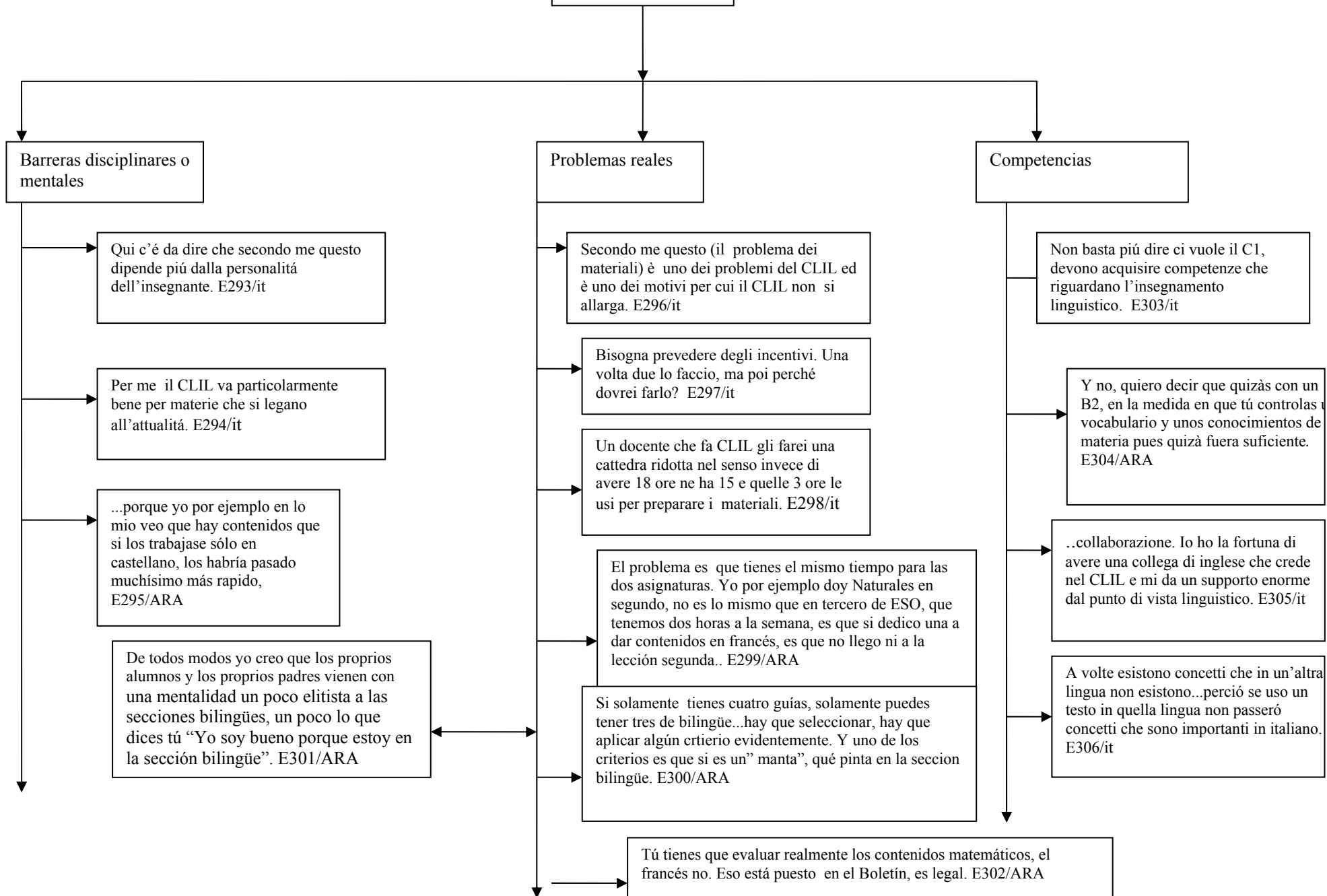
La discusión ha seguido el mismo esquema en todo los focus groups. Para analizar las aportaciones de los docentes se ha utilizado una matriz descriptiva que no establece una jerarquía sino que simplemente describe el contenido por medio de citas agrupadas por categorías. A continuación se presenta la matriz en dos partes.



**Figura n.º 8** - El perfil del docente AICLE de dnl - Parte 1



**Figura n.º 9 - El perfil del docente AICLE de dnl -**



En el siguiente apartado se refiere sobre las reflexiones concernientes a la matriz descriptiva.

### ***8.3.2 Las reflexiones en los grupos de discusión de los docentes de dnl***

El deseo de superar los propios límites, de ir más allá, es sin duda un impulso que comparten todas las personas, todos los profesores, que han decidido adquirir una competencia lingüística. Y, sin embargo, la decisión de dar una respuesta a esta necesidad ha sido instrumental no sólo a un deseo profesional, sino que se ha enlazado a una necesidad personal, a las vivencias privadas, necesidad que no se había satisfecho por el aprendizaje formal. En este contexto, el aprendizaje lingüístico se realiza – según las opiniones que se han expresado - en un porcentaje que varía del 30% al 50% (es decir, del 70% al 50% en contexto no formal o informal). Todavía otra vez – en contracorriente - emerge un rol importante y positivo de la enseñanza lingüística que proporciona la escuela secundaria de primer grado, el paso a la que, para muchos, ha sido el evento crítico que ha determinado curiosidad e interés hacia el estudio de los idiomas.

A partir de este sentido de inadecuado nace la necesidad de emprender el viaje, el punto de llegada del ir más allá que es donde se concretiza el encuentro.

Según los profesores hay una fuerte componente de características personales para volverse disponible como profesor AICLE. No es un problema de tipología de disciplina que se enseña, sino de disciplina interior. Las competencias necesarias se construyen después.

Sin embargo, algunas asignaturas como geografía, historia contemporánea, economía, parecen ofrecer mejores posibilidades para una enseñanza de tipo interdisciplinario e intercultural. Es decir, el AICLE se convierte en un viaje que inicia de uno mismo, de “dentro” y se mueve hacia “fuera”, hacia el externo. Pero aquí también vuelve la necesidad de que el viaje se convierta en un viaje en la cultura del “otro” para aprender a conocerla.

Por lo tanto, existe la conciencia de que el idioma lleva consigo un contenido de valor sobre el que es necesario y útil reflexionar en clase y que no es oportuno dar por

descontado que – a pesar de que el AICLE es una real inmersión - el impacto es mínimo e irrelevante.

Trabajo adicional, incentivos, sostenibilidad, han sido el *leitmotiv* de los grupos de discusión y esto conlleva problemas en la perspectiva de una posible sostenibilidad de la innovación AICLE.

Las herramientas para una posible sostenibilidad se deben buscar en la cooperación con el compañero de LE – o sea, en la relación - donde se puede encontrar una solución parcial al problema, solución que, como ya hemos visto, representa un viático para aumentar la motivación y la autoestima del profesor. La otra cara de la relación es la creación de una red concepto que enlaza la cooperación no sólo con el colega de LE sino con los colegas de otros institutos que sostienen la didáctica AICLE. No se trata exclusivamente de intercambiarse materiales o de realizarlos en equipo, sino también de organizar formación financiada por la red. Hay experiencias de redes AICLE no sólo en Italia sino también en España (Red Cirel, por ejemplo).

Si por un lado, existe la conciencia de que la situación actual de competencia lingüística de los profesores españoles e italianos sólo en casos raros va más allá del nivel B1-B2, contrariamente a lo que ha aparecido en la auto-evaluación que se pedía en el sondeo cuantitativo, por otro lado, se considera que el nivel de competencia del profesor podría, ser de alguna manera, proporcional al nivel de competencia de los alumnos; es decir, si los alumnos tienen un nivel muy bajo, se podría admitir también un nivel bajo del profesor.

*Y luego también **habría que matizar un poco el nivel del alumnado, quiero decir que, en un momento dado, un profesor de dnl tenga un nivel inferior al B2, por ejemplo, pero que el nivel de los alumnos es infinitamente más bajo, no habría ningún inconveniente...** .E307ARA*

Sin embargo, aquí emerge lo que nunca se ha declarado en las entrevistas personales, es decir que en realidad una competencia limitada presenta problemas que no son sólo los de cometer algún error, sino también que no son capaces de gestionar a nivel lingüístico la

interacción con algunos alumnos que poseen competencias sin duda superiores a las del profesor.

*A mí me pasó lo de tener alumnos muy competentes y desde luego me obligó a tirar mucho más yo porque aparte de la entonación, claro manejaban la lengua...yo de esto ya no tenía ni idea es verdad, pero manejaba las estructuras. Que por cierto había noticias con un chico que me daba hasta miedo al principio hablar porque claro me superaba con creces. E308/ARA*

Resulta evidente que esto puede pasar siempre, aún más en nuestra época en la cual la escuela no es la única – y según algunos tampoco la más importante – institución educativa.

La situación particular de Aragón que prevé que puede ser también el profesor de LE el que enseñe una disciplina no en tandem, sino en modo exclusivo plantea el mismo problema a nivel de enseñanza de los contenidos disciplinares

*...yo empecé a dar dnl siendo de francés, dnl de sociales...evidentemente ni idea, ...entonces con buenos alumnos, en un momento dado, ....que cuando planteaban un problema que yo no lo sabía resolver, pues sinceramente les decía, chicos, oye, que yo soy de francés, no soy de dnl, mañana os contesto a esta pregunta. E309/ARA*

Es evidente que aquí no se trata sólo de ver al profesor en una función diferente (facilitador, coordinador de aprendizaje u otra cosa) evitando que la educación se transforme en una actividad bancaria (Freire Paulo, 1971: 84-88) - lo que significa que el educador no se comunica sino que realiza depósitos que los discípulos aceptan dócilmente - sino que se trata de decidir qué competencias son las adecuadas para resolver serenamente una actividad de enseñanza AICLE, tanto que ésta la gestione un profesor de LE, como que lo haga un profesor de dnl.

*Aspectos cruciales: necesidad de precisión conceptual y operativa*

Quizás, poner al AICLE la etiqueta de concepto “paraguas” bajo el cual se amasan demasiados enfoques y metodologías afines pero también diferentes, ha creado muchas

ansias e incertidumbres. Hacen falta algunas aclaraciones sobre qué es el AICLE. Hace falta una formación más específica.

***Finora secondo me c'è una grande confusione...Secondo me non c'è una adeguata comunicazione di queste cose...non c'è comunicazione tra chi le ha pensate e chi le deve attuare. Ognuno fa un po' come vuole. E310/it<sup>170</sup>***

***Ma io da disciplinarista voglio che imparino la storia. O la poesia. Poi imparano anche l'inglese...Però per far questo devi mediare tra la tua preparazione linguistica e quella degli studenti, tra la tua preparazione disciplinare e quella degli studenti. Non puoi tu bravo in lingua e bravo nella tua materia fare la tua bella lezione. E311/it<sup>171</sup>***

Y sin embargo existe la convicción de que el enfoque AICLE tiene en sí mismo un fuerte elemento de transferibilidad sobre el que se podría apoyar su implementación futura, con todas las consideraciones que ya se han hecho en referencia al aprendizaje de una LE en un contexto monolingüe:

***Da noi arrivano ragazzi di sedici anni che non sanno l'italiano...dopo i primi due mesi nei quali apprendono il linguaggio della comunicazione iniziano a studiare in italiano quindi fanno CLIL. Mi sto accorgendo avendo una ragazza moldava e ucraina in classe come stiamo andando bene...Magari alla fine non so dovremo bocciarle o le bocceranno, però il lavoro sta andando bene proprio perché abbiamo questa visione CLIL che non è solo uno sfizio dell'insegnante ma secondo me è la nuova didattica. E312/it<sup>172</sup>***

---

<sup>170</sup> Hasta ahora, para mí hay una gran confusión... Según mi opinión, no hay una adecuada comunicación de estas cosas... no hay comunicación entre quien las ha pensado y quien tiene que ponerlas en acto, cada uno hace lo que quiere. *E310/it*

<sup>171</sup> Pero yo de “disciplinarista” quiero que aprendan historia. O poesía. Después aprenden también inglés...Pero para hacer esto tienes que mediar entre tu preparación lingüística y la de los estudiantes, entre tu preparación disciplinar y la de los estudiantes. Tú no puedes ser bueno en LE y bueno en tu disciplina, dar una buena clase. *E311/it*

<sup>172</sup> Aquí llegan chicos de 16 años que no saben italiano...después de los primeros dos meses en los que aprenden el lenguaje de la comunicación empiezan a estudiar en italiano y por lo tanto hacen AICLE. Tengo una chica moldava y una ucraina en clase y me doy cuenta que estamos trabajando bien...A lo mejor al final no sé tendremos que suspenderlas o las suspenderán, pero el trabajo va bien precisamente porque tenemos esta visión AICLE que no es sólo un capricho del profesor, sino que para mí es la nueva didáctica. *E312/it*

Otro aspecto que siempre resulta doloroso y poco debatido, además de poco investigado, es el de la evaluación respecto a la que no hay uniformidad ni de pareceres ni de ideas.

La evaluación, también en el caso aragonés, se refiere sólo al aprendizaje del contenido.

***Legalmente tú puedes sacar en matemáticas un 10 y en francés un 0 y lo tienes que pasar con sobresaliente. Eso es lo que dice la Ley hoy por hoy. E313/ARA***

Respecto a este aspecto, los profesores se sienten incómodos, aislados, les gustaría tener disposiciones más claras y definidas para poder evitar márgenes de flexibilidad demasiado amplios y no desperdiciar esfuerzos didácticos.

Otro problema sobre el que se debe reflexionar es el del acceso a las clases bilingües (libre o reglamentado). Aunque en España legalmente cualquiera puede acceder a las secciones bilingües, realmente las diferentes instituciones escolares ponen filtros que – como ya hemos visto - parcialmente se deben al número de secciones de bilingüismo que se pueden activar. Por lo tanto, la elección consiste como ya afirmado por algunos de los profesores entrevistados en desanimar a quienes tienen problemas con los idiomas.

Si a veces los problemas organizativos y los recursos representan un vínculo, sin embargo no podemos afirmar que la elección de la selectividad es siempre la única posible. De hecho, la experiencia lingüística puede representar un momento importante para alumnos que tienen dificultades de aprendizaje.

***Mira yo estoy viviendo en Jaca y resulta que pueden darse casos de un alumno por ejemplo que ha estado en la sección bilingüe, termina el cuarto de ESO y se va a trabajar a Pau de camarero, mira qué bien que le va a venir, ¿no?....Pero en general los profesores solemos, o soléis, preferir a alumnos académicamente buenos que estén en una sección bilingüe como que encajan en general. Y esta parte es la que me gusta decir porque yo no la veo así. E314/ARA***

La idea de que la sección bilingüe se puede transformar en una oportunidad sólo para algunos y que puede favorecer la segregación en lugar de la integración está muy presente en la conciencia de los profesores.

### **8.3.3 *El focus group de los profesores de LE - Zaragoza***

Como ya se ha mencionado anteriormente, en el segundo focus han participado quince profesores de francés de la escuela secundaria.

Entre los problemas que resaltan más entre los profesores de LE existe una especie de descalificación de la propia identidad ya que se sienten “al servicio del profesor de dnl” y una excesiva petición de disponibilidad de tiempo privado para afrontar la programación de las actividades con los diferentes colegas de dnl.

Conforme a lo que emerge en las entrevistas de los profesores de dnl – pero en ese contexto con una perspectiva diferente - los profesores de LE se quejan de que a menudo se tienen que adaptar a las necesidades lingüísticas del compañero de disciplina alterando su programa. Esto les impone seguir una progresión que no siempre comparten.

Asimismo, según su parecer se pide una disponibilidad excesiva que no se les reconoce de ninguna manera (“no es posible seguir haciendo esto en función de la buena voluntad”). La cooperación entre profesor de LE y de dnl, aunque seguramente representa un factor deseable y provechoso, es muy gravosa puesto que a menudo un único profesor de LE tiene que interaccionar con una gran cantidad de compañeros de disciplina, donde cada uno de ellos le pide un soporte diferente. Esto interfiere de forma onerosa en el desarrollo del trabajo del profesor de LE y tiende a alimentar el sentido de subordinación ante los compañeros de dnl. Estos, sin embargo, tienen la disponibilidad para invertir su tiempo par aprender mejor el idioma y para participar en cursos de formación, si se los ofrecieran.

Prevalece la convicción de que es necesario definir un perfil adecuado del profesor de dnl que tendría que ser autosuficiente en su trabajo (se indica como oportuno un nivel de competencia C2) y poseer una doble habilitación, es decir en la asignatura y en el



idioma. Actualmente – según algunos de ellos - muchos profesores de dnl no tienen suficientes competencias lingüísticas para enseñar en LE como se está haciendo; por lo tanto, no se tendría que hablar de bilingüismo, ya que este término crea expectativas muy altas en los padres, expectativas que no son correspondidas. Esta carencia degradaría el uso del idioma y oficializaría, de alguna manera, usar incorrectamente la LE aunque si el hablante nativo no es más el concepto de referencia.

Además, en la formación de un profesor de dnl tendría que estar previsto una estancia prolongada en el país de LE.

También dentro de este grupo se ha discutido sobre el problema de la evaluación. Es unánime la opinión de que el alumno que estudia una asignatura en LE no se tendría que penalizar si hace el examen de la asignatura en LE, ya que actualmente repercute en el examen de la selectividad.

Digamos que se ha realizado una especie de tiro de “bolas de nieve” con la entrevistadora que se puede resumir visualmente del siguiente modo:

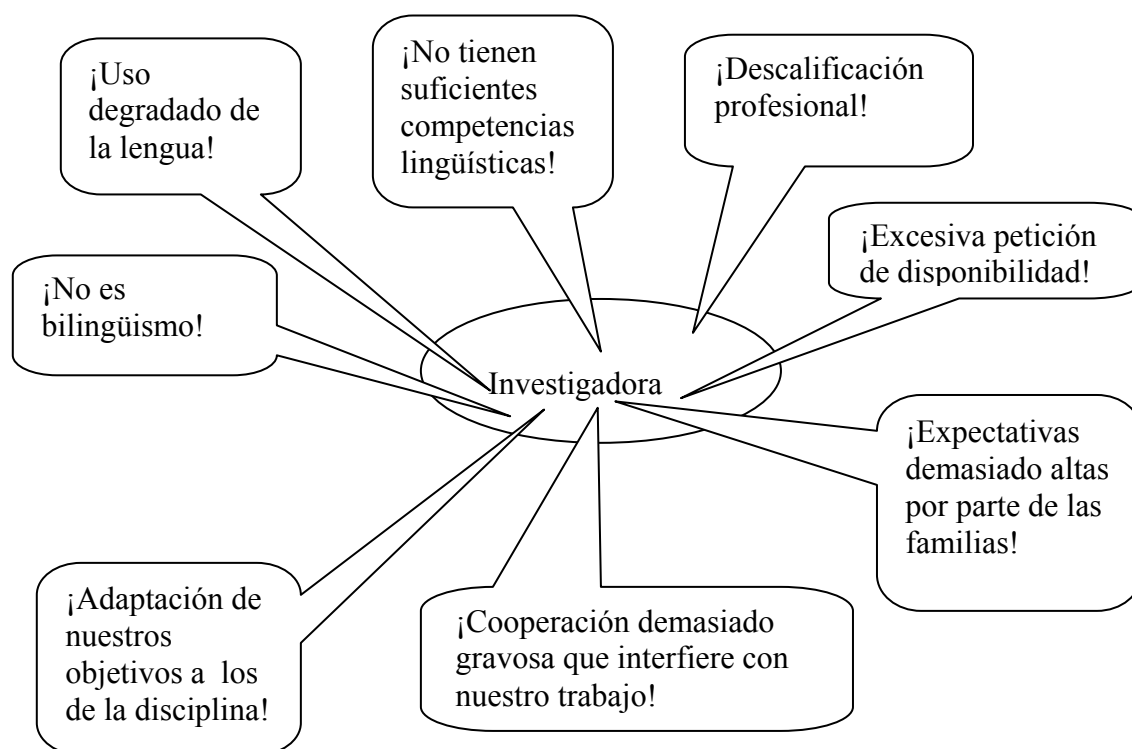


Figura n.º 10 – El tiro de bolas de nieve

Los comentarios de los docentes de LE españoles nos han sorprendido un poco porque sus colegas de dnl nunca habían mencionado nada sobre dificultades relacionales y de colaboración entre los miembros del equipo AICLE. Es evidente que este tipo de problemas tiene que ser considerado y gestionado adecuadamente si el enfoque AICLE debe realizarse según el modelo cooperativo.

#### **8.4 La investigadora en su cuaderno de bitácora**

Como hemos mencionado, desde el comienzo de su trabajo, la investigadora ha tenido un cuaderno de bitácora. No se trata de un cuaderno que tiene una estructura precisa sino un normal cuaderno que ha llamado *Apuntes en código*.

El cuaderno ha respondido a cuatro funciones esenciales:

- a. tomar notas instrumentales para el trabajo
- b. reflexionar sobre el proceso de investigación
- c. reflexionar sobre el proceso de aprendizaje AICLE de la investigadora
- d. detectar y reflexionar sobre cambios en la persona de la investigadora misma.

Desde esta perspectiva el cuaderno ha demostrado ser una herramienta importante para tener bajo control la actividad de la investigadora y para reflexionar sobre sí misma.

##### *a) Tomas de notas y compromisos*

Inicialmente la investigadora ha apuntado prioritariamente informaciones técnicas como

- referencias bibliográficas
- direcciones de personas para contactarlas
- direcciones de sitios Internet
- apuntes para no olvidar algo.

Este trabajo ha permitido evitar el uso de agenda y de materiales como *post-it* u otros similares. Contemporáneamente esta función ha permitido reconstruir, en parte, los contactos tenidos con docentes y expertos. Además ha constituido un primer borrador de la bibliografía de la investigación.

