

EL “MAESTRO CLIL”: RESULTADOS DE UN PROYECTO DE DESARROLLO DOCENTE ADAPTADO A LAS NECESIDADES DEL AULA BILINGÜE EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Marta San Román López^a

Fechas de recepción y aceptación: 27 de enero de 2016 y 25 de febrero de 2016

Resumen: La implementación de programas bilingües en educación primaria, en el marco de la metodología *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), provoca cambios significativos que afectan directamente al perfil de los profesores de inglés de esta etapa. Este artículo presenta los primeros resultados de un programa de desarrollo docente, que incide sobre la formación y organización del profesorado y sobre el currículo, generando un perfil profesional que denominamos el “maestro CLIL”. El proyecto se inscribe en el marco metodológico de la investigación-acción, que ofrece un camino seguro para la identificación de los problemas de aplicación de los programas bilingües, el establecimiento de un plan de mejora, la observación, aplicación de medidas, evaluación de resultados y, en última instancia, la reelaboración de nuevas estrategias docentes.

El artículo presenta la evolución de los resultados de las pruebas de evaluación externa (Cambridge Flyers, KET y PET) aplicadas a los alumnos al final de la etapa de primaria en un centro educativo de la Comunidad de Madrid, que permite comprobar la eficacia del modelo y la repercusión que la figura del “maestro CLIL” tiene sobre la mejora del rendimiento de todos los alumnos de la promoción.

Palabras clave: bilingüismo, CLIL, educación primaria, eficacia escolar, formación docente.

^a Encargada del Departamento de Inglés de primaria del Colegio Montcalto de Madrid.
Correspondencia: Colegio Montcalto. Calle de la Masó, 76. 28034 Madrid. España.
E-mail: martasroman@gmail.com



Abstract: The implementation of bilingual programs in Primary Education, within the framework of the Content and Language Integrated Learning (CLIL), has produced significant changes that directly affect the profile of teachers in this sector. This article presents the initial results of a teaching development program which has an impact on both teacher training and the organization of schools and curriculum. This program has created a professional profile that we call “CLIL Maestro.” The program falls within the methodological framework of research-action, which offers a secure way for the identification of problems in the implementation of bilingual programs establishing an improvement plan, observations, method enforcement, evaluation of results and, ultimately, creation of new teaching strategies.

The article presents an analysis of external evaluation tests (Cambridge Flyers, KET and PET) taken at the end of the Primary Level in a Community of Madrid school and the impact of “CLIL Maestro” on the improvement of pupil performance.

Keywords: Bilingualism, CLIL, Primary School, School Effectiveness, Teacher training.

1. INTRODUCCIÓN

El Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid nace como respuesta a las recomendaciones del Consejo Europeo, apostando por el aprendizaje de las lenguas (Parlamento Europeo y Consejo, 2006). Los documentos del Marco Estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la Educación y la Formación (ET 2020, Bruselas, 2011) declaran los beneficios de la enseñanza temprana de idiomas, resumen la investigación previa sobre el bilingüismo y construyen un modelo que reconoce las ventajas personales y colectivas de incluir la adquisición de idiomas dentro de los sistemas educativos, como parte fundamental y permanente de la instrucción escolar.

Estos documentos presentan y proponen el programa y metodología del “Aprendizaje Integrado de Contenidos e Idioma”: AICOLE-CLIL. El proyecto CLIL engloba todos aquellos contextos en los que una lengua desempeña un papel facilitador o de “vehículo” para el aprendizaje de cualquier contenido o para la realización de actividades, dentro de un entorno de enseñanza. Los contenidos y el idioma se unen para dar respuesta a determinados objetivos educativos.

En el marco del proyecto CLIL, los centros públicos, concertados y privados tienen que establecer modificaciones dentro del currículo para adaptar los programas e incorporar el bilingüismo a su oferta educativa. La metodología CLIL puede ser aplicada de dos maneras diferentes: por profesores de lengua extranjera, y por profesores de una asignatura no vinculada a los idiomas, siempre que todos ellos entiendan que el objetivo



es integrar idioma y contenidos, con la consiguiente mejora de la adquisición de una segunda lengua.