*b) Herramienta para el modelo flexible de la investigación*

Sucesivamente cuando empezó a reflexionar sobre cómo desarrollar el cuestionario de investigación, fijó algunos pensamientos sobre los problemas que había percibido como docente en su actividad AICLE y los que le habían mencionado otros docentes que conoció durante su trabajo como formadora. En torno a estos focos y a la luz de las lecturas efectuadas a nivel teórico construyó el cuestionario de investigación. Estos apuntes son a veces sólo palabras claves, a veces frases completas con símbolos prosódicos que señalan dudas o una relevancia particular.

Una parte muy importante en el cuaderno de bitácora la ocupan las notas tomadas durante seminarios y convenios. La participación en estos eventos ha sido muy importante porque le ha permitido un contacto continuo con el mundo de la investigación y de los profesionales AICLE. Le ha permitido reflexionar sobre lo que estaba haciendo y sobre lo que hacían otros investigadores tanto a nivel nacional como internacional y plantear algunas variaciones en su investigación, como por ejemplo, la idea de ampliarla al contexto europeo.

Este trabajo le ha facilitado el hecho de reflexionar según el pensamiento de Schön (1983) sobre lo que estaba haciendo mientras lo estaba haciendo.

*c) La investigadora como sujeto que aprende*

De una lectura posterior al trabajo de toma de notas, aparece evidente el proceso de aprendizaje vivido por la investigadora durante su trabajo de investigación a dos niveles:

- nivel lingüístico

- nivel del enfoque AICLE en sentido amplio.

No olvidemos que cuando empezó su investigación tenía una competencia lingüística elemental, quizás un nivel A1. Del análisis de las notas se puede observar que éstas están inicialmente en italiano o en inglés y gradualmente aparecen frases en español: frases breves en las cuales se mezclan palabras italianas y españolas o inglesas. Con el transcurrir del tiempo las frases se hacen más complejas, los conceptos más densos pero claros.

El italiano y el inglés desaparecen casi completamente. Las referencias bibliográficas apuntadas muestran también un interés por textos españoles que han pasado a ser lingüísticamente accesibles.

Sin embargo nos parece importante subrayar que la escasa disponibilidad de libros y artículos en lengua española sobre el tema AICLE (la mayoría de los expertos han escrito en inglés) le ha hecho más difícil su conceptualización y aún más la elaboración escrita.

#### d) *Cambios de actitudes*

En el cuaderno de bitácora están apuntados algunos momentos críticos en el trabajo de investigación:

- una crisis de rechazo y la idea de abandonar el trabajo como consecuencia de las dificultades encontradas en recoger cuestionarios y en organizar las entrevistas
- unas reflexiones de naturaleza sociobiográfica fruto de la lectura de la obra de Goodson y Sikes que han re-agudizado una conciencia de historia personal ya sabida pero quizás un poco olvidada
- un sentido de aislamiento que a veces emerge en el trabajo de investigación individual
- una percepción de inutilidad del trabajo que se estaba haciendo (¿para qué este trabajo?, ¿a quiénes les interesa?).

Superar estos momentos ha sido posible sólo por fuerza de voluntad y deseo de completar un camino ya en parte recorrido. Esto también para no desilusionar a los muchos

colegas que han colaborado en esta investigación y que han pedido poder leerla una vez terminada. Son ellos los que han permitido su realización como expresión de un sentido colectivo y socializador.

El proceso de reflexión ha afectado también la adhesión incondicional al enfoque AICLE que la investigadora tenía antes de que empezara este trabajo. Las discusiones con colegas, el punto de vista divergente de algunos de ellos, los datos aportados por otras investigaciones le han procurado una actitud más cautelosa y consciente de los problemas y de las implicaciones de una difusión más amplia del AICLE.

### **8.5 El Café CLIL: una comunidad de práctica virtual**

Como ya se anticipó precedentemente, el Café CLIL es un ambiente virtual en el que se encuentran libre y voluntariamente formadores y expertos para discutir de temas que están relacionados de alguna manera con el enfoque metodológico AICLE.

#### **8.5.1 La comunidad: los miembros**

El grupo es internacional gracias a las oportunidades “sin fronteras” que ofrece la red y skype<sup>173</sup>. De hecho, en el período que estamos examinando (de diciembre de 2009 a mayo de 2010 más un encuentro en noviembre de 2010) han participado en los encuentros, en relación a los campos de competencia y de interés específico, 15 expertos y profesores en actividad en los siguientes países europeos:

- Bulgaria (3) (país que “hospeda” virtualmente el Café CLIL)
- Italia (1) – la investigadora
- Suiza (1)
- República Checa (1)
- Gran Bretaña (2)

---

<sup>173</sup> Skype es un software que te permite hacer llamadas a cualquier parte del mundo desde un ordenador con micrófono y parlantes en diferentes combinaciones, de PC a PC, PC a teléfono convencional, PC a celular, gratis y pensado para usuarios individuales ([www.skype.com](http://www.skype.com))

- Alemania (3)
- Austria (2)
- Países Bajos (1)
- Polonia (1)

Casi todos los participantes desarrollan actividades como formadores pero son también profesores de una o más asignaturas. Todos tienen experiencia de docencia con metodología AICLE.

Las características profesionales son diferentes porque en la mayor parte de los casos se trata de personas que enseñan más de una disciplina como es normal en muchos países europeos.

Durante los debates examinados se han alternado:

- 4 profesores de LE (3 de inglés y uno de alemán, la investigadora)
- 5 profesores de química y biología o ciencias
- 2 de geografía e inglés
- 1 de educación física
- 1 de biología y religión
- 1 de historia, educación cívica e inglés
- 2 formadores *freelance* AICLE y autores de materiales AICLE en inglés.

Todos estos formadores y profesores de dnl del grupo que enseñan una disciplina con un enfoque AICLE lo hacen utilizando el inglés. Seguramente este dato está influenciado por el hecho de que el promotor y coordinador de la comunidad de práctica es inglés, pero es oportuno subrayar que la participación en la comunidad estaba abierta a todos ya que el foco del debate es sobre la metodología AICLE y no sobre el idioma.

Lo que parece más evidente es la modesta participación (prácticamente limitada a la

investigadora) de expertos de países mediterráneos, aunque en esta área territorial hay significativas presencias AICLE.

Es importante subrayar que algunos de los expertos que participan regularmente en los encuentros, desarrollan una intensa actividad de formación también en países extra-europeos, concretamente en Asia y en la Península de Arabia, factor que merecería una profundización a nivel de investigación en ámbito intercultural.

Esta pluralidad de experiencias representa un abanico variado y calificado a través del que se debería reflexionar sobre el enfoque AICLE.

### **8.5.2 La comunidad de práctica: los encuentros**

Hasta el 15 de junio de 2010 han sido realizados doce encuentros de la comunidad de práctica Café CLIL abierta utilizando la función chat de grupo de skype. Todas las grabaciones están disponibles en la página web:

<http://www.factworld.info/newsev.htm><sup>174</sup> excepto la del 20 de abril de 2010 que por motivos técnicos se ha perdido. El debate del 17 de noviembre de 2010 ha sido añadido sucesivamente porque lo hemos considerado interesante en relación con el tema de la cultura en el enfoque AICLE. Por lo tanto, se trata de un recorrido de enfrentamiento y debate que dura un año y que, a efectos de este trabajo, se considera concluido, pero que continúa en su contexto natural, es decir, el de la comunidad de práctica virtual.

Los debates del grupo empezaron el 19 de diciembre de 2008 y se han mantenido posteriormente en las siguientes fechas con los temas indicados a continuación:

19 de diciembre de 2008 – Lanzamiento del proyecto y definición de la agenda de trabajo

22 de enero de 2009 – El profesor AICLE ideal

27 de febrero 2009 – La formación del profesor AICLE de materia no lingüística

3 de abril de 2009 - El AICLE: ¿complemento o amenaza para el aprendizaje de la LE?

6 de mayo de 2009 – Diálogo entre lengua y contenido

10 de junio de 2009 – Control y evaluación en la metodología AICLE

16 de septiembre 2009 – Uso de la L1 en la clase AICLE

---

<sup>174</sup> Las grabaciones en inglés están presentes en el CD adjunto. El control de la disponibilidad en la red se efectuó el 26 de noviembre de 2010.

28 de octubre de 2009 – Las habilidades para el AICLE: la lectura.

11 de diciembre de 2009 – Estrategias de apoyo lingüístico oral para las dnl

10 de Marzo de 2010 - AICLE - ¿Cómo integrar lengua y contenido?

20 de abril de 2010 - AICLE - ¿Cuánto y cómo el profesor de contenido es también profesor de LE?

18 de mayo de 2010 – La lengua del contenido: química: las lluvias ácidas

17 de noviembre de 2010 – *Redefining CLIL* /Redefinir el AICLE

Los encuentros virtuales se han realizado siempre en una atmósfera informal, sin ninguna pretensión académica que pueda ir más allá de opiniones que han expresado en vivo los colegas. Las discusiones – aun teniendo siempre un foco preciso - han dejado espacio a divagaciones sobre el tema AICLE.

### **8.5.3 *El Café CLIL: los núcleos temáticos***

En el análisis que se presenta a continuación, se han utilizado como claves de lectura núcleos temáticos que han permitido sintetizar el trabajo realizado. Por lo tanto, no se ha seguido un esquema diacrónico en la organización de la reflexión. Esto ha permitido seguir, parcialmente, el recorrido en las fases precedentes del presente trabajo. Los susodichos núcleos temáticos son:

- AICLE y colaboración
- AICLE y materiales
- AICLE y la formación de los profesores
- AICLE y áreas problemáticas

#### *El impulso al AICLE*

No obstante la mayoría de los países europeos representados en el grupo de expertos y que los profesores en general enseñan dos o más asignaturas, los profesores de los departamentos de idiomas han promovido y apoyado el enfoque AICLE. El recorrido que han realizado, en general, ha sido el de introducir una mayor densidad de contenidos en la



enseñanza lingüística, sin embargo teniendo como punto de partida una óptica sustancialmente de aprendizaje lingüístico. Por lo tanto, el temario lingüístico ha determinado el enfoque. En la formación de los profesores se comparte la idea de que se tiene que intentar modificar esta tendencia:

*From my perspective they (the CLIL teachers) have to be aware that they should start from the content side more than from the language side. A shift of paradigm is necessary, to create the language curriculum from the content. The content should drive the language. The trainees find it very difficult to combine the two levels. E315/CC.*<sup>175</sup>

En esta óptica para pasar de un AICLE *soft* a un AICLE *hard* los profesores de dnl tienen que averiguar dentro de los contenidos de los temarios de su asignatura las necesidades lingüísticas que estos implican a nivel de léxico y de estructuras fundamentales. Según este temario se deberían construir las propias competencias lingüísticas. El paso sucesivo consiste en asegurarse de que en el input que se les suministra a los alumnos estén los elementos esenciales. Esto requiere del profesor de dnl un esfuerzo de reflexión sobre el idioma al que no está acostumbrado y por eso a dar por descontado los aspectos lingüísticos que están implícitos en su asignatura.

Pero, como comparte el grupo de Café CLIL, “cada profesor es un profesor de lengua”, fomentar las competencias lingüísticas de los alumnos debería ser un objetivo transversal en el plan de estudios y no una tarea reservada a los profesores del área lingüística. No se trata sólo de adquirir el léxico específico de una disciplina, sino de “trabajar” también a nivel comunicativo con un contenido: saberlo estructurar, visualizar, utilizar (García Pascual y D’Angelo, 2008: 119-120).

---

<sup>175</sup> La investigadora ha traducido todas las citaciones del inglés y se asume todas las responsabilidades sobre la fidelidad de la traducción. Los textos originales de las discusiones están a disposición en el CD adjunto. Desde mi punto de vista ellos (los profesores AICLE) tienen que ser conscientes de que deben empezar del contenido y no de la lengua. Es necesario un cambio de paradigma, es necesario crear un temario de lengua empezando por el contenido. El contenido tendría que determinar la lengua. Los profesores en formación encuentran muy difícil combinar los dos niveles”. *E315/CH*

Según John Clegg “ *teaching a subject in a second language is not easy: it requires a specialist pedagogic expertise*” E316/CC (“Enseñar una disciplina en LE no es simple y requiere una competencia pedagógica específica”).

No se trata – y esta afirmación la comparte toda la comunidad de práctica - sólo de enseñar en un código diferente como normalmente sucede en realidad donde el profesor de dnl normalmente tiene elevadas competencias en la LE, sino de poner en juego competencias y habilidades a menudo desconocidas por el profesor de dnl y que el profesor de LE en general adquiere en su formación y pone en acto cotidianamente. Competencias que el profesor de AICLE de dnl tendría que poseer y controlar para que se realice el cambio de paradigma que se ha mencionado.

#### *AICLE y colaboración entre el profesor de dnl y el profesor de LE.*

La colaboración entre el profesor de dnl y el profesor de LE – aunque se augura siempre y en cualquier situación (Clegg, 2010) - tiene mucha influencia del contexto en el que se realiza la actividad AICLE. Seguramente, en áreas geográficas donde el profesor AICLE es también profesor de LE y enseña una disciplina, el modelo cooperativo típico de los países mediterráneos, Italia y España concretamente, está ausente o de todas maneras adquiere el aspecto de una normal relación entre compañeros que pueden intercambiarse ideas y sugerencias en general en vía informal si – como puede pasar – el docente que enseña también una lengua extranjera no la enseña en la clase donde enseña una dnl.

En cambio, en otras situaciones, donde las competencias lingüísticas son inferiores o donde la praxis implica que el profesor enseñe sólo una asignatura, la colaboración entre profesor dnl y profesor de LE ha representado por mucho tiempo la única modalidad de realización del enfoque AICLE. Una colaboración a menudo informal y garantizada a nivel totalmente voluntario y sin embargo importantísima

*In this case, both teachers collaborate on a range of function: co-planning of a scheme of work, co-planning of lessons, co-construction of materials, co-assessment of performance, co-evaluation of the project as a whole. Sometimes both teachers co-teach in the same classroom, though expenses normally preclude this. This kind of project is*

*especially common in Italy: the extent and rich professional reward of this form of collaboration are a hallmark of this kind of CLIL. E317/CC.<sup>176</sup>*

El modelo italiano, aunque está viviendo un momento de dificultad ya que los espacios para su puesta en acción se han reducido gradualmente, se considera un buen modelo que según Keith Kelly (2010) se tendría que “exportar” a nivel global:

*The joining of the two groups of teachers is also a reflection of what I'd like to see happen in teaching and learning contexts all over the world. We can think about integration in terms of how teachers work together in the school. In some contexts, e.g. schools in northern Italy, subject teachers and content teachers can be seen working together in the same classroom. They prepare, they co-teach and they share the responsibility of the learning experiences in their classrooms. Elsewhere, colleagues often complain to me that they are isolated in their classrooms despite their energy and enthusiasm for CLIL. The integration at onestop is, I hope, a step in bringing subject teachers and language teachers together in a way that I would like to see reflected in schools globally.<sup>177</sup> E318/CC*

Sin embargo, también en otros países (por ejemplo en Austria) existe una fuerte colaboración entre profesor de dnl y de LE, colaboración que ha encontrado tiempos y espacios de trabajo adecuados para los profesores como consecuencia de la presiones de los *stakeholders* externos a la escuela para el enfoque AICLE. A partir del apoyo que deriva del contexto externo, los profesores han podido obtener la posibilidad de realizar un trabajo con las debidas premisas organizativas:

---

<sup>176</sup> En este caso, los dos profesores pueden colaborar en una serie de funciones: planificar juntos el programa de trabajo, programar las clases, construir juntos el material, controlar juntos las prestaciones de los alumnos, evaluar los resultados del proyecto. A veces realizan la clase con la presencia contemporánea, aunque esta modalidad es rara ya que es costosa. Este tipo de proyecto está difundido en Italia. Los límites, pero también los numerosos aspectos positivos a nivel profesional de esta forma de colaboración, son un rasgo que distingue este tipo de AICLE . E317/CC

<sup>177</sup> El estar juntos de dos profesores es una consecuencia de lo que me gustaría que pasara en cualquier contexto de enseñanza/aprendizaje en el mundo. Se puede entender la integración en los términos de una colaboración, trabajar juntos en clase. En algunos contextos, por ejemplo en Italia septentrional, es posible ver al profesor de LE y el de contenido trabajando juntos en la misma clase. Preparan juntos la clase, la gestionan juntos y comparten la responsabilidad del aprendizaje en clase. En otras partes, los compañeros a menudo se han quejado conmigo ya que se sienten aislados en sus clases a pesar de todo el empeño y el entusiasmo que ponen en sus enseñanza AICLE. Para nosotros la integración tendría que poner juntos al profesor de LE y al de dnl en un mundo que me gustaría ver realizado en todas las escuelas.

*We created a body of movement. We said to our principal: if you want me to do that (CLIL teaching), you have to allow the conditions to work properly. Now we can meet on a weekly basis. They asked us: could you do it? Of course, we had to demonstrate that we can manage a lesson in a foreign language. E 319/CC.*<sup>178</sup>

La colaboración es un elemento constitutivo, quizás indispensable, que califica el enfoque AICLE. Por lo tanto, sus implicaciones a nivel de infraestructuras, estructuras, organización y de motivación individual se deberían considerar adecuadamente cuando se propone realizar un proyecto AICLE, sobre todo si es de amplia envergadura y con un fuerte impacto para todo el sistema escolar.

### *AICLE y los materiales*

Dentro de las discusiones de la comunidad de práctica Café AICLE, el problema de los materiales se ha debatido en varias ocasiones. La preparación de los materiales es una de las actividades más onerosas para quien trabaja con metodología AICLE. Usar el libro de texto en lengua original no es una solución *tout court*. Esta opinión la comparten todos los expertos. Como afirmó la profesora de geografía y formadora de AICLE polaca que participó en el encuentro del 11 de diciembre de 2009 sobre el tema de las estrategias de apoyo lingüístico para las dnl “un texto tradicional te ofrece un texto tradicional” también en LE. El profesor de AICLE necesita algo más. Necesita un texto que apoye a los alumnos en la adquisición de las habilidades de producción, y no sólo de reproducción, en concreto orales. Además, los aspectos de valor y culturales que impregnan un texto que se produce sólo para hablantes nativos de una lengua no son claros para quienes no la poseen como lengua materna. Una posibilidad es la de que un *team* mixto de profesores nativos y no, produzcan un libro de texto conjuntamente que cubra las partes comunes del temario disciplinar identificando las necesidades lingüísticas específicas y proponiendo ejercicios y actividades que se orienten hacia su satisfacción en un proceso de producción editorial y creativo de tipo *bottom up*. Las editoriales producen pocos textos realmente AICLE, en general para el inglés y a menudo proponen sólo materiales organizados en unidades didácticas que no prevén actividades específicas dirigidas al aprendizaje AICLE.

---

<sup>178</sup> Hemos creado un movimiento de opinión. Le hemos dicho a nuestro director: si quieres que lo hagamos (el AICLE) nos tienes que proporcionar las condiciones adecuadas para hacerlo adecuadamente. Hemos obtenido podernos ver cada semana. Claro, hemos tenido que demostrar que somos capaces de dar una clase en LE. *E319/CC*

### *AICLE y la formación de profesores*

La situación europea es, desde este punto de vista, tan variada y heterogénea que es muy difícil hacer una síntesis.

En realidad, también en los países en los que los profesores enseñan dos asignaturas como, por ejemplo, en Alemania, una opción que parece que podría ofrecer la solución más práctica y lógica para la definición del perfil del profesor AICLE, el problema de la competencia lingüística también se presenta. De hecho, en general el profesor que enseña una LE no viene del ámbito científico sino del humanístico, por eso, normalmente, además de enseñar una LE, enseña generalmente historia, filosofía o geografía. Esto excluiría de la enseñanza AICLE una buena parte de los profesores del área científica a los que generalmente se les permite hacerlo si poseen una competencia lingüística a nivel C1 documentada. Para los profesores de nueva formación se prevé, durante la carrera, una específica formación AICLE (teórica y práctica) con un examen final siempre que demuestre que tiene una competencia lingüística a nivel C1. La formación otorga una certificación que permite adquirir puntos adicionales para el acceso a las plazas de enseñanza.

Esta praxis – formación durante la carrera universitaria - es la solución más difundida para todos los profesores de nueva formación. Para los profesores en servicio la formación AICLE es generalmente voluntaria, subordinada a la posesión de una certificación lingüística de nivel superior y casi nunca comporta ventajas que van más allá de la motivación y de la gratificación personal.

El problema – como se indicaba anteriormente - no es sólo el de familiarizar a los profesores con una metodología de trabajo. De hecho, sucede frecuentemente – como subraya un colega alemán - que se transforma según el esquema mental que tiene de la disciplina que enseña:

*It happens that a teacher teaching two subjects behaves differently in the language classroom and in e.g. the biology classroom. Free, relaxed and creative in the language*

*lesson. Rigid and traditional in the biology lessons, as if he had two different identities.”*  
E320/CC<sup>179</sup>

Esto parece que se produce más raramente cuando el profesor formado para ser profesor de LE después se encuentra que debe enseñar un contenido: por esto es más fácil traspasar al contenido las estrategias lingüísticas.

*It is easy for me (as language teacher) to transfer language strategies into content... Sometimes teachers do not feel themselves sure enough to discuss. Frontal lesson is more safe. It is less risky. You cannot control all of your students' talking. There is so much content to be taught that they tend to run frontal lesson. Either you train teacher very well or deliver material designed for bilingual education.* E321CC<sup>180</sup>

Por todo esto se hace necesario un cambio de paradigma; es decir, el profesor de contenido tiene que sentirse también profesor de lengua y viceversa, el profesor de lengua debe sentirse profesor de contenido para evitar concentrarse excesivamente sobre los aspectos lingüísticos descuidando el contenido. De ahí que sea necesaria más formación AICLE y de calidad tanto para el profesor de dnl como para el de LE. Esta es una opinión y un problema compartido en la comunidad.

Entre otras cosas, la necesidad de promover las competencia lingüísticas (tanto en la L1 como en la LE) en general ha sido demostrada por importantes investigaciones internacionales (OCDE-PISA, OCDE-ALL) y que por lo tanto se tiene que presentar transversalmente en el programa, también en ámbitos disciplinares que no se consideran propiamente lingüísticos, es una opinión compartida y sostenida por los teóricos del movimiento *Languages Across the Curriculum* bajo una óptica de integración cultural. Esto es indispensable a causa del creciente número de alumnos inmigrantes y de alumnos nativos con bajas competencias lingüísticas.

---

<sup>179</sup> Lo que pasa es que el profesor que enseña dos asignaturas se comporta de manera diferente en la hora de LE y en la de, yo qué sé, de biología. Libre, relajado y creativo en la hora de LE. Rígido e inflexible en la hora de biología. Es como si cambiara identidad. E320 CC

<sup>180</sup> Es simple para mí como docente de lengua transferir estrategias lingüísticas al contenido. Algunos docentes no se sienten tranquilos de sus competencias para discutir en clase. La clase frontal tranquiliza, es menos arriesgada desde el punto de vista lingüístico. Algunos profesores no se sienten bastante seguros para discutir. El profesor de dnl siente que tiene que enseñar muchos contenidos y por lo tanto que tiende sólo a hacer clases frontales. O se forman muy bien o se les da materiales hechos a posta para la enseñanza AICLE. E321/CC

De hecho para poder ser eficaces, el profesor tiene que poseer un nivel adecuado de competencia lingüística.

Sin embargo, se comparte la idea de que un nivel C1 se adquiere sólo con un camino de aprendizaje lingüístico que prevé momentos de inmersión lingüística también en el extranjero, una experiencia que hacen cada vez más jóvenes estudiantes europeos, pero que seguramente les falta a muchos profesores actualmente en servicio que sin embargo tienen una perspectiva de trabajo todavía larga.

Se sostiene escasamente la hipótesis de poder aceptar un nivel B2, aunque, por ejemplo, se ha hablado en algunos cantones suizos pero sólo para los profesores que trabajan en la formación profesional. Cabe decir que en muchos países todavía no se hace referencia al Marco europeo y se limitan por tanto a pedir un nivel de *proficiency*. También este aspecto tendría que ser aclarado por los documentos nacionales y fomentado por la Unión Europea.

Un nivel muy bajo de competencias puede crear problemas aun cuando se recurre al cambio de código. Si esto es de hecho un factor constituyente del AICLE que se debería utilizar sólo en momentos programados y estructurados, mezclar códigos lingüísticos diferentes, como puede pasar cuando no se tienen suficientes competencias, es inaceptable. La decisión de utilizar más o menos la L1 y cuándo, no debería depender de la competencia del profesor, sino de la visión que tiene de la lección que está realizando.

En algunas situaciones suizas, se le pide al profesor de escuela secundaria superior un C2. Sin embargo, según algunos más allá del nivel C1 la tipología de las competencias previstas en el marco europeo de referencia ya no respondería a las exigencias de un profesor AICLE ya que estarían demasiado finalizadas a un aprendizaje académico. Se cree más adecuada una vía de especialización específica para el profesor AICLE.

#### *AICLE: algunos aspectos cruciales*

Dos aspectos cruciales – además de las competencias del profesor y de los materiales - han emergido en las discusiones:

- ¿la enseñanza AICLE compromete o es complementaria al aprendizaje de los idiomas?

- ¿la enseñanza AICLE es elitista?
- ¿la cuarta C – cultura – es una parte esencial del enfoque AICLE?

Respecto al primer punto, las opiniones que se han expresado son diferentes. Generalmente, se cree que el AICLE puede comprometer el aprendizaje de las LE si la enseñanza la conducen profesores con niveles de competencia lingüística demasiado baja. Por lo que se refiere a esta cuestión, resulta significativa la experiencia de Malasia<sup>181</sup>, país en el que en 2003 se introdujo el uso del inglés para enseñar todas las asignaturas científicas. Sin embargo, la decisión tuvo que ser revisada a continuación debido a las protestas de los padres y de los sectores de la opinión pública volviendo a la enseñanza en las lenguas nacionales y potenciando el aprendizaje en inglés, de su literatura y de su cultura. En algunas experiencias AICLE en la que el profesor de dnl – y a lo mejor también sus alumnos - tiene una competencia lingüística demasiado limitada se establecen costumbres lingüísticas erróneas y anómalas.

Por otra parte, es asimismo erróneo creer que todos los profesores de LE son promotores de metodologías muy comunicativas, o bien, metodologías puramente gramaticales y que por lo tanto la metodología AICLE que usan se puede salvar de esta tendencia. En realidad, el mundo de la enseñanza es muy variado como todos los mundos profesionales y si por un lado muchos profesores de LE están convencidos de que *their competence is to find as many mistakes as possible* (E322/CC), también es verdad que muchas generaciones de profesores se han formado con métodos comunicativos y los utilizan con eficacia.

Una parte de los muros que a menudo alcanzan los profesores de LE en relación con sus compañeros de contenido, puede derivar del hecho de que el impulso que se ha dado al AICLE a nivel de algunas situaciones locales puede haber dado la impresión de que se finalizara por comprimir las horas de LE en detrimento de las de los profesores que la enseñan. De esta posibilidad existe alguna evidencia, aunque no documentada, pero si afirmada en varios contextos. Lógicamente esto no encuentra la aprobación de los profesores de LE, en concreto si se trabaja de manera que se pueda ofrecer la otra mejilla a

---

<sup>181</sup> Para algunas opiniones al respecto véanse los artículos en línea  
<http://drchua9.blogspot.com/2009/07/teaching-maths-and-science-in-english.html>;  
<http://educationmalaysia.blogspot.com/2009/07/science-and-maths-to-be-taught-in-bm.html>  
<http://www.factworld.info/malaysia/news/index.htm> (consultados el 7 de junio de 2010)



las críticas justificadas (ninguna certificación de las competencias lingüísticas, inadecuación de las mismas, maltrato de la figura del profesor de LE que está obligado a plantear su programa según la exigencias del compañero de dnl, sólo por citar algunas de las que han puesto en evidencia las entrevistas).

De todas maneras, según el colega holandés, no es el caso de comprometer o complementar el aprendizaje, sino de ofrecer competencias adicionales cada vez más necesarias en un mundo globalizado como el nuestro, lo que impone al profesor ser capaz de hacerlo.

Sin embargo, como ya se ha manifestado en algunas entrevistas a los profesores españoles, así como han subrayado los profesores alemanes y la colega holandesa, la enseñanza AICLE (o bilingüismo, o duales) se utiliza para atraer alumnos a las instituciones escolares, vislumbrando presuntas ventajas ocupacionales o académicas que podrían derivar transformándolo así en un fenómeno selectivo y elitista.

*In some contexts it is very selective and possibly elitist. Only for very intellectual children, to find a job or to go to the university. It is not compromising or complementing: the reasons are different. E323/CC*<sup>182</sup>

Los riesgos de una opción de este tipo son evidentes y obvios: la generalización de la enseñanza de una o más disciplinas en una LE – si no se realizan con premisas adecuadas - puede discriminar a alumnos con bajas competencias lingüísticas o desorientar en el aprendizaje de la LE que se enseña con estándares inaceptables como ha demostrado la experiencia de Malasia. La mayoría de los expertos en la comunidad de práctica comparten esta posición.

#### *AICLE y Cultura: un choque abierto*

El tema de la cuarta C – la que se refiere a la Cultura como uno de los cuatro factores esenciales del enfoque metodológico AICLE – ha sido debatido en el grupo *yahoo* sobre AICLE *factworld* durante el mes de octubre de 2010 y también en un mitin del Café

---

<sup>182</sup> En algunas situaciones la enseñanza AICLE se convierte en algo mucho más selectivo y elitista, reservado sólo a niños muy dotados, para encontrar un trabajo o ir a la universidad. No compromete ni es complementaria. Las razones son diferentes. E323/CC

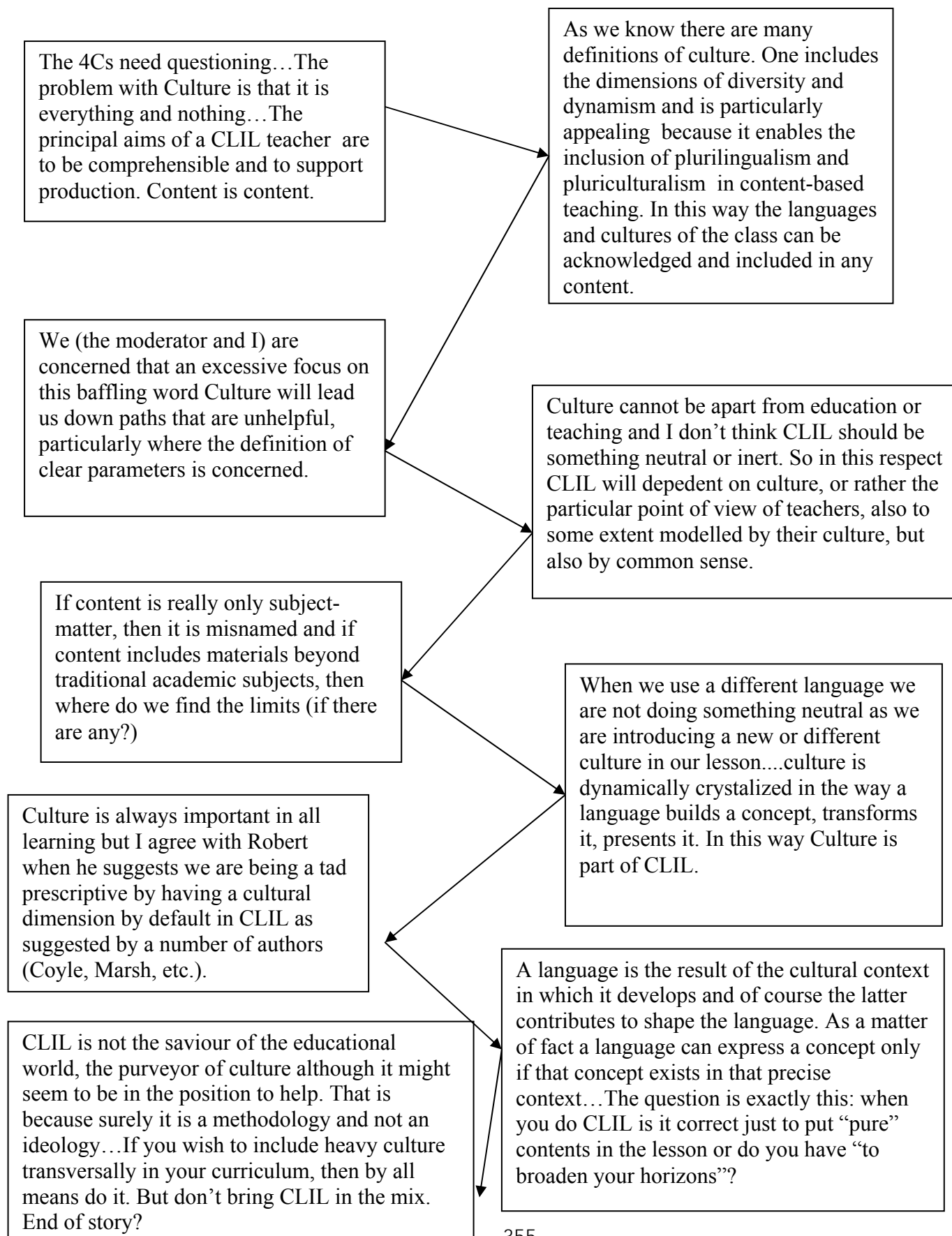
CLIL el 17 de noviembre de 2010. La discusión ha sido muy viva, incluso acalorada, y el grupo no ha llegado a una posición unánime con respecto al papel del factor *Cultura* en la enseñanza AICLE, mejor dicho, algunos de los expertos han tenido un actitud poco flexible como se destaca en el diagrama de flujo que se presenta a continuación y que incluye sólo algunas de las contribuciones de los miembros del grupo.

El debate se abrió con el siguiente *input* temático del moderador:

*It struck me reading the paper "Developing material for Physical Education lesson in CLIL" and browsing the wide range of blogs dedicated to CLIL now on the internet, how out of touch I really am with current CLIL thinking, specifically concerning the central role given to culture in CLIL methodology... I disagree that culture has a central role or even shares an equal role to the other pillars of CLIL, namely language and content...For me CLIL is about the content subject (content and methodology) and how that is integrated with foreign language (the guidance and support)... I wondered if any of you could enlighten me? E323/CC*

Las intervenciones fueron muchas y de las palabras de los docentes y de los expertos se puede intuir como el problema de la conciencia de la integración de contenido, lengua y cultura aún está abierto y no existe una opinión ni un discurso compartido.

**Figura n.º 11** - Diagrama de flujo del debate AICLE y Cultura



No se puede negar que una enseñanza consciente de este problema requiere competencias específicas, conocimientos de ambas culturas del medio AICLE, actitudes personales de sensibilidad y empatía, respeto por la cultura y la lengua de otros, capacidad de actuar en una perspectiva de integración y no de superposición.

Todo esto, un docente o futuro docente, puede adquirirlo sólo a través de un recorrido de formación que tenga como objetivo cuanto más arriba dicho.

Una vez más se aprecia la divergencia que hay entre la filosofía y las reglamentaciones de los documentos europeos y el sentido y las convicciones de muchas de las personas que deben implementarlas en el campo de la formación que no están listas o - por razones variadas (falta de competencias, deseo de preservar posiciones privilegiadas o elitistas, etc.) - no quieren cambiar sus hábitos mentales y su metodología de trabajo.

Podemos afirmar que los errores en el nivel cultural de la comunicación y del conocimiento hacen muchos más daños que otros errores, también relevantes, como pueden ser los formales.

\*\*\*

En el presente capítulo hemos presentado las aportaciones de los docentes que han participado en las entrevistas individuales y en los focus groups. También se han sintetizado algunos de los momentos más significativos de los debates que han tenido lugar en la comunidad de práctica Café CLIL en el periodo considerado en la investigación. Asimismo la elaboración de los apuntes de la investigadora en su cuaderno de bitácora han aportado algunos ulteriores estímulos para las reflexiones conclusivas.

Las categorías que se han usado para analizar las informaciones han sido:

- El profesor AICLE y su contexto de origen
- El profesor AICLE y su relación con el idioma usado en la enseñanza AICLE
- El profesor AICLE y su identidad profesional
- El profesor AICLE y su visión del AICLE
- El profesor AICLE y algunos aspectos críticos

Las variables más decisivas para el desarrollo de una actitud positiva y pro-activa hacia la enseñanza AICLE – las que *hacen la diferencia* - han resultado ser las que vamos a mencionar a continuación para cada ámbito de categoría.

#### Contexto de origen

- una actitud abierta y estimulante de la familia hacia el aprendizaje de otras lenguas
- experiencias tempranas de viaje al extranjero
- epifanías personales (encuentros sentimentales, amistades profundas, etc.)
- vivir en un contexto plurilingüe
- experiencias de emigración
- contactos/relaciones con inmigrantes en la comunidad donde se vive
- uso de otras lenguas/dialectos en la familia o en la comunidad

#### Relación con el idioma AICLE

- experiencias críticas en ámbito de aprendizaje de lenguas extranjeras (tanto en sentido positivo como negativo) en particular en la edad de 11 a 16 años
- experiencias de percepción de falta de competencias lingüísticas para satisfacer otras exigencias (estudios o trabajo en el extranjero por ejemplo)
- participación en actividades internacionales en la escuela

#### Identidad profesional

- relación empática y constructiva del docente de dnl con el colega de lengua extranjera
- percepción de que los alumnos aceptan al docente de dnl que se expresa en una LE aunque *imperfecta* desde un punto de vista lingüístico (cambio de relación)
- percepción de que los padres de los alumnos aceptan al docente de dnl en su nuevo papel bilingüe
- percepción de una identidad más completa que armoniza experiencias privadas y profesionales

- conciencia de las propias competencias y de los propios límites
- conciencia del propio proceso de aprendizaje
- más motivación y progreso hacia un estado de *empowerment*.

### Visión del AICLE

- visión del AICLE como un enfoque metodológico que fomenta la inclusión y la posibilidad de ejercer una ciudadanía más activa y consciente
- fomento de la solidaridad y de la cooperación en ámbito educativo

### Aspectos críticos

- necesidad de un contexto escolar más flexible y abierto, la escuela como organización que aprende
- necesidad de más formación y de más recursos
- más precisión teórica
- necesidad de armonizar el papel del docente de dnl con el del docente de LE en una perspectiva más sistémica y sin ilusiones de que pueda continuar el *idilio colaborativo* a largo plazo
- falta de sostenibilidad de la innovación sin un plan de sostén preciso a nivel de inversiones en formación.

Si comparamos estas reflexiones con los resultados de la investigación explorativa, se destacan muchos aspectos comunes.

En particular se evidencia el papel fundamental del aprendizaje de una lengua extranjera o segunda en contexto no formal e informal y el fomento de la motivación para el docente a través de la enseñanza AICLE, una motivación que muy frecuentemente se puede definir como integradora, que permite al docente salir de su aislamiento disciplinar para identificarse con una comunidad más amplia (alumnado y profesorado tanto a nivel local como a nivel internacional) con la cual es posible cooperar en una perspectiva de desarrollo personal y profesional.

Sin embargo en ambos grupos (encuestados e informantes) un porcentaje bastante elevado está convencido de que para una enseñanza AICLE eficaz es necesario tener competencias lingüísticas de nivel superior al B2 (que no todos los docentes encuestados poseen), que es el más común entre los docentes de dnl en los dos países mediterráneos. A nivel de actualización de las competencias metodológicas casi la mitad de ambos grupos de docentes piensa que necesitan una formación mejor.

El modelo cooperativo (colaboración entre docente de dnl y docente de LE) resulta ser muy apreciado en general por todos los docentes, aunque para los italianos resulta claro que esta colaboración no es un sostén sólo lingüístico, más bien se fundamenta en una condisión de objetivos que los dos docentes intentan alcanzar juntos. Esta diferencia se destaca en las aportaciones de los docentes de LE que en España se sienten desvalorizados y al servicio del docente de dnl, sentido que no es actualmente percibido por los italianos.

La investigación cualitativa ha permitido evidenciar la importancia del factor “humano” que no emerge de manera igualmente clara en la explorativa: el deseo de encontrar a otros colegas extranjeros, de poder ver qué hacen éstos, cómo han solucionado problemas comunes, de salir de la rutina de los libros para abrir la clase a experiencias de diálogo y cooperación es, sin duda alguna, la variable más motivadora e innovadora de la enseñanza AICLE para los docentes de dnl.





## **CAPÍTULO NUEVE**

### **DE LA SÍNTESIS DESCRIPTIVA A LA HIPÓTESIS FORMATIVA**

Como ya hemos mencionado en el capítulo seis, este trabajo de investigación se encuadra en el concepto de representación figurativa de la experiencia según la idea de aprendizaje de Kolb (1984: 68) que afirma el valor transformativo de la experiencia a través de la reflexión. A los docentes que han colaborado con nosotros les hemos pedido que nos relataran sus experiencias y que reflexionaran sobre ellas. La idea fundadora de este enfoque era no sólo describir el perfil del docente AICLE relacionado con su experiencia, sino también que los resultados de nuestra investigación pudiesen ofrecer oportunidades para otras y ulteriores reflexiones. Éste es el núcleo generativo de la pedagogía de Freire (1971: 105-06 ) que también hemos mencionado y que considera la educación como un proceso que empuja para buscar soluciones, oportunidades y para hacer emerger capacidades.

En particular durante las entrevistas, además de relatar sobre sí mismos, o mejor, precisamente relatando, “contando” sobre sí mismos, los docentes han expresado necesidades y deseos.

La diferencia entre necesidad y deseo es muy débil (Di Nubila, 2005). La necesidad es un vacío que tiene que ser llenado. Según la R.A.E la necesidad es impulso irresistible que hace que las causas obren infaliblemente en cierto sentido. El deseo tiene una componente más emotiva, subjetiva y personal: es un movimiento afectivo hacia algo que apetece (R.A.E). La necesidad se refiere a algo más urgente, el deseo expresa ganas de expansión, de apertura. Cuando hablamos de competencias nos referimos generalmente a las necesidades subyacentes a esta competencia. Si en esta idea de competencia incluimos los deseos también, añadimos una componente importante de la identidad personal y profesional, una componente que tiene que ser considerada en una hipótesis de formación innovadora. Sobre este tema nos disponemos a tratar en el presente capítulo evidenciando en cada párrafo aspectos que pueden ser usados en una hipótesis de formación en una perspectiva transformativa y generativa.

## **9.1 El docente AICLE entre identidad y competencias**

Si volvemos a utilizar el modelo de Johnson-Bailey y Cervero aplicado a la investigación (véase figura nº 3), las recurrencias que hemos evidenciado y que parecen caracterizar al docente AICLE se sitúan en los ámbitos definidos en el modelo y precisamente:

- en la familia
- en la comunidad
- en la escuela (como alumno/estudiante)
- en el mundo laboral (como enseñante y como miembro de la comunidad escolar)

En estos ámbitos se manifiestan necesidades y deseos que vamos a categorizar a continuación.