En la Comunidad de Madrid, la mayoría de estos programas establecen la lengua inglesa como lengua objetivo y su desarrollo se confía a profesores de idiomas que no son personal nativo, sino profesionales de la educación dedicados a la enseñanza del inglés. La incorporación de materias curriculares al proyecto bilingüe de cada centro ha supuesto un esfuerzo considerable en la formación y habilitación de maestros, para impartir determinadas asignaturas en segunda lengua.

Son dos las principales dificultades a las que se enfrentan los programas de bilingüismo. En primer lugar, la creación de equipos docentes competentes para desarrollar equilibradamente una enseñanza bilingüe a través de esta metodología. Muchos docentes de materias curriculares no identifican aspectos de la lengua necesarios para su adecuada utilización en el proceso de aprendizaje de contenidos por parte de los alumnos. Estos profesores necesitan el apoyo paralelo de la enseñanza de la segunda lengua como asignatura, para asegurar su dominio y la adquisición de competencias que permitan a los alumnos asimilar los contenidos de las clases en segunda lengua o lengua extranjera (L2). La coordinación de profesores de inglés y profesores de materias impartidas en esta lengua no resulta una tarea sencilla en la etapa de educación primaria: la incorporación de varios maestros especialistas a una misma aula puede ocasionar una segmentación de la enseñanza y restar coherencia al proceso educativo. Algunos autores alertan sobre este efecto y lo definen como la “*secundarización* de la etapa de primaria” (Serrano, Lera y Contreras, 2007: 541).

En segundo lugar, las evaluaciones externas de los programas bilingües, apoyadas por las propias autoridades educativas, las familias y la comunidad educativa en general, ejercen una enorme presión y favorecen prácticas de enseñanza contrarias a los principios fundamentales del bilingüismo. En algunos centros, las pruebas externas establecen los criterios de trabajo dentro del aula de primaria en función de la adquisición de determinadas técnicas, con el único objetivo de lograr mejores resultados en estos exámenes. La selección de los libros de texto y materiales también viene condicionada por su grado de adaptación al diseño de las pruebas externas. En este contexto, la diversidad se percibe como un obstáculo para la consecución de resultados inmediatos. Como respuesta ante las diferencias individuales en el área de aprendizaje de una segunda lengua, parece que no aplicarán los principios generales de actuación de la escuela ante la diversidad, ya que prolifera la agrupación de alumnos desde los primeros cursos de la etapa de primaria por niveles, según su competencia en lengua extranjera, dentro de las clases de segunda lengua.

Este artículo presenta un modelo de organización desarrollado en un centro privado de la Comunidad de Madrid que incide en la creación y formación de equipos docentes,



como respuesta a la primera de las dificultades mencionadas que plantean los programas bilingües.

Se propone un estilo de “maestro CLIL”, con un perfil que aúna características del profesor especialista y del profesor generalista, para garantizar la unidad del proceso educativo y la atención personalizada al alumnado de educación primaria. Sus elementos esenciales son los siguientes:

- a) El maestro CLIL reúne en un mismo docente la enseñanza del inglés como asignatura y de las materias impartidas en esta lengua, multiplicando el tiempo de permanencia del maestro de L2 dentro del aula y favoreciendo las ocasiones para conocer y seguir el rendimiento de cada alumno.
- b) El proyecto propone además la continuidad del docente con un mismo grupo de clase, al menos durante dos cursos académicos, en los primeros años de la etapa de primaria, cuando el respeto al ritmo madurativo de los niños es factor esencial en el aprendizaje.
- c) El tercer aspecto del modelo se refiere a la distribución del profesorado por cursos o ciclo de etapa. Por las características especiales de los niños de primaria, resultan fundamentales el estudio y el conocimiento del desarrollo cognitivo en estas edades: no podemos asimilar las competencias y habilidades docentes necesarias para trabajar con alumnos que inician el aprendizaje de la lectura y escritura, en los primeros cursos de etapa, con otras destrezas y estrategias de trabajo que requiere la docencia en quinto o sexto curso.
- d) Para procurar una atención adecuada a la diversidad y establecer relaciones de trabajo cooperativo en el aula, se propone minimizar la rigidez de la organización del tiempo durante la jornada escolar en primaria. Se introducen sesiones o módulos dobles de clase, flexibilizando los horarios y permitiendo que la distribución del tiempo se adapte al ritmo de trabajo de los alumnos y al tipo de actividades y tareas programadas. Al unificar en el propio docente la asignatura de idioma y las impartidas en esta lengua, cada profesor puede distribuir de forma flexible los tiempos según las tareas y materias, transfiriendo minutos de una a otra asignatura, cuando la actividad y el ritmo de trabajo en la clase así lo requieran.

2. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO “MAESTRO CLIL”

El proyecto se inscribe en el marco metodológico de la investigación-acción, que ofrece un camino seguro para la identificación de los problemas de aplicación de los programas bilingües, el establecimiento de un plan de mejora, la observación, aplicación



de medidas, evaluación de resultados y, en última instancia, la reelaboración de nuevas estrategias. Todo ello, dentro de la espiral que comparten todos los modelos de procesos de investigación-acción (Elliott y Ebbutt, 1983; Kemmis y Mac Taggart, 1988; Lewin, 1946; Latorre, 2003).

Los principios metodológicos de la enseñanza CLIL (Coyle, Hood y March, 2010) y el desarrollo de competencias (Tiana, 2011) ofrecen los criterios para la elección de libros de texto, materiales y recursos, la formación de los docentes y la atención al alumnado, tratando la diversidad como fuente de enriquecimiento para todos dentro del aula, evitando los niveles o agrupaciones homogéneas permanentes y aplicando los principios del auténtico trabajo cooperativo.

La enseñanza CLIL no presenta una propuesta cerrada, sino que plantea la necesidad de la experimentación y recogida de resultados para perfilar aspectos que pueden y deben mejorar en eficacia, dependiendo de las características del entorno donde se implantan. El modelo que se presenta aquí forma parte de un plan de acción para la formación y mejora de equipos docentes, y las técnicas empleadas se orientan al logro de cambios significativos a nivel de centro escolar, contando con la colaboración de todos los docentes del equipo de enseñanza del inglés y en inglés, de la etapa de educación primaria.

Los catorce profesores que intervienen en el programa se comprometen a trabajar sobre este modelo que reúne en un mismo docente la enseñanza de la asignatura de inglés y materias impartidas en segunda lengua, multiplicar el tiempo de permanencia del profesor de idioma en el aula y favorecer las medidas de continuidad con un mismo grupo de clase, para incrementar la atención y el seguimiento del rendimiento de los alumnos.

Esta organización colabora, además, al desarrollo del principio básico del bilingüismo: “una persona, una lengua” (Ronjat y Escudé, 1913), estableciendo en cada aula la colaboración entre dos agentes educativos: el maestro de castellano y el maestro especialista de inglés (maestro CLIL).

Tras presentar el proyecto de mejora “Maestro CLIL” al equipo directivo del centro, y los cambios que supondría su aplicación, se realizó un análisis de la situación de partida, fundamental para abordar cualquier proyecto de mejora. Para muchos docentes acostumbrados a la práctica de la enseñanza del inglés como asignatura, no resulta sencillo incorporar otras materias a su programa. La diversidad se encuentra también presente entre el profesorado: los gustos y preferencias tienen mucho que ver con su experiencia docente anterior. Algunos profesionales provienen del área de enseñanza en castellano, lo cual provoca ciertas resistencias a formar parte de un nuevo equipo docente y de un proyecto que supone un esfuerzo importante en cuanto a formación personal y actualización profesional.

En nuestro proyecto se puso en marcha un plan de acción que incidía inicialmente en la formación del profesorado respecto a los fundamentos del bilingüismo y la enseñanza



CLIL, para lograr la cooperación de todos los docentes implicados en el proyecto, la adaptación de la metodología a las aulas, la mejora de la práctica pedagógica, así como otras iniciativas para obtener un mejor dominio del idioma por parte del profesorado.