### ***En la familia***

El factor más recurrente es la actitud de apertura de los familiares hacia el aprendizaje de las lenguas. Una apertura que implica muy frecuentemente un aprendizaje autodidáctico de las lenguas extranjeras, que no siempre tiene una finalidad instrumental, sino más por un gusto personal. Por otro lado también es frecuente que en la familia se hable una segunda lengua o un dialecto.

Este contexto ha favorecido el aprendizaje precoz de una lengua extranjera en tiempos en los cuales esto no era tan difundido.

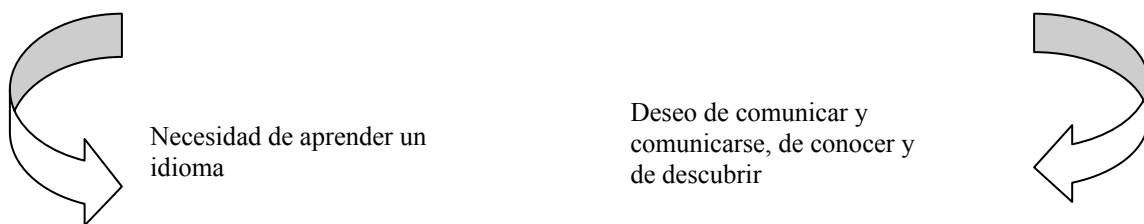
Además, a esta característica se acompaña casi siempre una pasión compartida en las familias por viajar al extranjero donde se disfruta de la oportunidad para ponerse en juego, para enfrentarse con los desafíos de una comunicación real.

En este viajar *en* las lenguas y *por* los países se abre la puerta a encuentros: enamorados que hablan otros idiomas, compañeros de estudios extranjeros, amigos con los cuales se querría compartir los significados profundos de la vida si no fuera que las barreras lingüísticas lo impiden.

En algunas familias – no pocas en el grupo de los informantes - se ha vivido la experiencia de la emigración: por razones políticas, en búsqueda de trabajo, más raramente

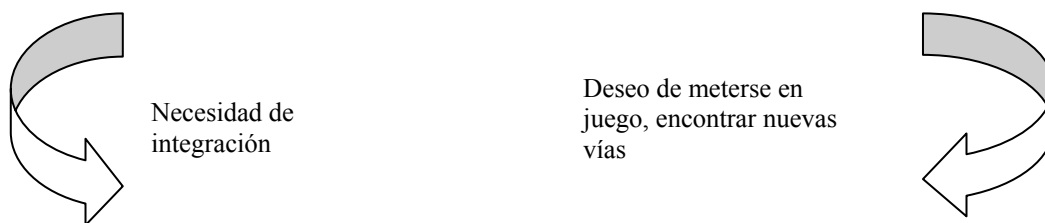
como perspectiva de carrera. De esta experiencia los “menos viejos” recuerdan a los amigos y la lengua, los “más jóvenes” las palabras, no sólo aquellas contadas, también aquellas oídas por parte de los padres o de otros parientes.

Así – como narran – se toma la decisión, a veces implícita en el actuar, a veces explícita, de aceptar el desafío posible, aprender otro idioma por curiosidad, gusto o por necesidad.



### ***En la comunidad***

Otra recurrencia frecuente es el vivir en un contexto plurilingüe como realidad nacional, como en el caso de los catalanes, los vascos, los valencianos u otros, o como consecuencia de una elevada tasa de inmigración de origen fronterizo o de países más lejanos. Este encuentro - no referido como el del docente que tiene alumnos extranjeros en clase pero como encuentro de un adolescente, una joven persona - conlleva curiosidad, hace conscientes las barreras, quizás ayuda a utilizar formas de comunicación no verbal, a superar dificultades de comprensión.



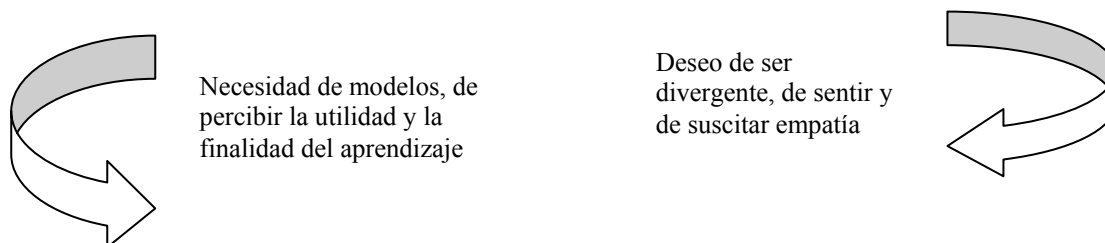
### ***En la escuela***

El docente AICLE recuerda sus experiencias escolares de aprendizaje de la lengua extranjera eminentemente por la personalidad, la humanidad, la originalidad/divergencia,

la empatía de los docentes más que por sus competencias lingüísticas (que considera frecuentemente escasas o insuficientes). En particular se acuerda de los profesores de la secundaria inferior o media (sexto de primaria, primero y segundo de ESO en España), cuando ellos tenían entre once y catorce años como si fuera en aquella edad cuando la curiosidad se mezcla con la apreciación por los “arquetipos” soñados (Mayes, 1999).

Más tarde, en la universidad o en otro contexto de aprendizaje se vuelve consciente de la utilidad/necesidad de profundizar el conocimiento como herramienta para aprender y no sólo para encontrar a otras personas.

Estas experiencias de vida y de aprendizaje en buena medida de naturaleza informal, de encuentro y, a veces, de mestizaje contribuyen a estructurar una identidad cultural e intercultural.



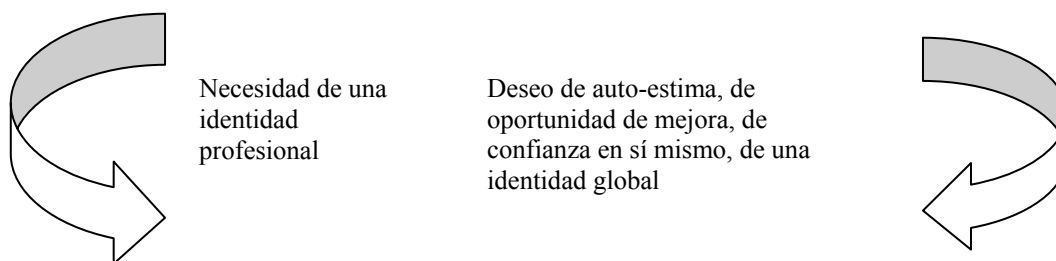
### ***En el mundo laboral***

Todo esto termina en el mundo laboral. En la escuela el licenciado en historia es el profesor de historia, el licenciado en geografía es el profesor de geografía. La identidad profesional se separa de la privada. La identidad plurilingüe se separa de la identidad disciplinaria. Como ya hemos dicho y como ha afirmado un experto AICLE alemán formador del profesorado (véase Café CLIL, AICLE y la formación de profesores), si un docente enseña dos disciplinas – como es la norma en Alemania – a veces cambia de identidad de acuerdo con la disciplina que está enseñando: rígido y comunicativo si enseña – digamos – historia, vivaz, flexible y creativo cuando enseña una lengua extranjera. ¿Es la disciplina que determina este cambio? ¿Es el recuerdo de modelos de antiguos enseñantes? ¿Es la proyección del propio estilo de aprendizaje o del hecho de que *así aprendí yo, entonces así pueden aprender ellos también?* ¿Y por qué esto no pasa – si no pasa - en la lengua extranjera?

Claro, en esta situación el encuentro con el docente de lengua, el AICLE mentor, tutor y coach, produce un efecto de actualización de una parte de la identidad olvidada o sofocada.

Enseñar con el enfoque AICLE aumenta la autoestima del docente, la confianza en sí mismo, la motivación y se re-descubre el gusto por enseñar. Esta contribución del AICLE es una de las pocas cosas seguras y que todas las investigaciones han confirmado (véase capítulo 3). Casi – me atrevo a afirmar – el enfoque AICLE parece influir más positivamente en la identidad profesional y en la motivación de los docentes que en producir resultados verdaderamente apreciables para los alumnos.

Si cuanto más arriba hemos afirmado es verdadero, como parece emerger de las palabras de los docentes, ¿cómo se realiza esto en una época en la cual son mucho más los docentes desconfiados y desmotivados que los llenos de entusiasmo que he tenido la suerte de encontrar durante mi trabajo de investigación? ¿O se trata de un problema de contaminación de las narraciones de experiencias con ilusiones narrativas como se realiza bastante frecuentemente? (Goodson y Sikes, 2001: 25).



## 9.2 El perfil del docente AICLE y su identidad global

Partiendo de estas premisas, resulta claro que el docente lleva consigo a la clase sus experiencias cristalizadas en creencias, es decir las actitudes, los valores, las teorías, las suposiciones respecto al aprendizaje y a la enseñanza.

Algunas de estas creencias son conscientes y se manifiestan en sus comportamientos, otras, aunque conscientes, no se manifiestan: por ejemplo un docente que piensa que no tiene buenas competencias lingüísticas puede evitar implicarse en la enseñanza AICLE

porque tiene miedo de que los colegas puedan juzgarlo negativamente. En este caso las creencias se encuentran sobre el nivel de conciencia. Otras creencias se sitúan bajo el nivel de conciencia y también pueden resultar visibles a otros en cuanto que se expresan en comportamientos de los cuales el docente no es consciente o pueden ser creencias de las cuales ni el docente ni los otros son conscientes y que sin embargo influyen también en los comportamientos.

Como consecuencia, la enseñanza se guía no sólo *por factores conscientes y racionales sino más bien por las formas de procesamiento de información más tácitas, holísticas, irracionales e integrales del hemisferio derecho del cerebro* (Korthagen y Lagerwerf, 2001, citados en Korthagen, 2010: 89). Esto determina que las habilidades adquiridas en la formación no influyan profundamente en las decisiones comportamentales inmediatas porque son esos factores los que actúan más fuertemente. Es decir, que si no se llega a “los cimientos”, el cambio que se realiza – si se realiza – es temporal, no persistente y poco útil en la cotidianidad cuando es necesario encontrar soluciones rápidas e inmediatas.

A la luz de estas consideraciones parece oportuno reflexionar sobre la convicción de que todo se pueda resolver sólo por acumulación yuxtapuesta de competencias. En resumen, parece necesario y oportuno un cambio de paradigma.

Las “cualidades esenciales” como las denomina Korthagen – aquellas que a través de las propias experiencias de vida el docente (la persona) ha desarrollado deben ser también consideradas y convertirse en objeto de reflexión si se quiere considerar al profesorado desde una perspectiva más holística e integrada como sería oportuno para un docente de la escuela del siglo XXI en general y aún más para un docente AICLE.

Hemos aplicado a las reflexiones de los docentes entrevistados – como sugiere Korthagen (2010: 94-95) - “el modelo cebolla”, que es una adaptación del modelo de Bateson – aunque Bateson nunca lo publicó - y que Korthagen denomina “La cebolla: un modelo de los niveles de reflexión”. El modelo está estructurado como se detalla en la figura que podemos observar aquí:

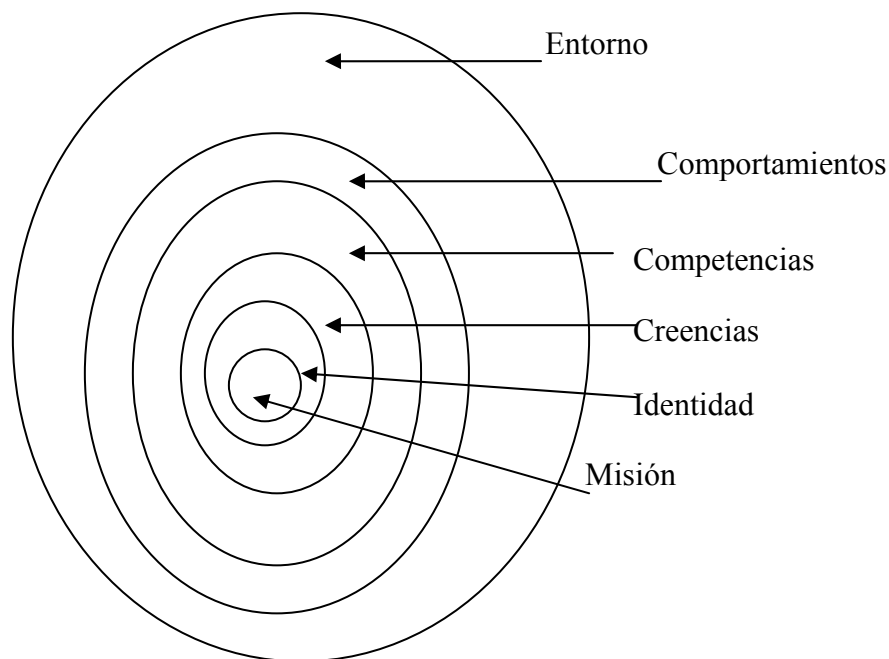


Figura n.º 12 - La cebolla: un modelo de los niveles de reflexión – Adaptado por F. Korthagen

Como se puede inferir de la figura, el perfil identitario y profesional del docente – su identidad global - es una amalgama que resulta de las interacciones entre los seis niveles. Si dos de estos niveles por ejemplo Creencias y Comportamientos entran en conflicto, esto puede causar problemas o percepciones de molestias o rechazo.

El objetivo a largo plazo sería el de lograr armonizar los diferentes niveles. Supongamos que el nivel Competencias choque con el nivel Creencias, ¿cómo puede una acumulación de competencias arañar creencias que se han formado a lo largo de la vida?

Como afirman Korthagen y Vasalos (2005) es importante que el docente y el formador de docentes reflexionen sobre estos niveles, incluido los más profundos, aquellos de la identidad y de la misión que muy frecuentemente son caracterizados por deseos y no por necesidades.

Si releemos las palabras de los profesores entrevistados y las interpretamos a través de la lente que nos ofrece el modelo cebolla y precisamente formulándonos las siguientes preguntas:

- a) el docente AICLE y su relación con el contexto: ¿a qué me enfrento?
- b) el docente AICLE y sus comportamientos: ¿qué hago?
- c) el docente AICLE y sus competencias: ¿en qué soy competente?
- d) el docente AICLE y sus creencias: ¿en qué creo?
- e) el docente AICLE y su identidad: ¿quién soy yo?
- f) el docente AICLE y su misión: ¿qué me inspira?

Es posible relevar algunas recurrencias muy fuertes en la identidad profesional del docente AICLE.

### **9.2.1 *El docente AICLE y su relación con el contexto: ¿a qué me enfrento?***

Una de las dificultades que nuestros informantes han mencionado más frecuentemente es el conflicto que han experimentado con colegas en la escuela cuando empezaron a utilizar el enfoque AICLE. Según algunos de ellos el enfoque AICLE complica la actividad didáctica, la organización de la escuela, hace más difícil el aprendizaje de los alumnos y además este aprendizaje resultaría cualitativamente poco convincente. Estas afirmaciones influyen en el entorno y pueden comprometer una actuación exitosa de la enseñanza AICLE.

En esta perspectiva es fundamental la relación con el director escolar que puede promover una mayor conciencia hacia el proceso de innovación que una enseñanza AICLE bien realizada conlleva. Es oportuno por lo tanto que si la enseñanza AICLE se realiza sólo en algunas clases, ésta se comunique al entorno escolar: colegas, familias, comunidad. Esto es esencial como estrategia ganadora y como forma de disseminación de experiencias.

Una forma de relación que todos los informantes han mencionado es aquella con el docente de lengua extranjera. Una relación que no siempre resulta libre de conflictos. El docente AICLE no puede considerar al colega de LE como a alguien que le organice su trabajo desde un punto de vista lingüístico. Lo esencial de la cooperación no es esto, sino el compartir objetivos y responsabilidades. Para realizarlo, se requieren espacios estructurados para trabajar juntos. Esta relación se puede volver muy difícil si el docente de dnl no sabe gestionarla adecuadamente.

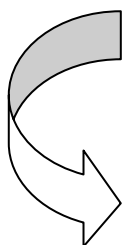


En general la relación con los padres no ha sido mencionada como fuente de problemas o dificultades. La mayoría de los padres consideran el enfoque AICLE innovativo y abierto, como una oportunidad más que se les ofrece a sus hijos como alumnos. En la realidad italiana en la cual no se hipotetiza una selección de los alumnos para las clases bilingües, las relaciones con los padres tendrían que ser decididamente fáciles, siempre que se pueda garantizar en el tiempo un nivel cualitativo de los aprendizajes elevado y en todo caso no inferior a lo que se logra en las clases no AICLE.

Las relaciones con los alumnos parecen beneficiarse positivamente del enfoque AICLE. Esto lo confirman todas las investigaciones y la mayoría de los entrevistados. En general en contexto europeo los alumnos – los más adultos también – consideran el aprendizaje AICLE como un desafío posible. Sin embargo es necesario aclarar que casi todos los docentes han declarado que aunque enseñan con enfoque AICLE, en la evaluación no se contemplan los aspectos lingüísticos o que ésta se realiza en lengua materna. Esto es un aspecto que puede contribuir a reducir actitudes de miedo y ansia aunque personalmente no lo consideramos correcto en la perspectiva de una eficaz integración de aprendizaje de contenido y de lengua extranjera.

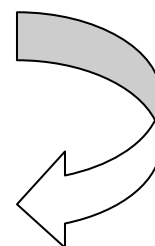
Parece que el docente AICLE es capaz de actuar como animador - en el sentido que le da Perkins (2003) a esta palabra: uno que es capaz de sacar el ánimo de los aprendices - y facilitador de aprendizaje y que sabe compartir con los alumnos su propio aprendizaje en particular el lingüístico. El docente de dnl es por lo tanto el *testimonial* más eficaz del aprendizaje AICLE.

Es consciente de los desafíos de su entorno y sabe buscar soluciones y tomar decisiones adecuadas.



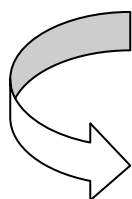
Necesidad de saber gestionar conflictos, relacionarse con el entorno, planificar, coordinar y organizar su actividad, buscar soluciones, tomar decisiones, compartir.

Deseo de sentirse más humano y menos deus ex machina.



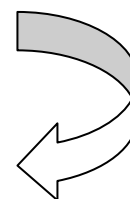
### 9.2.2 El docente AICLE y sus comportamientos: ¿qué hago?

Más que otros docentes, el docente AICLE es consciente de que sus comportamientos – las componentes visibles de su identidad profesional – tienen que ser coherentes con las normas de pensamientos en las cuales el enfoque AICLE se inspira. No se trata sólo de expresarse utilizando un código lingüístico diferente, no se está interpretando un papel diferente del habitual. Sus comportamientos tienen que mantener – aún más – fortalecer los aspectos no lingüísticos de la comunicación. Empatía, afectividad, sostén, curiosidad, confianza en sí mismo se hacen visibles y no desaparecen detrás de un código lingüístico que a veces no percibe como propio. Una competencia comunicativa no bien desarrollada parece producir una comunicación pobre y privada de todos los aspectos que en la lengua materna la hacen empática y espontánea. El uso consciente y moderado de la alternancia de código permite superar este obstáculo. Las palabras más recurrentes que según los entrevistados caracterizan sus comportamientos son cooperación, solidaridad, apertura cultura e intercultural. Una prerrogativa del docente AICLE es que sabe hacerse preguntas y reflexionar sobre sus comportamientos, es decir sobre las componentes visibles de su identidad profesional.



Necesidad de dominar estrategias didácticas específicas, de proporcionar *scaffolding*, de saber formularse preguntas y reflexionar sobre sus comportamientos.

Deseo de abrirse a nuevas culturas, de sentirse solidal.



### 9.2.3 El docente AICLE y sus competencias: ¿en qué soy competente?

Esta pregunta es aquella que todos los docentes perciben como la más problemática porque es la que les impone un esfuerzo de análisis muy concreto. Ya el hecho de que saben reflexionar sobre sus competencias es una competencia que se aprende con el tiempo en un recorrido formativo que muy frecuentemente requiere una guía experta. Se puede afirmar que es la macro-competencia que les permite profundizar su conciencia de otras competencias y en particular de cómo las han adquirido, de qué dificultades encontraron y

de cuáles estrategias utilizaron para superarlas, lo cual era uno de los objetivos de nuestra investigación.

Como hemos visto antes cuando hemos presentado los resultados de los cuestionario y de las entrevistas, las competencias específicas se refieren a los cuatro dominios de conocimiento descritos por Grenfell y Hardy (2002): conocimiento de los contenidos específicos disciplinarios, conocimientos de los aspectos pedagógicos específicos de la disciplina, competencia en la LE y conocimientos de los aspectos pedagógicos de la LE. Todo esto vamos a analizarlo a continuación con algunas extensiones a otros aspectos que aunque incluidos conceptualmente en los mencionados se han evidenciado como particularmente significativos.

#### *Los contenidos específicos y los aspectos pedagógicos de la propia disciplina*

Estos dos factores no han sido objeto directo de nuestra investigación aunque sin embargo los docentes han hablado sobre éstos en sus entrevistas. Si el conocimiento de los contenidos, los profesores lo adquirieron durante los estudios universitarios, parece que los aspectos pedagógicos de la enseñanza disciplinaria han sido secundarios o han estado totalmente ausentes en su formación inicial y continúa y, por tanto, que sólo gracias a la formación y la experiencia AICLE reflexionaron sobre ellos. Lo que implica que la separación entre teoría y práctica no está de ninguna manera superada y que una formación para la enseñanza AICLE tiene que encarar este problema.

#### *El syllabus de la propia disciplina*

Uno de los aspectos mencionados por los docentes se refiere al conocimiento del syllabus específico de la propia disciplina que se considera como el punto de partida indispensable para llegar a un conocimiento apropiado para la enseñanza AICLE. Entonces reflexionar sobre el syllabus en la propia lengua materna es el puente que permite apropiarse conscientemente del syllabus en la lengua extranjera, lo que es un proceso que va más allá de un trabajo de traducción técnica o de simple uso de un texto en lengua extranjera. Implica reflexionar sobre significados y usos, sobre estructuras y funciones. Y esto utilizando un método científico que no excluye el reflexionar sobre los aspectos relacionados con los valores implícitos a nivel epistemológico.

*El AICLE: un mix metodológico pensado y dominado*

Este aspecto se relaciona claramente con el precedente que lo condiciona de manera directa. Los docentes lo han expresado muy bien: no se trata de presentar un contenido en lengua extranjera sino que se lo presente, se lo “cocine“ como afirmó uno de ellos, coherentemente con los objetivos que se tienen y que haciendo así se movilicen todas las competencias pedagógicas y didácticas necesarias: los factores relativos a los contenidos y a la pedagogía específica de la disciplina se mezclan, se enriquecen con el uso consciente del syllabus disciplinario en L2 y de la competencia pedagógica propia de la enseñanza de la lengua. Si uno de los dominios de competencias es carente, la gestión de la actividad puede resultar con muchas lagunas disminuyendo así la calidad del aprendizaje de los alumnos, o incluso ineficaz provocando el fracaso de la actividad de enseñanza.

El saber integrar lengua y contenido presupone por lo tanto la conciencia y el conocimiento de las estrategias que fomentan el aprendizaje lingüístico, estrategias que prioritariamente tienen que aprovecharse de las competencias que los alumnos ya tienen en la lengua extranjera. Esto implica que el docente AICLE sabe efectuar un análisis diagnóstico de las necesidades lingüísticas de los alumnos (o lo realice el docente de L2 y se lo comunique) para que los alumnos puedan avanzar en su aprendizaje también utilizando dinámicas sociales diferentes en una perspectiva de desarrollo social del conocimiento o de las competencias: una interacción que se realiza con una persona más competente - MCP de Vygotsky - o que tiene más conocimientos – MKO de Vygotsky - (Morrison, 2005: 372-373) y que no necesariamente es el docente mismo, lo que es importante es que tenga una mejor comprensión o un nivel superior de la capacidad del alumno, con respecto a una tarea concreta. De esta manera el docente – o el compañero o el grupo con el cual el alumno interactúa – lo guía hasta niveles continuamente más altos de conocimiento, de comportamiento responsable y de interacciones sociales en perspectiva participativa. Como ya hemos dicho, este objetivo se apoya en una actividad de andamiaje (*scaffolding*) que se refuerza en particular por el uso de formas de interacciones informales, diálogos, conversaciones, debates. Es una competencia que no se basa sólo en técnicas, en nuestra opinión, sino que tiene que ver también con otros niveles del *modelo cebolla*, sin dejar por último el de la misión.

### *La competencia en la L2*

La competencia lingüística parece ser la competencia que los docentes consideran como la más importante para una eficaz enseñanza AICLE. Sin embargo no hay unanimidad de opinión sobre el nivel de competencia que se piensa que es necesario tener. De hecho el abanico dentro del cual se colocan las opiniones es demasiado amplio: desde el B1 hasta el C1. Esta diferenciación no depende exclusivamente del nivel escolar en el cual el docente enseña aunque según algunos entrevistados para enseñar en la primaria sería suficiente un B1, un B2 en la secundaria obligatoria y en la formación profesional y un C1 en el bachillerato. Esta convicción de la necesidad de una competencia diferenciada nos reconduce nuevamente al modelo cebolla y nos impone algunas preguntas:

- ¿qué soy yo como docente de primaria?
- ¿qué imagen de mí mismo tengo?
- ¿cómo me ven los otros?
- ¿y qué autoestima tengo?
- ¿es realmente así, que con los alumnos más pequeños se necesita una competencia inferior?

En todo caso es nuestra opinión el nivel B2 es el mínimo que se puede pretender para acceder a la enseñanza AICLE independientemente del nivel escolar en el cual se enseña. Este nivel debería ser sostenido por un curso de lengua específica “*CLIL oriented*”, orientado al AICLE, en cuanto que los objetivos del nivel C1 no satisfacen las necesidades comunicativas propias de este tipo de enseñanza. Además sería oportuno un currículo integrado de las lenguas para promover una conciencia y una competencia lingüística más amplia (Lorenzo, 2010: 6-10).

### *Las tecnologías: “para el AICLE”, no “el AICLE”*

Una eficaz enseñanza AICLE no es sinónima y tampoco depende del uso intensivo de nuevas tecnologías. Sin embargo los docentes AICLE las utilizan como han afirmado nuestros informantes, y además de manera consciente y exitosa. Con sus alumnos aprovecha de las oportunidades que éstas les ofrecen para estructurar tareas o para

realizarlas. Las cultiva para comunicar con compañeros y colegas de otros países, para intercambiar experiencias, opiniones, materiales, etc. Parece muy consciente de su impacto y de sus posibilidades no sólo a nivel didáctico sino también social (Bernat, 2000: 117).

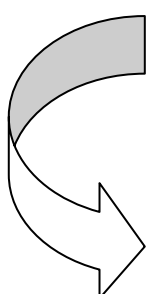
El problema de los materiales es uno de los más sentidos por los docentes que generalmente preparan personalmente sus materiales para utilizarlo en clase. Esto presupone poseer las competencias necesarias para seleccionarlos y elaborarlos de manera que puedan responder a las necesidades lingüísticas y de contenido de los alumnos destinatarios. El AICLE se nutre de esta aportación bilateral que trae *adentro* y lleva *afuera*, tanto concretamente como metafóricamente. El flujo es el del encuentro sinérgico que produce algo que es más que la suma de las aportaciones individuales.

#### *Evaluación: ¿qué, cómo y quién?*

Sin temor de desmotivar a los alumnos, el docente AICLE tiene que evaluar como todos los otros docentes los aprendizajes de sus alumnos. Saber utilizar el error – tanto lingüístico como de contenido, tanto de los alumnos como de sí mismo – para objetivos de mejora (evaluación formativa) o porque necesita expresar una evaluación final de un segmento de aprendizaje (evaluación sumativa) es una de las competencias de cada enseñante.

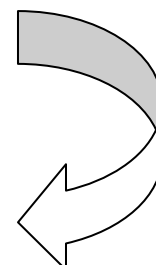
Como en todos los enfoques metodológicos, la evaluación es una de las fases que dan sentido al enfoque mismo. Y una eficaz estrategia de evaluación requiere claridad y conciencia de los objetivos que se habían propuesto, de las estrategias elegidas y de las actividades realizadas para conseguir esos objetivos. La evaluación es una componente pedagógica del enfoque y si no se realiza falta una componente importante del proceso pedagógico y didáctico (Vertecchi, 1991). Por lo menos periódicamente el docente tendría que evaluar los aprendizajes de manera integrada y esto implica que debe ser capaz de hacerlo evaluando la prestación de los alumnos utilizando parámetros e indicadores coherentes con esta perspectiva. Está claro que la distinción entre error de naturaleza lingüística o de contenido tiene que ser destacada (por ejemplo, el alumno no contesta porque no entiende lo que se le pregunta, no lo entiende porque se le pregunta en L2,

porque no conoce el contenido, etc.). Esta diferenciación permite organizar actividades compensativas individualizadas y es por lo tanto fundamental. Además tendría que ser responsabilidad del docente de dnl, aunque esto – como nos refirieron los docentes – casi nunca sucede.



Necesidad de conocer los contenidos de su disciplina, su syllabus específico y su metodología de enseñanza.  
Necesidad de dominar la lengua AICLE y su metodología de enseñanza.  
Necesidad de conocer la metodología de enseñanza AICLE.  
Necesidad de saber reflexionar sobre sus competencias y saber evaluarlas.

Deseo de contribuir a una enseñanza más inclusiva, respetosa de los diferentes estilos de aprendizaje y de la diversidad cultural.

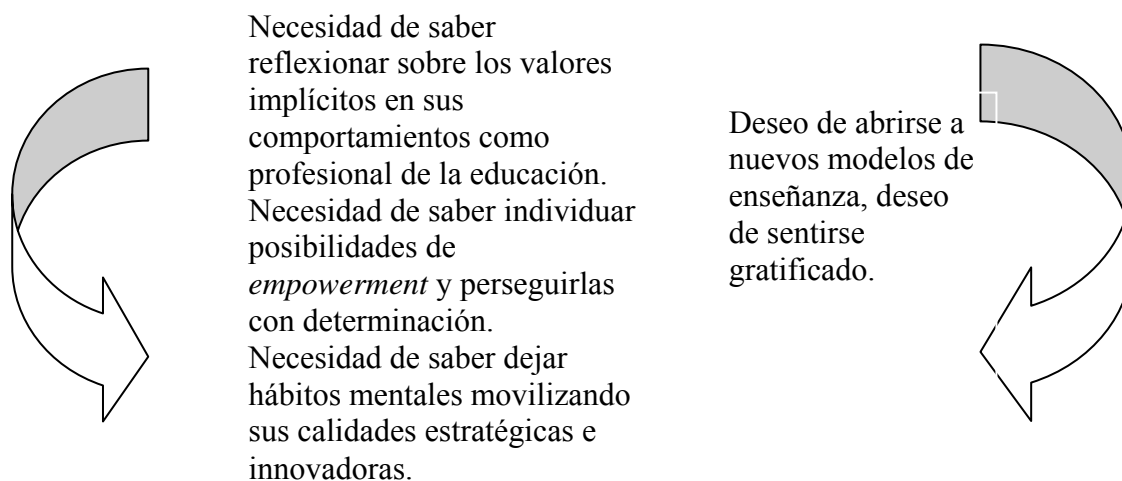


#### **9.2.4 El docente AICLE y sus creencias: ¿en qué creo?**

Este nivel de reflexión permite al docente llegar a una conciencia más profunda de las componentes de su complejidad identitaria y le ofrece oportunidades para desarrollar y sostener su motivación hacia un proceso de *empowerment* (Bruscaglioni, 2007).

El primer aspecto sobre el cual puede reflexionar es el de su visión de sí mismo como posible docente AICLE. Para hacer esto necesita reflexionar sobre experiencias pasadas como “hablante” de otro idioma. Es necesario reapropiarse de una imagen de sí mismo olvidada o perdida y que necesita ser revitalizada o revalorizada. Estas competencias y cualidades esenciales olvidadas tienen que ser movilizadas, actualizadas y más aún, integradas en la imagen y situación actual del docente. Es lo que estimula la capacidad para buscar y encontrar nuevas soluciones, para enfrentarse a nuevos desafíos relacionados con un nuevo contexto de enseñanza/aprendizaje que se caracteriza fundamentalmente por dinámicas sociales e incluso comunicativas. Y muy frecuentemente estas soluciones no se encuentran fuera de sí mismo, sino dentro de sí mismo. El docente AICLE sabe ponerse en juego, en discusión, encontrar soluciones innovadoras, coherentes con sus nuevos objetivos y con las necesidades de sus alumnos. Esto requiere saber dejar hábitos mentales y comportamentales lo que es posible sólo con una reflexión muy precisa sobre su propio estilo de enseñanza que tiene que abrirse a modelos diferentes. Aunque

todos los docentes saben que cada alumno tiene un estilo propio de aprendizaje, lo que se propone es el nuestro, que es muy frecuentemente el transmisivo, porque nos es familiar, nos tranquiliza. Esto pasa no obstante los muchos cursos de actualización, las muchas lecturas, los muchos días de enseñanza: porque es un hábito arraigado que no es tan fácil de desarraigar sólo sobreponiendo competencias técnicas a las creencias que muy raramente se analizan y que por lo tanto permanecen intactas. El docente tiene que movilizar sus calidades más estratégicas e innovadoras. Según los entrevistados ésta es una de las más importantes aportaciones del enfoque AICLE.

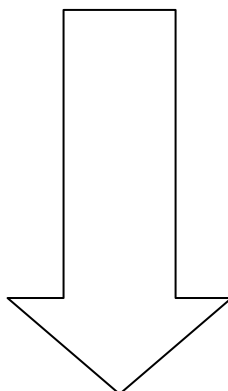


### **9.2.5 El docente AICLE y su identidad: ¿quién soy yo?**

Como señalamos anteriormente, el docente de dnl se considera – con razón – “el prof. de geografía”, “el prof. de historia”, “el prof. de matemáticas”, etcétera: Ésta es la identidad profesional que adquiere durante la carrera universitaria y en la formación inicial, con esta identidad empieza a enseñar. Si volvemos a reflexionar sobre los dominios de competencias mencionados más arriba se deduce claramente que esta identidad se refiere sólo a dos de los cuatro mencionados y no contempla de ninguna manera otros



niveles del modelo “cebolla”. Nuestros informantes han pasado un proceso de desestructuración de esta identidad para llegar a re-construir una identidad nueva, más amplia. Es la identidad de un educador con identidades múltiples que se recomponen en un único actor, el nuevo docente AICLE: un docente de dnl, de lengua o mejor de lenguas – la extranjera y la materna porque con ambas tiene que enfrentarse - que le proporcionan los andamios para sus significados y para las habilidades que sostienen esta nueva identidad.



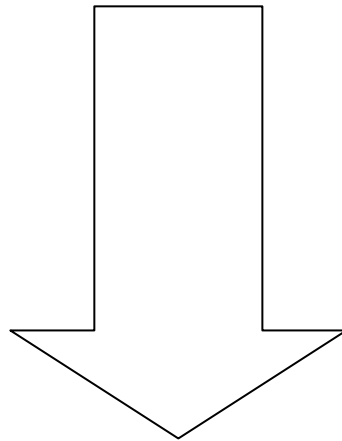
Deseo de re-  
construirse una  
propia identidad  
global

### **9.2.6 El docente AICLE y su misión: ¿qué me inspira?**

El último nivel de reflexión concierne al volver a posicionar su *misión* – o como preferiríamos llamarla – *visión* de sí mismo como educador. En este esfuerzo de recomposición refuerza y revitaliza su papel como promotor de inclusión e integración. El docente AICLE no utiliza sólo un código lingüístico diferente sino que se sitúa en una perspectiva comparativa y dialéctica hacia una mejor comprensión, valorización y aceptación de las diversidades culturales. Haciendo así es consciente de que cuanto más multicultural y multilingüe es su contexto de enseñanza, tanto más la lengua AICLE se convierte en lengua franca que permite reducir las diferencias de competencias en las comunicación, como afirmaron algunos de los docentes. Si el enfoque AICLE en lugar de

abrir puertas, las cierra – como nos dijo Antonio – ahora es tiempo de que se repiensen los asuntos de lo que estamos haciendo.

En este cuadro complejo de interacción entre los diferentes niveles, es decir entre contexto, comportamientos, creencias, competencias y visión se reposiciona su imagen de sí mismo y su identidad como co-constructor de dinámicas sociales - y no sólo de competencias - para el ciudadano del siglo XXI.



Deseo de situarse en una perspectiva comparativa y dialéctica hacia una mejor comprensión, valorización y aceptación de las diversidades culturales y lingüísticas como co-constructor de dinámicas sociales

### 9.3 Reflexiones conclusivas

En base a cuanto hemos destacado en los párrafos precedentes nos parece que una formación hacia una enseñanza AICLE eficaz no puede sustanciarse sólo en competencias procesuales adquiridas cuando la identidad profesional ya esta estructurada, sino que sería oportuno iniciar un “viaje” en el AICLE – ya lo hemos hecho juntos – cuando el futuro docente empieza su propio viaje hacia la enseñanza.

Otro aspecto que nos parece que hemos destacado es que cuando el docente se siente motivado y estimado actúa de manera más eficaz y productiva. Como subrayan Goodson y Sikes (2001: 74), el enfoque narrativo ofrece - en particular en tiempos de crisis – beneficios catárticos y terapéuticos en cuanto permite demostrar que los docentes no son los responsables de todos los problemas de la escuela.

Si el docente tiene que ser flexible, abierto y permeable con el medio, colegial en su actuar y reflexivo sobre su acción la escuela (centros y colegios) tienen que tener estas características también. Según Santos Guerra (2010: 179)

*Puede ser deseable reflexionar sobre la acción, pero deben existir tiempos profesionales para hacerlo... Otro ejemplo: si se considera importante la actuación colegiada es preciso que existan lugares y tiempos para desarrollarla. No es posible dialogar, intercambiar, acordar, sin disponer tiempos para hacerlo.*

La reflexión, el debate, la colaboración son premisas esenciales para el cambio. Saber por qué se hace algo. Poder evaluar las consecuencias de lo que se está haciendo y poder expresar opiniones que tengan valor para quienes deciden. La experiencia AICLE lo ha demostrado. Pero para que el cambio se realice verdaderamente y resulte estable es necesario que las organizaciones escolares cambien también, que se transformen las situaciones en las que los docentes se forman y actúan.

Pero ¿cuáles son los ámbitos que más se refieren a las organizaciones? ¿Y cuáles a otros que ya hemos tratado? En el proceso de investigación hemos individualizado las siguientes categorías transversales:

Tabla n.º 12 – Categorías transversales emergentes de la investigación

Categorías de ámbito psico-motivacionales	Categorías de ámbito pedagógico-didáctico	Categorías de factores estructurales	Categorías concernientes a factores cruciales
Superación de límites y muros	Cooperación, solidaridad e inclusión	Límites de espacio y tiempo	Falta de precisión y claridad conceptual
Apertura al cambio	Visión interdisciplinaria	Temario amplio dominado por la disciplina	Falta de informaciones homogéneas sobre eficacia de la enseñanza AICLE (transparencia)
Disponibilidad para el encuentro	Aprendizaje experiencial	Falta de continuidad	Falta de formación adecuada
Ansiedad e inquietud	Flexibilidad y variedad metodológica	Actitud rígida y sancionadora de la administración	Falta de transparencia sobre la sostenibilidad del proyecto de innovación
Pensamiento divergente	Autoformación y reflexión crítica	Excesiva petición de disponibilidad sin otras formas de compensación	Falta de sostén a los docentes por parte de la administración
Empowerment	Competencias transversales	Burocracia excesiva y dificultades organizativas	Monopolio lingüístico del inglés y su empleo como

			lengua “neutra y sin cultura”
Elitismo	Visión intercultural y globalizadora		Homologación cultural
Imagen de sí	Cambio de paradigma		Uso acrítico y acontextual de algunos conceptos pedagógicos
Motivación	Formación yuxtapuesta		
Autoestima	Competencias Claves (TIC, L2, competencias sociales)		Descalificación del docente de L2/reducción coste enseñanza

A partir de una lectura cruzada de los indicadores emergen algunas contradicciones que imponen una reflexión. Por ejemplo: ¿cómo se armoniza el concepto de elitismo y de selección observado en muchas realidades con los de cooperación, solidaridad e inclusión? ¿Y cómo se puede realizar una visión intercultural en un contexto de probable homologación y delimitación cultural?

En un contexto mundial de desplazamiento de los ejes económicos y en parte culturales también hacia diferentes países del mundo (Brasil, China, India) ¿cuáles características tendría que tener el docente, el educador, y el ciudadano del siglo XXI?

¿O cuándo hablamos de competencias clave, qué nivel de competencia nos imaginamos? ¿Es posible que usuarios de una lengua – a veces sólo porque son hablantes nativos pero con una escasa formación pedagógico-didáctica – o docentes con un nivel B1 de competencia puedan desarrollar competencias clave, es decir que les facilitan a los aprendices el ejercicio activo de la ciudadanía?

Y aún: ¿Es posible motivar a un grupo de enseñantes disminuyendo a otro? ¿Se puede hablar de *empowerment* – debajo del cual subyace el concepto de autonomía individual - en un contexto de burocracia dominante y de procesos decisorios que excluyen al profesorado?

También nos parece que en la investigación se ha evidenciado la necesidad de una reflexión sobre la didáctica de las disciplinas en general, y en particular sobre sus aspectos lingüísticos y comunicativos en una perspectiva más amplia de descubrimiento de una comunicación menos vacía, más crítica y llena de significados (Bernat, 1999).

Estas son las dudas más relevantes que han surgido en la investigadora durante el proceso de investigación.

Si agrupamos a los indicadores en tres macrocategorías de referencia según los posibles interlocutores/ decisores y esbozar la siguiente figura:

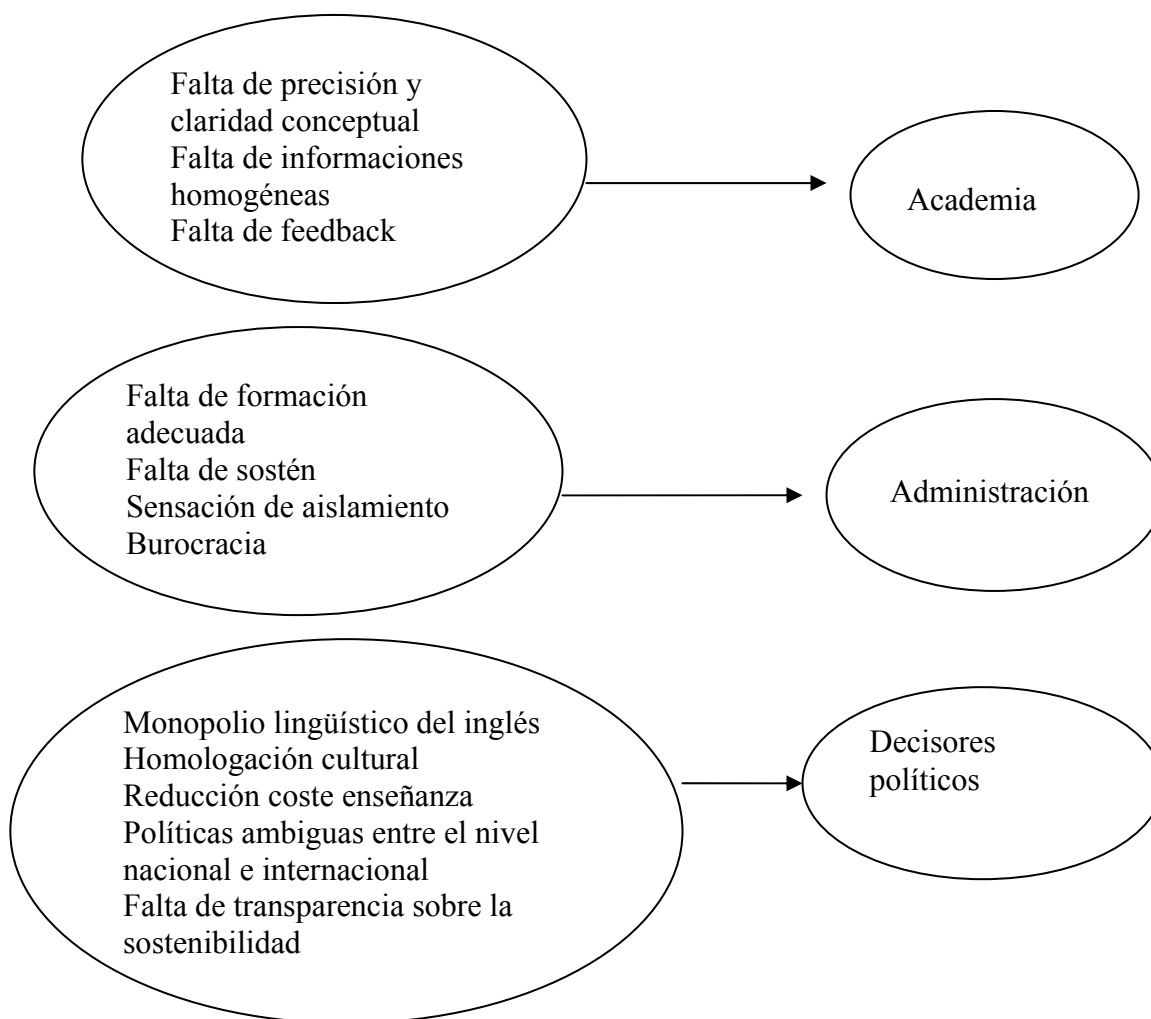


Figura n.º 13 - Las relaciones del docente con portadores de intereses en su entorno

De hecho las relaciones del docente con la academia se producen normalmente sólo si es la academia la que las solicitan, menos frecuentemente es el docente quien se relaciona con la academia para realizar investigaciones. Algunos de los docentes entrevistados han lamentado que a veces participan en investigaciones y no reciben ninguna forma de *feedback* y esto los desmotiva mucho en la disponibilidad para colaborar porque los hace sentir institucionalmente excluidos.

Tampoco el docente puede relacionarse con el último grupo, mejor dicho, lo podría con iniciativas sindicales, de participación política o de ciudadanía activa que – por lo menos en Italia - son siempre menos frecuentes. Como señala Bernat (2000: 116), de hecho los docentes son siempre con mayor frecuencia los instrumentos para realizar reformas educativas que ellos no pueden ni compartir a nivel decisorio ni cuestionar.

El penúltimo grupo lo puede controlar sólo limitadamente en la relación con el director de los centros escolares y, compatiblemente con su poder decisivo o su visión del centro escolar, como organización que aprende y que actúa en un contexto socio-cultural específico.

Si reflexionamos sobre el primer grupo de categorías podemos agruparlas como en el diseño que sigue en el cual se evidencia cómo el grupo A y el grupo B impactan positivamente sobre el grupo C:

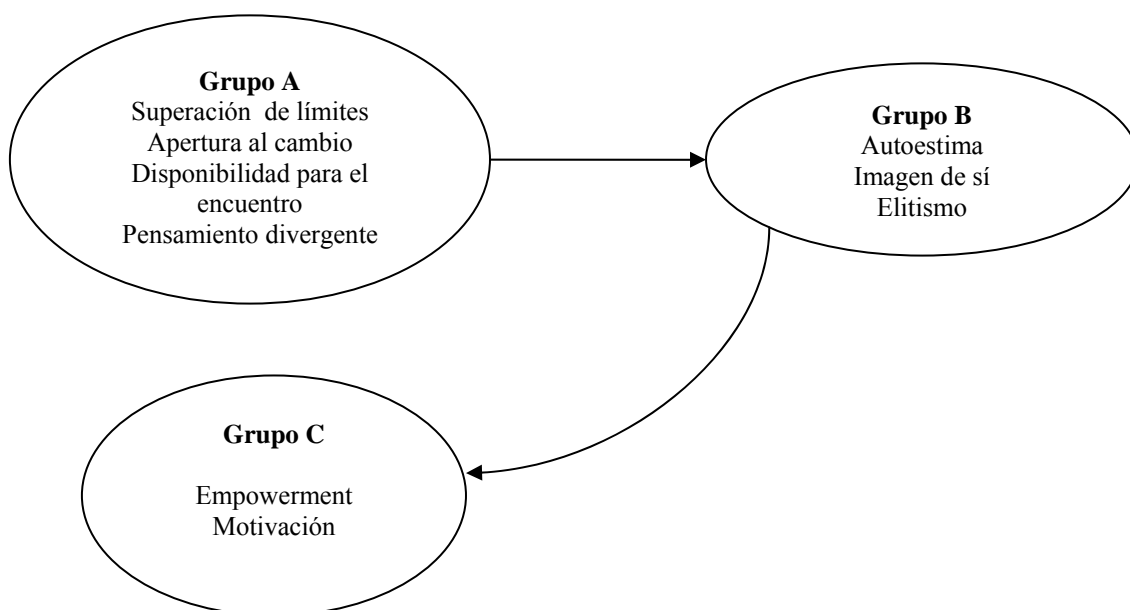


Figura n. ° 14 – Relación entre categorías

Por cierto uno de los aspectos más reiterados por los docentes es que el AICLE afecta prioritariamente su autoestima y su motivación. El docente puede controlar todos los factores presentes en este grupo.

Si analizamos el grupo del ámbito pedagógico–didáctico se presenta la siguiente situación:

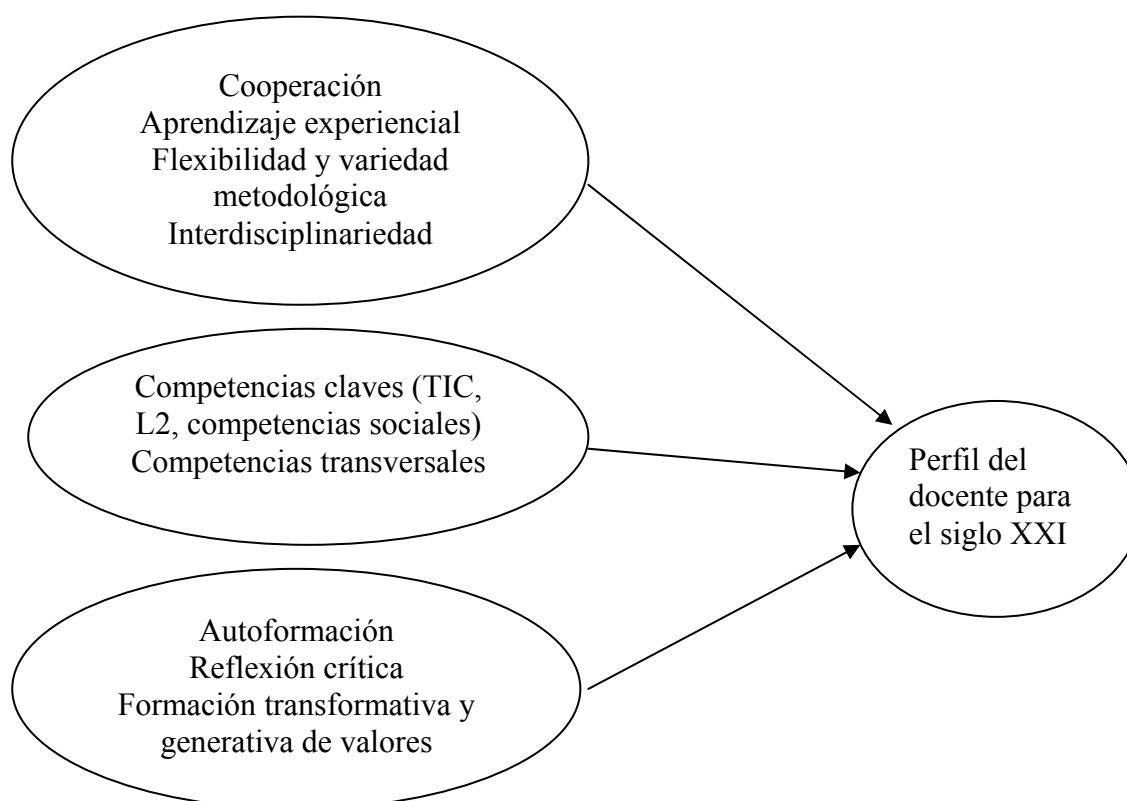


Figura n. ° 15 – El perfil del docente para el siglo XXI

Como se evidencia, este grupo define el perfil de un docente que aprende a conocerse, aprende a cambiar, aprende a aprender y aprende autónomamente desarrollando también creatividad y capacidad de encontrar soluciones en situaciones nuevas y complejas. Un perfil de este tipo no puede resultar de una formación estandarizada, sino de una formación co-construida y co-generada en la cual experiencias de vida privada y persona, deseos y necesidades se integran.



Estamos convencidos de que el éxito del enfoque AICLE sobre todo en ámbito motivacional se explica por esta posibilidad de integración, aunque somos conscientes de que las soluciones formativas elegidas tanto en Italia como en España están siguiendo diferentes direcciones. Además queda abierto el desafío de una sostenibilidad a largo plazo de un proyecto innovador pero cuya generalización, si se quiere respetar su filosofía de fondo y sus características fundamentales, presenta muchas dificultades y necesita una inversión importante y continuada en la formación de los docentes de dnl para que sea realmente eficaz y válida como opción educativa.

A nivel de reflexión más específica en ámbito AICLE nos parece necesario profundizar los efectos a largo plazo de una enseñanza bilingüe sobre eventuales cambios en las modalidades de organizar el pensamiento y la expresión de éste en la lengua materna. Por ejemplo la manera de argumentar de los españoles o de los italianos es diferente de la de los anglosajones y tiene su propio valor cultural.

Otros aspectos aún poco investigados conciernen a las competencias en la disciplina nl y el tema de la conceptualización en la lengua materna, si se realiza con el mismo nivel cualitativo y de profundización. Es decir si se realiza realmente un aprendizaje sostenible (Meyer, 2010).

Además nos parece que en una perspectiva de educación proyectada en las futuras décadas del presente siglo, sería importante averiguar si la metodología implícita en el enfoque contribuye verdaderamente a largo plazo a la formación de un individuo autónomo, crítico, e independiente.

Un último aspecto que en nuestra opinión necesita más atención es el papel de las lenguas de los inmigrantes – *heritage languages* o *community languages* - cuya importancia crece en muchos países europeos, pero que no las consideran en sus políticas educativas y lingüísticas, aunque es posible que en este ámbito se podrían desarrollar algunas formas de educación bilingüe democrática e inclusiva (Cummins, 2005; García, 2005).

## **Bibliografía**

Admiraal, W., Westhoff, G. y de Bot, K. (2006), Evaluation of Bilingual Secondary Education in the Netherlands: Students' Language Proficiency in English, en *Educational Research and Evaluation*, 12, 1, pág. 75 a 93.

Albert Gómez, M.J. (2007), *La investigación educativa*, Madrid, McGraw Hill.

Alheit, P. y Bergamini, S. (1996), *Storie di vita. Metodologia di ricerca per le scienze sociali*, Milano, Guerini Studio.

Alonderienė, R., Pundziene, A. y Kriščiūna, K. (2006), Tacit knowledge and transfer in the process of informal learning, en *Problems and Perspectives in Management*, Vol 4, issue 3, pág. 134 a 145.

Appel, M. (2005), La entrevista autobiográfica narrativa, en *Forum: qualitative social research*, Vol. 6, N.º 2, art.16, disponible en <http://www.qualitative.research.net/index.php/fqs/article/view/465/994>, última consulta el 4 de enero de 2011.

AA.VV. (2008), *Manuale completo di preparazione per concorso dirigenti tecnici*, Napoli, Edizione Simone, pág. 321 a 420.

Baker, C. (1993), *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*, Madrid, Catedra.

Baetens Beardmore, H. (2009a), Bilingual Education: factors and variables, en García O., *Bilingual Education in the 21st Century. A global perspective*, Chichester, Wiley-Blackwell, pág. 137 a 157.

Baetens Beardmore, H. y García, O. (2009b), Heteroglossic bilingual education policy, en García O., *Bilingual Education in the 21st Century. A global perspective*, Chichester, Wiley-Blackwell, pág. 244 a 280.

Baetens Beardmore, H. (2009c), Language Promotion by European Supra-national institutions, en García O., *Bilingual Education in the 21st Century. A global perspective*, Chichester, Wiley-Blackwell, pág. 197 a 216.

Baetens Beardmore, H. (2008), Multilingualism, cognition and creativity, en *International CLIL research journal*, Vol 1(1), disponible en <http://www.icrj.eu/11.73>, pág. 4 a 19.

Baetens Beardmore, H. (ed)(2003), *European Models of Bilingual Education*, Clevedon, Multilingual Matters.

Baetens Beardmore, H. (2002), The significance of CLIL/EMILE, en Marsh D. (ed), *CLIL/EMILE – The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential* (Public Service Contract DG EAC 36 -1 Lot 3). University of Jyväskylä, Jyväskylä,

pág. 20 a 26.

Baetens Beardsmore, H. (1999), La consolidation des expériences en éducation plurilingue, en Marsh, D. y Marsland, B.(eds.), *CLIL Initiatives for the Millennium*. Jyväskylä: University of Jyväskylä Continuing Education Centre, pág. 24 a 31.

Baetens Beardsmore, H. (1982), *Bilingualism: Basic principles*, Multilingual Matters, Clevedon.

Balboni, P. (1993), *Lingue straniere alle elementari: una prospettiva italiana*, Ottawa, Biblioteca di Quaderni di italianistica, n° 13.

Ball, P.J. y Lindsay, D. (2010), Teacher Training for CLIL in the Basque Country, en Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe, Y. (eds), *CLIL in Spain. Implementation, results and teacher training*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, pág 162 a 187.

Ball, P.J., Egaña, H.B. y Muñoa Barredo, I. (2009), Cómo enseñar ciencias sociales en inglés, en Garrido, M.F. y Saorín Iborra, A.M. (eds), *Hacia una educación plurilingüe: experiencias docentes AICLE*, Castelló de la Plana, Universitat Jaume I, pág. 43 a 78.

Barbero, T. y Clegg, J. (2005), *Vivere le lingue*, Roma, Carocci Faber.

Barbero, T. y Boella, T. (2003), *L'uso veicolare della lingua straniera in apprendimenti non linguistici*, Quaderno 6, Torino, Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte.

Barrett, A.M. (2006), African teacher narratives in comparative research, en Trahar S. (ed), *Narrative research on Learning*, Cambridge Symposium Books, pág, 109 a 128.

Barthes, R.(1967/2002), *Elementi di semiologia*, Milano, Einaudi.

Barthes, R. (1970/2002), *L'Impero dei segni*, Milano, Einaudi.

Bernat Montesinos, A. (2000), Ideología y Formación del profesorado en España, en *Anuario de pedagogía*, n° 2, 2000, pág. 67 a 120.

Bernat Montesinos, A. (1999), Perspectivas educativas a cien años del noventaiocho, en Ruiz Berrio, J., Bernat, A., Domínguez, Ma.R. y Juan, V.M. (eds), *La educación en España a examen (1898-1998)*, Zaragoza, Institución Fernando El Católico, 2 Volumen, Vol. II, pág. 357 a 399.

Bertocchi, D. (ed) (1995), *PEC – esperienze di formazione internazionale*, Milano, IRRSAE Lombardia.

Bialystok, E. (2008), Second-language acquisition and bilingualism at an early age and the impact on early cognitive development, en Tremblay, R.E, Barr, R.G, Peters R. DeV, (eds.) *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online], Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 1.4, disponible en

- [http://www.child.encyclopedia.com/documents/BialystokANGxp\\_rev.pdf](http://www.child.encyclopedia.com/documents/BialystokANGxp_rev.pdf), última consulta el 8 de noviembre de 2010.
- Bloomfield, I. (1933), *Language*, Nueva York, Holt, en Baker C., *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*, Madrid, Catedra, pág. 34.
- Bolívar, A. (2007), La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional, en *Estudios sobre educación*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, n.º 12, pág. 13 a 130.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006), La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual, en *Forum: qualitative social research*, Volumen 7, n.º 4, Art. 12 – Septiembre 2006, disponible en <http://www.qualitative.research.net/index.php/fqs/article/view/161/357>, última consulta el 4 de enero de 2011.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006b), The professional identity of secondary school teachers in Spain: crisis and reconstruction, en *Theory and Research in Education*, Vol. 4(3), pág. 339 a 355.
- Boyatzis, R. (1998), *Transforming qualitative information: Thematic analysis and Code development*, London., Sage Publications.
- Bruner, J. (1984), Vygotsky's zone of proximal development: the hidden agenda, en Rogoff, B. y Wertsh, J. (eds), *Children's learning in the 'zone of proximal development'*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Bruner, J. (1996), *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli.
- 
- Bruner, J. (1992), *La ricerca del significato*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Bruscaglioni, M. (2007), *Persona empowerment. Poder aprire nuove possibilità nel lavoro e nella vita*, Milano, Franco Angeli.
- Bullock, A. (1975), *A language for life*, Report of the Committee of Enquiry appointed by the Secretary of State for Education and Science under the Chairmanship of Sir Alan Bullock FBA, London: Her Majesty's Stationery Office.
- Bullough, Jr. R. V. y Baughman, K. (1997). *"First Year Teacher" Eight Years Later: An inquiry into teacher development*, New York, Teachers College Press.
- Bullough, R. (1998), Musings on life writing: biography and case study in teacher education, en Kridel, C. (ed), *Writing educational biography: explorations in qualitative research*, New York, Garland, pág. 19 a 32.
- Burgess, H., Sieminski, S. y Arthur, L. (2006), *Achieving Your Doctorate in Education*, London, Sage.

- Bygate, M., Skehan, P., Swain, M. (eds) (2001), *Researching pedagogical tasks: second language learning, teaching, and assessment*, London, Pearson.
- Canale, M. y Swain, M. (1980), Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, en *Applied Linguistics*, I(1): 1.47 doi:10.1093/applin/I.1.1
- Cardona, M. (ed)(2008), *Apprendere le lingue in ambiente CLIL. Aspetti teorici e percorsi applicativi*, Bari, Cacucci.
- Carrió-Pastor, M.L (ed) (2009), *Content and Language Integrated Learning: Cultural Diversity*, Berna/Frankfurt, Peter Lang.
- Casal, S. y Moore, P. (2009), The Andalusian bilingual sections scheme: evaluation and consultancy, en *International CLIL research Journal*, Vol. 1(2) 2009, pág. 36 a 46.
- Casal Madinabeitia, S. (2007), The integrated curriculum, CLIL and constructivism, en *Revista española de lingüística aplicada*, Vol. Extra 1, 2007 (Ejemplar dedicado a: Models and practice in CLIL), pág. 55 a 65, disponible en <http://dialnet.unirioja.es>, última consulta el 10 de enero de 2011.
- Cavalli, M. (2005), *Education bilingue et plurilinguisme – Le cas du Val d’Aoste*, Paris, LAL, Didier.
- Cendoya, A.M. y Di Bin, M.V. (2010), A CLIL experience based on the use of tasks and different genre types, en *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning (LACLIL)*, 3(1), pág. 11 a 17.
- Chicchi, F. (2000), Grounded Theory and the Biographical Approach: an Attempt at an Integrated Heuristic Strategy, en *International Review of Sociology*, vol. 10, n° 1, pág. 5 a 23.
- Clandinin, D. y Connelly, F. (1990), Narrative, experience, and the study of curriculum, en *Cambridge Journal of Education*, 20 (3) . pág. 241 a 253.
- Clegg, J. (2010), *Teacher collaboration in CLIL* , disponible en <http://www.onestopenglish.com/section.asp?catid=100238&docid=157768> (última consulta el 1 de junio de 2010).
- Clegg, J. (2002), What teachers working in a second language need to know, in Barberto T. y Fiore A.M.(eds), *Insegnare ed apprendere in piú lingue: una scommessa per l’Europa*, Atti del convegno di Torino, 13 dicembre 2001, IRRE Piemonte, Torino.
- Comisión Europea (2008), *Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido*, disponible en [http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008\\_0566\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008_0566_es.pdf), última consulta el 6 de noviembre de 2010.

Comisión Europea (2007), *Mejorar la calidad de la formación del profesorado*, disponible en

<http://eur.lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:ES:PDF>  
(última consulta el 20 de noviembre de 2010).

Comisión Europea (2007a), *Regiones europeas competitivas gracias a la investigación y la innovación. Una contribución para un mayor crecimiento y más y mejores puestos de trabajo*, Sec(2007)1045, disponible en

<http://eur.lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0474:FIN:ES:PDF>,  
última consulta el 6 de diciembre de 2010.

Comisión Europea (2006), *Eurobarómetro: Los europeos y sus lenguas*, disponible en [http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc631\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc631_en.pdf), última consulta el 15 de septiembre de 2010.

Comisión Europea, (2005), *Una nueva estrategia marco para el multilingüismo*, COM/0596 final/ disponible en

[http://eurlex.europa.eu/sLuisapi/cgi/sga\\_doc?sLuisapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=es&type\\_doc=COMfinal&an\\_doc=2005&nu\\_doc=596](http://eurlex.europa.eu/sLuisapi/cgi/sga_doc?sLuisapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=es&type_doc=COMfinal&an_doc=2005&nu_doc=596), última consulta el 18 de octubre de 2010.

Comisión Europea (2005b), *Common European principles for teacher competences and qualification*, disponible en

[http://www.see.educoop.net/education\\_in/pdf/01.en\\_principles\\_en.pdf](http://www.see.educoop.net/education_in/pdf/01.en_principles_en.pdf), última consulta el 10 de mayo de 2010.

Comisión Europea (2001), *Comunicación Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*, COM(2001) 678 final disponible en

<http://eur.lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:ES:PDF>  
(última consulta el 10 de diciembre de 2010).

Comisión Europea (2001), *Eurobarómetro: Los europeos y sus lenguas*, disponible en [http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc625\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc625_en.pdf), última consulta el 15 de septiembre de 2010.

Comisión Europea (1995), *White paper on Education and Training. Teaching and Learning: Towards The Learning Society*, disponible en

[http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf) (última consulta el 20 de octubre de 2010).

Consejo de Europa (1995), *Resolución del Consejo, de 31 de marzo de 1995, relativa a la mejora de la calidad y la diversificación del aprendizaje y de la enseñanza de las lenguas*

en los sistemas educativos de la Unión Europea, 31995Y0812(01) disponible en [http://eur.lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31995Y0812\(01\):ES:HTML](http://eur.lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31995Y0812(01):ES:HTML), última consulta el 10 de junio de 2010.

Consejo y Comisión Europea, *Informe conjunto de 2010 del Consejo y de la Comisión sobre la puesta en práctica del programa de trabajo «Educación y formación 2010»* ( 1 ) (2010/C 117/01) disponible en

<http://eur.lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:117:0001:0007:ES:PDF>, última consulta el 10 de diciembre de 2010.

Consejo de Europa (1998), *Recomendación n° R (98) 6 del Comité de Ministros de Estados Miembros referida a lenguas modernas*, disponible en

<https://wcd.coe.int/wcd/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=530647&SecMode=1&DocId=459522&Usage=2>, última consulta el 15 de diciembre de 2010.

Coonan, C.M. (ed.) (2008), *CLIL e l'apprendimento delle Lingue*, Venezia, Libreria Editrice Cafoscarina.

Coonan, C.M. y Marangon, C. (eds.) (2007), *Apprendo in Lingua 2. La sperimentazione. Quaderno 2*, Venezia, Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto, Venezia.

Coonan, C. M. (2002), *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET.

Corbetta, P. (1999), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino.

Cornaviera, D., Marangon, C. y Miola, G. (eds.) (2004), *Apprendo in Lingua 2. La formazione*, Quaderno 1, Venezia, Ufficio Scolastico per il Veneto.

Costa, F. y Coleman J.A. (2010), Integrating Content and Language in higher education in Italy: ongoing research, en *International CLIL Research Journal*, Vol 1. (3)) 2010, pág. 19 a 29.

Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. (2010), *CLIL*, Cambridge, Cambridge University Press.

Coyle, D., Holmes, B., King, L. (2009), *Towards an integrated curriculum – CLIL national statement and guidelines*, Norwich, The language company, disponible en <http://www.rachelhawkes.com/PandT/CLIL/CLILnationalstatementandguidelines.pdf>, última consulta el 4 de enero de 2011.

Coyle, D. (2007). The CLIL Quality Challenge, en D. Marsh & D. Wolff (Eds.), *Diverse Context-Converging Goals: CLIL in Europe*, Berna/Frankfurt, Peter Lang, pág. 47 a 58.

Coyle, D. (2007b), Content and language integrated learning: towards a connected research agenda for CLIL pedagogies, en *International Journal of bilingual education and bilingualism*, 10:5, pág. 543 a 562.

Coyle, D. (2006) *Content and Language Integrated Learning .Motivating Learners and Teachers*, University Nottingham, disponible en

<http://blocs.xtec.cat/clilpractiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf>, última consulta el 6 de septiembre de 2010.

Coyle, D. (2000), Meeting the Challenge - the 3Cs curriculum, en Green, S. (ed), *New Perspectives on Teaching and Learning Modern Languages*, Clevedon: Multilingual Matters, pág. 158 a 182.

Cummins, J. (2005), A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom, en *The Modern Language Journal*, 89, iv, pág. 585 a 592.

Cummins, J. (2003), *Immersion Education for the Millennium : What we have learned from 30 years of research of Second Language Acquisition*, disponible en

<http://www.iteachilearn.com/cummins/immersion2000.html>, última consulta el 16 de octubre de 2010.

Cummins, J. (1984), *Bilingualism and special education: issues in Assessment and Pedagogy*, Multilingual Matters, Clevedon.

Cummins, J. (1981), The role of primary language development in promoting educational success for language minority students, en California State Department of Education (ed), *Schooling and language minority students. A theoretical framework*, Los Angeles Evaluation, Dissemination, and Assessment Center, California State Department of Education, pág. 3 a 49.

Cummins, J. (1979a), Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children, en *Review of Educational Research*, 49, pág. 222 a 251.

Cummins, J. (1979b), Cognitive/academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters, *Working Papers on Bilingualism*, 19, pág. 121 a 129, disponible en

<http://www.iteachilearn.com/uh/guadarrama/sociopsycho/paper.htm> , última consulta el 15 de junio de 2010.

Cummins, J. (1979c), Bilingualism and educational development in anglophone and minority francophone groups in Canada, en *Interchange*, 9, pág. 40 a 51 .

Cummins, J. (1977), Cognitive factors associated with the attainment of intermediate levels of bilingual skills, en *Modern Language Journal*, 61, 1977, pág. 3 a 12.

Dafouz, E. y Guerrini, M.C. (eds) (2009), *CLIL across educational levels* Madrid, Santillana Educación/Richmond Publishing,



- Dafouz, E., Nuñez, B., Sancho, C. y Foran, D. (2007), Integrating CLIL at tertiary level: teachers' and students' reactions, en Marsh, D. y Wolff, D., *Diverse Contexts – Converging Goals, CLIL in Europe*, Berna/Frankfurt, Peter Lang, pág. 91 a 101.
- Dafouz, E. (2006), Solidarity strategies in CLIL university lectures, en *View[z]*, Vol. 15, N.º3 Special Issue, pág. 9 a 14.
- Dale, R. y Robertson, S. (eds) (2009), *Globalisation and Europeanisation in Education*, Oxford, Symposium Books.
- Dallari, M. (2005), *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narratività*, Gardolo, Erickson.
- Dallari, M. (2000), *I saperi e l'identità*, Milano, Guerini.
- Dalton-Puffer, C., Nikula, T. y Smit, U. (eds) (2010), *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- Dalton-Puffer, C., Nikula, T. y Smit, U. (2010), Language Use and Language Learning in CLIL. Currents findings and contentious issues, en Dalton-Puffer, C., Nikula, T. y Smit, U. (eds), *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, pág. 281 a 291.
- Dalton-Puffer, C., (2009), Communicative competence in the CLIL Lesson, en Ruiz de Zarobe Y., Jiménez Catalán R.M (eds), *Content and Language Integrated Learning. Evidence from Research in Europe*, Multilingual Matters, Bristol, pág. 197 a 214.
- Dalton-Puffer, C. (2007), *Discourse in Content-and-Language-Integrated Learning (CLIL) classrooms*, (LL&LT20) New York,/Amsterdam, Benjamins.
- Dalton-Puffer, C. Y Smit, U. (eds) (2007), *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. Frankfurt: Peter Lang.
- D'Angelo, L. y Di Rago, R. (eds) (2009), *Teatro, didattica attiva, intercultura*, Milano, Franco Angeli.
- D'Angelo L. y García Pascual, E. (2009), Clil and the European Higher Education Area, en Sisti, F. (ed) (2009), *CLIL methodology in university instruction: online and in the classroom. An emerging framework*, Perugia, Edizioni Guerra , pág. 133 a 140.
- D'Angelo, L. (ed.) (2008), *Integrazione europea in materia di istruzione e formazione. Una sfida ancora aperta*, Milano, Franco Angeli.
- D'Angelo, L. (2007), Methodological and organizational considerations for the preparation and implementation of WCLIL videoconferences, en *Ricerche educative* 3-4, pág. 11 a 14,

disponible en <http://www.irrelombardia.it/Pubblicazioni> (última consulta el 20 de diciembre de 2010).

Darn, S. (2006), *Content and Language Integrated Learning. A European Overview*, Izmir. Teacher Development Unit, Izmir University, disponible en [http://www.stevedarn.com/?Writings::CLIL%3A A European Overview](http://www.stevedarn.com/?Writings::CLIL%3A+A+European+Overview), última consulta el 12 de noviembre de 2010.

Day, C. (2007), *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*, Madrid, Narcea s.a. ediciones.

Day, C., Stobart, G., Sammons, P. y Kington, A. (2006), Variations in the work and lives of teachers: relative and relational effectiveness, en *Teachers and Teaching*, 12:2, pág. 169 a 192.

de Graaff, R., Koopman, G. J., Anikina, J. y Westhoff, G. (2007), An Observation Tool for Effective L2 Pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL), en *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 5, pág. 603 a 624.

Demetrio, D. (2000), *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*, Firenze, La Nuova Italia.

Demetrio, D. (1997), *Manuale di educazione degli adulti*, Roma Bari, Laterza,.

Demetrio, D. (1995), *L'educazione nella vita adulta. Per una teoria fenomenologia dei vissuti e delle origini*, Roma, Carocci.

Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S (eds) (1994), *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks/London, Sage publications.

Denzin, N. K. (1989), *Interpretative biography*, Thousand Oaks/London, Sage University Press.

Dewey, J. (1915/1992), *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia.

Dewey, J. (1938/1993), *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia.

DG Education, Training, Culture and Multilingualism (2006), *Languages and Cultures in Europe (LACE)*, disponible en [http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/lace\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/lace_en.pdf), última consulta el 20 de mayo de 2010.

Diebold, A.R. (1964), Incipient biligualism, en Baker C., *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*, Madrid, Catedra, pág. 46.

Di Nubila, R. (2005), *Saper fare formazione, manuale di metodologia per giovani formatori*, Lecce, Pensa Multimedia.

- Dörnyei, Z., Csizér, K. y Németh, N. (2006), *Motivation, Language Attitudes and Globalisation. A Hungarian perspective*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Dörnyei, Z. (2003), *Questionnaires in second language research*, LEA Publishers, Mahwah/London, pág. 75 a 76.
- Dörnyei, Z. y Csizér, K. (2002), Some dynamics of language attitudes and motivation: results of a longitudinal, nationwide study, en *Applied linguistics* 23, pág. 421 a 462.
- Duque, F. (2003), *Los buenos Europeos. Hacia una filosofía de la Europa contemporánea*, Oviedo, Nobel.
- EACEA (2009), *Study on the Contribution of Multilingualism to Creativity*, Bruselas, Public Services Contract n° EACEA/2007/3995/2
- ECML (2010), *European Framework for CLIL teacher Education*, Graz, disponible en <http://clil.cd.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=C0kUO%2bvEc6k%3d&tabid=2254&language=en.GB> (última consulta el 30 de octubre de 2010).
- Ellis, R. (2003), *Task-based language learning and teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Ercolani, A.P. y Areni, A. (1995), *Statistica per la ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino.
- Eurydice, (2006), *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe*, disponible en [http://eacea.ec.europa.eu/eurydice/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/071ES.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/eurydice/ressources/eurydice/pdf/0_integral/071ES.pdf) <http://clil.cd.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=C0kUO%2bvEc6k%3d&tabid=2254&language=en.GB> (última consulta el 30 de octubre de 2010).
- Eurydice, (2009), *Gender differences in Educational Outcomes*, disponible en [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/120EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120EN.pdf), última consulta el 15 de Pedro de 2010.
- Escobar Urmeneta, C. (2010), Pre-service CLIL teacher Education in Catalonia, en Lasagabaster D. Y Ruiz de Zarobe Y. (eds), *CLIL in Spain. Implementation, results and teacher training*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, pág. 188 a 218.
- Fermi, D. (2008), Le politiche linguistiche in Europa, en D'Angelo, L. (ed) (2008), *Integrazione europea in materia di istruzione e formazione. Una sfida ancora aperta*, Milano, Franco Angeli, pág. 75 a 105.
- Fernández Fontecha, A. (2009), Spanish CLIL: Research and Official Actions, en Ruiz de Zarobe, Y. y Jiménez Catalán, R.M. (eds), *Content and Language Integrated Learning, Evidence from Research in Europe*, Bristol, Multilingual Matters, pág. 3 a 21.

- Filolungo, G. (2005, *Insegnanti alla ricerca. Formazione degli insegnanti e ricerca: elementi di quadro e linee critico-prospettive*, Milano, I.S.U. - Università Cattolica.
- Fleming, M. (ed) (2007), *Languages of schooling within a European framework for languages of education: learning, teaching, assessment*, Intergovernmental conference, Praga 8-10 de noviembre de 2007, Consejo de Europa.
- Flores, M.A. y Day, C. (2006), Contexts which shape and reshape new teacher's identities, en *Teaching and Teacher Education*, 22, pág. 219 a 232.
- Fortanet-Gómez, I. y Ruiz Garrido, M.F. (2009), Sharing CLIL in Europe, en Carrió-Pastor M.L. (ed.), *Content and Language Integrated Learning: Cultural Diversity*, Berna/Frankfurt, Peter Lang, pág. 47 a 72.
- Formenti, L. (1998), *La Formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, Milano, Guerini Studio.
- Freire, P. (1971), *La pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori .
- Frigols Martín, M.J. y Magali, M. (2009), La experiencia CLIL/AICLE en el IFPS Cheste, en Ruiz de Zarobe Y., Jiménez Catalán R.M. (eds), *Content and Language Integrated Learning. Evidence from Research in Europe*, Multilingual Matters, Bristol, pág.79 a 96.
- Gajo, L. ( 2007), Linguistic knowledge and Subject knowledge: How does bilingualism contribute to subject Development?, en *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10:5, pág. 563 a 581.
- Gajo, L. y Serra, C. (2002), Bilingual teaching: Connecting language and concepts in mathematics, en So, D. y Jones, G., *Education and society in plurilingual contexts*, Brussels, VUB Brussels University Press, pág. 75 a 95.
- Gajo, L. (2001), *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, Didier.
- García Pascual, E. y D'Angelo, L. (2008), Consideraciones metodológicas y organizativas para la preparación y el desarrollo de videoconferencias con metodología CLIL, en *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 11º, nº 1, junio 2008 – Universidad Técnica de Loja (Ecuador), pág. 107 a 134.
- García Pascual, E., Climent, E. y Sarsa Garrido, J. (2008), *La experiencia española del proyecto wireless – content language integrated learning (wclil)*, paper presentado en las Jornadas de innovación docente, tecnologías de la información y de la comunicación e investigación educativa en la Universidad de Zaragoza.
- García Pascual, E. (2004), *Didáctica y Currículum*, Zaragoza, Editores Mira.

- García, O. (2009), *Bilingual Education in the 21st Century. A global perspective*, Chichester, Wiley-Blackwell
- García, O., Kliefgen J.A. y Falchi, L. (2008), From English language learners to emergent bilinguals, en *Equity matters: Research review* N.º 1, Teachers College, Columbia University.
- García, O. (2005), Positioning Heritage Languages in the United States, en *The Modern Language Journal*, 89, iv pág. 601 a 605.
- García Pascual, E., Pac Salas, D., Navarrete M., Sabirón, F. (2002), *Motivación del profesorado universitario para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el acto didáctico*, Zaragoza, Informe final.
- Garrido, M.F. y Saorín Iborra, A.M. (eds) (2009), *Hacia una educación plurilingüe: experiencias docentes AICLE*, Castelló de la Plana, Universitat Jaume I.
- Gardner, R.C., y Lambert, W.E. (1972), Attitudes and motivation in second language learning, citado en Baker, C.(1993), *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*, Madrid, Catedra, pág.144 a 145.
- Glaser, B.G. y Strauss, A. (1967), *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*, Chicago, Aldine.
- Glaser, B.G. (1978), *Theoretical sensitivity*, Mill Valley. California Sociology Press.
- González Astudillo, M.T. (2008), La formación de profesores en España, en *Revista Diálogo Educativo*, Curitiba, Vol. 8, nº 23, enero/abril 2008, pág. 39 a 54.
- González Gallego, I. (ed) (2010), *El nuevo profesor de secundaria*, Barcelona, Graó.
- González Sanmamed, M. (2009), Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de educación secundaria, en *Revista de Educación*, 350, septiembre-diciembre 2009, pág. 57 a 78.
- González, A. (1998). The Language Planning Situation in the Philippines, en *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19, 5, pág. 487 a 525.
- Goodson, I. y Sikes, P. (2001), *Life history research in educational settings*, London, Open University Press.
- Delgado Granados, P. (1999), La educación en el período de posguerra (1939-1953): papel del maestro en su práctica escolar, en Ruiz Berrio, J., Bernat, A., Domínguez, Ma.R. y Juan, V.M. (eds), *La educación en España a examen (1898-1998)*, Zaragoza, Institución Fernando El Católico, 2 Volumen, Vol. I, pág. 471 a 478.
- Grenfell, M. y Hardy, C. (eds) (2002), *Modern Languages across the curriculum*, London, Routledge Falmer.

Halbach, A. (2010), From the classroom to University and back: Teacher training for CLIL in Spain at the University of Alcalá, en Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe, Y. (eds), *CLIL in Spain. Implementation, results and teacher training*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, pág. 243 a 256.

Hill, D. A. (2009), *The best of both worlds? International perspectives on CLIL*, Paper, Norwich, Norwich institute for language education, disponible en [www.nile.elt.com](http://www.nile.elt.com), última consulta el 23 de junio de 2010.

Howe, N. y Strauss, W. (2007), *Millennials Go to College Surveys and Analysis: From Boomer to Gen.X Parents, 2006 College Student and Parent Surveys*, Great Falls, LifeCourse Associates.

Incarbone, M. (2007), La formación como lugar de la construcción de una ética de la complejidad, en *Dedalus* n.º 2/3, Junio-Pedro /2007, pág. 28 a 34.

Infante, D. (2010), *Il content and Language Integrated Learning (CLIL) in Italia. Modelli didattici e sperimentazioni nella scuola primaria*, PhD Thesis, Roma, Università della Sapienza.

Infante, D., Benvenuto, G. y Lastrucci, E. (2008), Integrating Content and Language at Primary School in Italy: Ongoing Experimental Research, en *International CLIL Research Journal*, Vol. 1 (1), pág.73 a 82.

Instituto Vasco de Evaluación e Investigación educativa (2007), *Alumnado trilingüe en secundaria de 2007*, disponible en [www.isei.ivei.net](http://www.isei.ivei.net), última consulta el 15 de octubre de 2010.

Jalaluddin, N.H., Awal, N.M. y Abu Bakar K. (2009), Linguistics and environment in English language learning: Towards the development of quality human capital, en *European Journal of Social Sciences*, Vol. 9, 4, pág. 627 a 642.

Järvinen, H.M. (2009), What has ecology to do with CLIL? An ecological approach in content and language integrated learning, en Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., Aliaga, R., Asikainen, T., Frigols.Martin, M.J., Hughes, y Langé G.(eds.), *CLIL Practice: Perspectives from the Field*, Jyväskylä, CCN: University of Jyväskylä, pág. 163 a 172.

Johnson, R. K. (1997), The Hong Kong Education System: Late Immersion Under Stress, en Johnson, R. K. y Swain, M. (Eds.), *Immersion Education: International Perspectives*, Cambridge: Cambridge University Press, pág. 171 a 189.

Junta de Andalucía (2004), *Plan de fomento del plurilingüismo. Programa "Plurilingüismo y Profesorado"*, disponible en

[http://www.juntadeandalucia.es/averroes/html/portal/com/bin/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/ProyectosInnovadores/Plurilinguismo/Seccion/Profesorado/Profesorado/1179409877237\\_wysiwyg\\_programaprofesorado.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/html/portal/com/bin/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/ProyectosInnovadores/Plurilinguismo/Seccion/Profesorado/Profesorado/1179409877237_wysiwyg_programaprofesorado.pdf), última consulta el 3 de diciembre de 2010.

Kelly, K. (2010), *A new beginning*, disponible en

<http://www.onestopenglish.com/section.asp?catid=100237&docid=157769> (última consulta el 20 de septiembre de 2010).

Kelly M., Grenfell M. y Jones, D. (2003), *The European Language teacher. A framework of reference*, Berna/Frankfurt, Peter Lang.

Klieme, E. (2006), *Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie*, Frankfurt am Main, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung disponible en [http://www.dipf.de/desi/DESI\\_Ausgewaehlte\\_Ergebnisse.pdf](http://www.dipf.de/desi/DESI_Ausgewaehlte_Ergebnisse.pdf), última consulta el 10 de octubre de 2010.

Klippel, F. (2003), New prospects or imminent danger? – The impact of English medium instruction on education in Germany, en *Prospect*, Vol. 18, no. 1/April 2003, pág. 68 a 81.

Knowles, M. (1996), *La formazione degli adulti come autobiografia*, Milano, Raffaele Cortina.

Knowles, M. (2002), *Quando l'adulto impara, Pedagogia e andragogia*, Milano, Franco Angeli.

Kolb, D. (1984), *Experiential Learning, experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Korthagen, F.A.J (2010), La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado, en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, N.º68 (24/2), pág. 83 a 101.

Korthagen, F. y Vasalos A. (2005), Levels in reflection: core reflecting as a means to enhance professional growth, en *Teachers and Teaching*, 11:2, pág. 47 a 71.

Korthagen, F.A.J.(2004), In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education, en *Teaching and Teacher Education*, 20 (2004), pág. 77 a 97.

Krashen, S. (1985), *The input hypothesis: issues and implications*, Londres, Longman.

Lacava, C. (2010), Niente inglese siamo in classe, en *Io donna*, Milano, Corriere della Sera de 25 de septiembre de 2010, pág. 135 á 136.

Langé, G. (ed) (2007), *Le esperienze di CLIL negli Istituti Scolastici della Lombardia 2001-2006. Rapporto di monitoraggio*, Milano, Ministero della Pubblica Istruzione. Ufficio Scolastico per la Lombardia, disponible en

<http://www.progettolingue.net/aliclil/wpcontent/uploads/2008/07/rapporto.monitoraggio.cilil.20075.pdf>, última consulta el 15 de mayo de 2010.

Langé, G. y Bertaux, P. (eds) (2002), *TIE-CLIL Professional Development Course*, Milano, MIUR. Direzione Regionale per la Lombardia

Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe, Y. (eds) (2010), *CLIL in Spain. Implementation, results and teacher training*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing.

Lasagabaster, D. y Sierra, J.M. (2009), Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes, en *International CLIL research journal*, Vol. 1(2), disponible en <http://www.icrj.eu/12.73>, última consulta el 10 de septiembre de 2010.

Lasagabaster, D. y Sierra J.M. (2009b), Immersion and CLIL in English: more differences than similarities, en *ELT Journal*, 29 de octubre de 2009, Oxford University press, pág. 1 a 9.

Lasagabaster, D. (2008), Foreign language competence in language integrated courses, en *The open applied linguistics journal*, 1, pág. 31 a 42.

Lasagabaster, D.(2005), Attitudes towards Basque, Spanish and English: An analysis of the most influential variables, en *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 26: 4, pág. 296 a 316.

Lewin, K. (1946), Action research and minority problems, en, *J. Soc. Issues* 2(4), pág. 34 a 46.

Lorenzo Vincente, J.A. (1995), Perspectiva histórica de la formación de los maestros en España 1370-1990, en *Revista Computense de Educación*, vol.6, n.º 2, Servicios de Publicaciones Universidad Computense, Madrid, pág. 203 a 229.

Lorenzo, F. (2010), CLIL in Andalusia, en Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe, Y. (eds), *CLIL in Spain. Implementation, results and teacher training*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, pág. 2 a 10.

Lorenzo, F., Casal, S. y Moore, P. (2009), The effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: key findings from Andalusian Bilingual sections – Evaluation project, en *Applied Linguistics*, 20 de noviembre de 2009, Oxford University Press, pág. 1 a 25.

Lorenzo, F. (2008), Instructional discourse in bilingual settings. An empirical study of linguistic adjustments in content and language integrated learning, en *Language learning journal*, 36:1, pág. 21 a 33.

Lorenzo, F. (2007), The sociolinguistics of CLIL: Language Planning and Language Change in 21<sup>st</sup> Century Europe, en *Revista española de lingüística aplicada*, Vol. Extra 1,



- 2007 (Ejemplar dedicado a: Models and practice in CLIL), pág. 27 a 38, disponible en <http://dialnet.unirioja.es>, última consulta el 10 de enero de 2011.
- Lorenzo, F., Casal, S., de Alba, V. y Moore, P. (2007), Models and Practice in CLIL, en *Revista española de lingüística aplicada*, Vol. Extra 1, 2007 (Ejemplar dedicado a: Models and practice in CLIL), pág. 11 a 13, disponible en <http://dialnet.unirioja.es>, última consulta el 10 de enero de 2011.
- Lorenzo, F. (2007a), An analytical Framework of language integration in L2 content-based courses: The European Dimension, en *Language and Education*, 21: 6, pág. 502 a 514.
- Lorenzo, F. (2005), Políticas lingüísticas europeas: claves de la planificación y aprendizaje de lenguas en la UE, en *Cultura y Educación*, 17(3), pág. 253 a 263.
- Lorenzo, F. (2002). Incidencia de los factores afectivos en la elección de estrategias de aprendizaje y uso de una L2, en *Elia*, 3, 2002, pág. 157 a 172.
- Lucietto, S. (2009), Sfide e risultati del CLIL. Esperienze in Trentino, en Lucietto S. (ed), *Lingue Straniere: Le sfide del XXI secolo e l'innovazione di sistema*, IPRASE, Trento pág.68.
- Lucietto, S. (2008), *...e allora CLIL! L'apprendimento integrato delle lingue straniere nella scuola. Dieci anni di buone prassi in Trentino e in Europa*, Trento, IPRASE Trentino.
- Maggi, F., Mariotti, C., Pavesi, M. (eds) (2002), *Lingue straniere veicolo di apprendimento*, Como, Ibis.
- MAE (2010), *Entrevista a Vedovelli*, disponible en <http://www.esticult.it/duepuntozero/2010/06/18/il.progetto.firb/>), última consulta el 24 de noviembre de 2010.
- Maldonado, N., Solé, D., Vidal, F., Aliaga, R., Marí, A. (2009), *Immersion Programmes in the Basque Country, Catalonia and Valencia*, disponible en <http://www.icpj.eu/?id=5>, última consulta el 28 de diciembre de 2010.
- Maliers, A., Marsh, D. y Wolff, D. (eds) (2007), *Windows on CLIL : Content and Language Integrated learning in the European Spotlight*, The Hague, European Platform for Dutch Education, y Graz, European Centre for Modern Languages.
- Malinverno, A. (2003), *L'insegnante protagonista. Ruoli e posizioni per la scuola della seconda modernità*, Milano, Franco Angeli.

- Marcelo García, C. (2002), La formación inicial y permanente de los educadores, en Consejo Escolar del Estado, *Los educadores en la sociedad del siglo XXI*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pág. 161 a 194.
- Marcelos, C. (2009), Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar, *Revista de Educación* n.º 350, septiembre-diciembre 2009, pág. 31 a 55.
- Marsh, D. y Wolff, D. (2007), *Diverse Contexts – Converging Goals, CLIL in Europe*, Berna/Frankfurt, Peter Lang.
- Marsh, D. y Frigols, M.J. (2007), CLIL as a catalyst for change in languages education, en *Babylonia* 3/2007, pág. 33 a 37, disponible en [www.babylonia.ch](http://www.babylonia.ch), última consulta el 5 de septiembre 2010.
- Marsh, D. (2005), *Adding language without taking away*, disponible en <http://www.guardian.co.uk/guardianweekly/story/0,12674,1464367,00.html>, última consulta el 15 de octubre de 2010.
- Marsh, D., (2004), Getting to work on lifelong learning: policy, practice and partnership, en CEDEFOP, *Summary Conference Report*, disponible en [www.deza.admin.ch/ressources/resource\\_en\\_24958.pdf](http://www.deza.admin.ch/ressources/resource_en_24958.pdf), última consulta el 6 de noviembre de 2010.
- Marsh, D., Marsland, B. y Stenberg, K. (2001), *Integrating competencies for working life*, Jyväskylä, University of Jyväskylä.
- Marsh, D. y Langé, G. (eds) (2000), *Using languages to learn and learning to use languages*, Jyväskylä, University of Jyväskylä.
- Marsh, D. y Marsland B. (eds) (1999), *CLIL initiatives for the millennium*, Jyväskylä, University of Jyväskylä,
- Marsh, D. y Langé, G. (eds.), 1999, *Implementing Content and Language Integrated Learning*, Jyväskylä, University of Jyväskylä Continuing Education Centre [trad. it. 2000, *Apprendimento integrato di lingua e contenuti: proposte di realizzazione. Corso di base per la sperimentazione TIE-CLIL*, Direzione Regionale per la Lombardia, Milano].
- Marsh, D., Marsland, B., y Nikula, T. (1999), Position statement. CLIL: a review of current thinking, en Marsh, D. y Marsland B. (eds), *CLIL initiatives for the millennium*, Jyväskylä, University of Jyväskylä, pág. 3 a 45.
- Marsh, H. W., Hau, K. y Kong, C. (2000), Late Immersion and Language of Instruction in Hong Kong High Schools: Achievement Growth in Language and Nonlanguage Subjects, en *Harvard Educational Review*, 70, 3, pág. 302 a 346.

- Marsick, V.J. y Watkins, K.E. (2001), Informal and Incidental Learning, en *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, pág. 25 a 34.
- Mayes, C. (2001), A transpersonal model for teacher reflectivity, en *Curriculum Studies*, Vol.33, N.º 4, pág. 477 a 493.
- Mayes, C. (1999), Reflecting on the Archetypes of teaching, en *Teaching Education*, 10:2, pág. 3 a 16.
- M.E.C. (2006), Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado hispano-británico en educación primaria, Madrid.
- Mehisto, P., Marsh, D. y Frigols, M.J., 2008, *Uncovering CLIL*, Oxford, Macmillan Education.
- Mehisto, P. y Asser, H. (2007), Stakeholder perspectives: CLIL programme management in Estonia, en *International Journal of Bilingual education and bilingualism*, 10: 5, pág. 683 a 701.
- Merisuo-Storm, T. (2007), Pupils' attitudes towards foreign language learning and the development of literacy skills in bilingual education, en *Teaching and Teacher Education*, 23, 2, pág. 226 a 235.
- Merriam, S. B. (1998), *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Merrill, B. y West, L. (2009), *Using biographical methods in social research*, London:, Sage Publications
- Meyer, O. (2010), Towards quality-CLIL: successfl planning and teaching strategies, en *Puls*, 33, pág.11 a 29, disponible en [http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=3311569&orden=0](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=3311569&orden=0), última consulta el 10 de enero de 2011.
- Mezirow, J. (2003) *Apprendimento e trasformazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Moore, P. (2007), Enhancing classroom discourse: a modelling potential for content teachers, en *Revista española de lingüística aplicada*, Vol. Extra 1, 2007 (Ejemplar dedicado a: Models and practice in CLIL), disponible en <http://dialnet.unirioja.es>.
- Moore, P. y Lorenzo, F. (2007), Adapting authentic materials for CLIL classrooms: an empirical study, en *View[z]*, Vol. 16, nº 3 Special Issue, pág. 28 a 35.
- Morrison, G. (2005), *Educación infantil*, Madrid, Pearson Educación.
- Navés, T. (2009), Effective Content and Integrated Learning (CLIL) Programmes, en Ruiz de Zarobe, Y., Jiménez Catalán, R.M (eds), *Content and Language Integrated Learning. Evidence from Research in Europe*, Multilingual Matters, Bristol, pág. 22 a 41.

- Morin, E. (1998), *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. y Unesco (2000), *I sette saperi per l'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Muñoz, C. (2007), CLIL: some thoughts on its psycholinguistic principles, en *Revista española de lingüística aplicada*, Vol. Extra 1, 2007 (Ejemplar dedicado a: Models and practice in CLIL), pág. 17 a 26, disponible en <http://dialnet.unirioja.es>, última consulta el 11 de enero de 2011.
- Negri, M.P., Caspani, A. y Arpini F. (2004), *Formazione iniziale degli insegnanti e tirocinio*, Milano, Franco Angeli.
- Navés, T. y Victori, M. (2010), CLIL in Catalonia; An overview of research studies, en Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe, Y. (eds) (2010), *CLIL in Spain. Implementation, results and teacher training*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, pág. 30 a 54.
- Núñez Perucha, Begoña y Dafouz, E. (2007), Lecturing through the foreign language in a CLIL university context: linguistic and pragmatic implications, en *View[z]*, Vol. 16, N.º3 Special Issue, pág. 36 a 43.
- OCDE (2009), *TALIS -Teaching and Learning International Survey*, Paris.
- OCDE (2005), *ALL - Learning a living, Adult Literacy and Life Skills Survey*, Paris.
- Oliva, A. (ed) (2006), *Oltre il precariato, valorizzare la professione degli insegnanti per una scuola di qualità*, Genova, TREEELLE, Quaderno n.º 6.
- Palomero Pescador, J.E. y Fernández Domínguez, M.A. Rosario (2005), El cuaderno de bitácora: reflexiones al hilo del espacio europeo de la educación superior, en *REIFOP*, 8 (4), pág. 1 a 9, disponible en <http://www.aufop.com/home/> última consulta el 22 de octubre de 2010
- Parlamento Europeo, *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* 2006/962/CE) disponible en <http://eur.lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>, última consulta el 13 de marzo de 2010.
- Pavesi, M., Bertocchi, D., Hofmannová, M. y Kazianka M., 2001, *Insegnare in una lingua straniera. Guida per gli insegnanti e le scuole all'uso delle lingue straniere nell'insegnamento delle discipline*, Milano, MIUR, Direzione Generale della Lombardia.

- Pérez Gómez, Á.I. (2010), Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre, en *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, N.º 68 (24,2), Agosto 2010, pág. 17 a 36.
- Perkins, D. (2003), Making thinking visible, en *New Horizons for learning*, disponible en <http://newhorizons.org/strategies/thinking/perkins.htm>, última consulta el 9 de diciembre de 2010.
- Pistorio, M.I. (2010), A blend of CLIL and cooperative learning creates a socially constructed learning environment, en *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning (LACLIL)*, 3(1), pág. 1 a 10.
- Polkinghorne, D.E. (1988), *Narrative knowing and the human sciences*, Albany, State University of New York Press.
- Proyecto europeo Comenius (2006), *Teacher education for CLIL across contexts*, disponible en <http://clil.uni.lu>, última consulta el 22 de septiembre de 2010)
- Puelles, M. (2004), *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)*, Madrid, Labor, disponible en <http://www2.pucpr.br>, última consulta el 7 de enero de 2010.
- Quagliano, G.P. (2003), *Scritti di formazione 1978-1998*, Milano, Franco Angeli.
- Ricci Garotti, F. (ed.) (2006), *Il futuro si chiama CLIL. Una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*, Trento, IPRASE.
- Ricci Garotti, F. (2004), *L'insegnamento veicolare in provincia di Trento*, Trento, IPRASE.
- Riessman, C.K. (1993), *Narrative analysis*, London, Sage.
- Rodríguez Lestegás, F. (1998), La formación inicial de los maestros en la actualidad: historia de una inconsecuencia, en *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, Vol. 1N.º 1(1998), disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/vnlfrl.htm>, última consulta el 10 de octubre de 2010.
- Román Sánchez, J.M. y Cano González, R. (2008), La formación de los maestros en España (1838-2008), en *Educación XXI*, 11, pág.73 a 101.
- Ruiz Berrio, J., Bernat, A., Domínguez, Ma.R. y Juan, V.M.(1999) (eds), *La educación en España a examen (1898-1998)*, Zaragoza, Institución Fernando El Católico, 2 Volumen.
- Ruiz de Zarobe, Y., Sierra, J.M., Gallardo del Puerto, F. (2011), *Content and Foreign Language Integrated Learning: Contributions to Multilingualism in European Contexts*. Bern, Peter Lang.

Ruiz de Zarobe, Y. (2010), Written production and CLIL, en Dalton-Puffer, C., Nikula, T. y Smit, U. (eds), *Language use and language learning in CLIL classrooms*, Amsterdam/Philadelphia, J. Benjamins Publishing company, pág. 191 a 209.

Ruiz de Zarobe, Y. (2008), CLIL and Foreign Language Learning: A longitudinal study in the Basque Country, en *International CLIL Research Journal*, Vol 1(1), pág 60 a 74, disponible en <http://www.icrj.eu/vol11/article744.php?loc>, última consulta el 28 de noviembre de 2010.

Ruiz de Zarobe, Y. y Jiménez Catalán, R.M. (eds) (2009), *Content and Language Integrated Learning. Evidence from Research in Europe*, Bristol, Multilingual Matters.

Sabirón Sierra, F. (2006), *Métodos de investigación etnográfica en ciencias sociales*, Zaragoza, Editores Mira.

San Isidro, X. (2010), An insight into Galician CLIL: Provision and results, en Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe, Y. (eds) , *CLIL in Spain. Implementation, results and teacher training*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, pág. 55 a 78.

Santos Guerra, M. Á. (2010), La formación del profesorado en las instituciones que aprenden, en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 68 (24,2), pág.175 a 200.

Scanagatta, S. (ed) (2004), *Formazione insegnante. I bisogni formativi e lo sviluppo professionale degli insegnanti nel contesto della riforma del contesto scolastico italiano*, Padova, CLEUP.

Sheils, J. (1996), The modern languages projects of the Council of Europe and the development of language policy, en *European Language Council Bulletin*, 7, pág. 5 a 15.

Schön, D.A. (1983), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Edizioni Dedalo.

Seikkula-Leino J. (2007), CLIL learning: Achievement levels and affective factors, en *Language and Education*, Vol. 21, No 4, pág. 328 a 341.

Serra, C. (2007), Assessing CLIL at Primary School: a longitudinal study, en *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10:5, pág. 582 a 602.

Sisti, F. (ed) (2009), *CLIL methodology in university instruction: online and in the classroom. An emerging framework*, Perugia, Edizioni Guerra.

Sorohan, E. (1993), We do; therefore we learn , en *Training and Development*, Vol. 4, No. 10, pág. 47 a 52.

- Stoller, F. L., y Grabe, W. (1997), A Six T's Approach to Content-based Instruction, en Snow, M. A. y. Brinton, D. M (eds.), *The Content-based Classroom: Perspectives on Integrating Language and Content*, White Plains, New York, Longman.
- Suarez Ortega, M. (2005), *El grupo de discusión*, Barcelona, Laertes Educación.
- Swain, M. (1999), *Integrating Language and Content Teaching through collaborative Tasks*, Singapore, Regional Language Centre disponible en <http://tesl.tcnj.edu/PDF%20Resources/EJ635196%20Mainstreaming%20ESL%20Learners.pdf> Regional Language Centre, última consulta el 17 de octubre de 2010.
- Swain, M. (1996), Integrating Language and Content in Immersion Classrooms: Research Perspectives. en *The Canadian Modern Language Review*, 52, 4, pág. 529 a 548.
- Swain, M. (1985), Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development, en Gass, S.M. y Madden, C.G. (eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Newbury House.
- Tan, P. K. W. (2005), The Medium-of-Instruction Debate in Malaysia, en *Language Problems & Language Planning*, 29, 1, pág. 47 a 66.
- Tosoratti, C., (2006), Un'esperienza di apprendimento continuo: la formazione del docente CLIL, en Coonan, C.M. (ed.), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull'uso veicolare di una lingua seconda/straniera*. Venezia, Libreria Editrice Cafoscarina, pág 341 a 352.
- Thomas, W.I. y Znaniecki, F. (1920), *The Polish peasant in Europe and America*, Boston, R. Badger.
- Trahar, S.(ed) (2006), *Narrative research on Learning*, Cambridge, Cambridge Symposium Books.
- Úriz, M.J., Ballester, A., Viscarret, J.J. y Ursúa, N. (2006), *Metodología para la investigación*, Pamplona, Ediciones Eunat.
- Van de Craen, P., Ceuleer E. y Mondt, K. (2007), Cognitive development and bilingualism in primary schools: teaching maths in CLIL environment, en Marsh, D. y Wolff, D., *Diverse Contexts – Converging Goals, CLIL in Europe*, Berna/Frankfurt, Peter Lang.
- Várkuti, A. (2010), Linguistic Benefits of the CLIL Approach: Measuring Linguistic Competences, en *International CLIL Research Journal*, Vol 1 (3), pág. 66 a 81, disponible en <http://www.icrj.eu/13.746>, última consulta el 17 de diciembre de 2010.

- Vázquez, G. (2007), Models of CLIL: an evaluation of its status drawing on the German experience. A critical report on the limits of reality and perspectives, en *Revista española de lingüística aplicada*, Vol. Extra 1, 2007, pág. 95 a 111 (Ejemplar dedicado a: Models and practice in CLIL), disponible en <http://dialnet.unirioja.es>.
- Vertecchi, B. (1991), *Valutazione formativa*, Torino, Loescher Editore
- Vidal, C.P. y Garau, M.J (2010), To CLIL or not to CLIL? From Bilingualism to multilingualism in Catalan/Spanish Communities in Spain, en Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe, Y., *CLIL in Spain. Implementation, results and teacher training* Newcastle, Cambridge scholars publishing., Newcastle, pág. 115 a 138.
- Vierbrock, B. (2007), *Bilingualer Erdekundeunterricht*, Berna/Frankfurt, Peter Lang.
- Vollmeier, H.J. (2008), Constructing tasks for content and language integrating learning and assessment, en Eckerth, J./Siekman, S., *Task-based Language Learning and Teaching. Theoretical, methodological and pedagogical perspectives*, Frankfurt, Peter Lang, pág. 227 a 290.
- Vollmeier, H.J. (2006), *Language across the curriculum (LAC)* disponible en [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_EN.asp) (última consulta el 13 de diciembre de 2010)
- Vollmer, H.J. (2006), *Towards a Common European Instrument for languages of education*, Intergovernmental Conference Languages of schooling: towards a framework for Europe, Strasbourg 16-18 Octubre de 2006, COE Language Policy Division.
- Vygotsky, L. S. (1978/1980), *Il processo cognitivo*, Torino, Boringhieri.
- Vygotsky, L. S. (1986/2008), *Pensiero e Linguaggio*, Bari, Edizioni Laterza.
- Vygotsky, L. S. (1997), *Educational Psychology*, Boca Raton, FL: St. Lucie Press.
- Walqui, A. (2006), Scaffolding instruction for English language learners: A conceptual framework, en *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 9/2, pág. 159 a 180.
- Wilkins, R. (2004), *Integrating Content and language. Meeting the challenge of a multilingual higher education*, Maastricht, Pub. Universitaire Pers.
- Wilson Scott, K. (2004), Relating Categories in Grounded Theory Analysis: using a conditional relationship guide and reflective coding matrix, en *The Qualitative Report*, Vol. 9 n° 1, marzo de 2004, pág. 113 a 126.
- Yin, R. K. (1984), *Case Study Research Design and Methods*, London, Sage.