Todo ello inspirado por la convicción de que para que se produzcan cambios significativos a nivel de centro educativo es necesario que exista un estilo docente coherente a lo largo de todos los cursos que forman la etapa educativa de primaria. Un buen “maestro CLIL” puede lograr excelentes resultados dentro de su aula, pero solo el trabajo cooperativo de todo un equipo docente consigue que los programas bilingües funcionen para todos los alumnos.

3. RESULTADOS

3.1. *Evaluación del modelo “Maestro CLIL” por parte de los profesores participantes*

Los datos que se presentan a continuación son el resumen de los resultados de un cuestionario aplicado a los profesores implicados en el proyecto¹, después de trabajar con el nuevo modelo, y tras un proceso laborioso que incluye cursos de formación, grupos de discusión semanal, entrevistas con los profesores y técnicas de observación de la práctica docente.

Los resultados del cuestionario muestran una evolución positiva de la actitud de los profesores respecto a su pertenencia al equipo docente de inglés de primaria, un alto grado de satisfacción y una reducción importante de las resistencias lógicas en cualquier proyecto de este tipo.

En este artículo se presentan solamente los datos que incluyen respuestas sobre los aspectos del modelo que se han mencionado anteriormente: el perfil docente del “maestro CLIL” y las iniciativas para mejorar la atención al alumnado. Los propios docentes, como protagonistas de la investigación dentro del aula, aplican este modelo y llegan a conclusiones sobre su eficacia. En muchos casos, el resultado es notable teniendo en cuenta la situación de partida: experiencias docentes en las que se enseña solo el idioma como asignatura, se imparte una misma materia en varios cursos diferentes o se mantiene un perfil estrictamente especialista como profesor de idiomas.

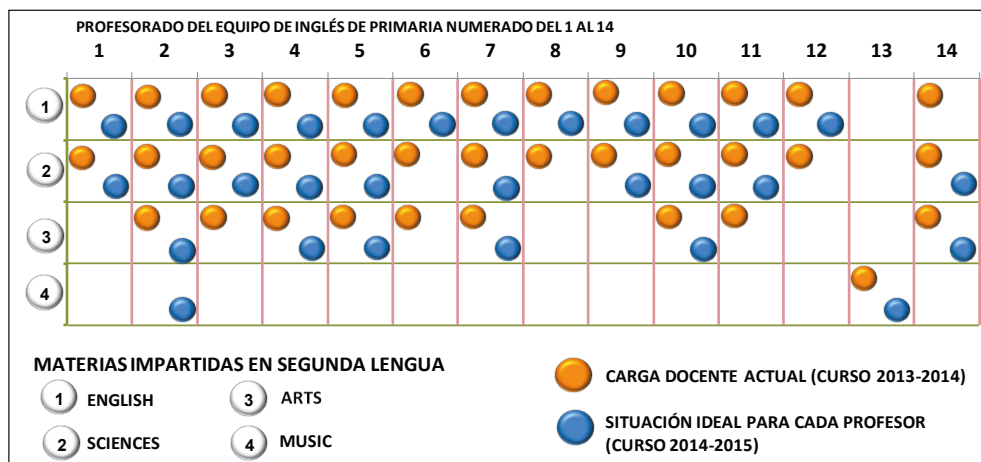
En el gráfico 1 se recoge la valoración de los docentes sobre el criterio del modelo que unifica, en una misma persona, la enseñanza del inglés y de materias impartidas en

¹ Cfr. San Román, M. *Cuestionario aplicado a los docentes del equipo técnico de inglés*. Tesis doctoral en elaboración: *Aplicación de la metodología CLIL en Educación Primaria. Organización y formación de los equipos docentes* (2015, UNED).



esta lengua. Los puntos amarillos indican la carga lectiva de asignaturas que tiene cada profesor en el momento en el que se aplica el cuestionario, y según el modelo propuesto; el punto azul se refiere a lo que cada docente considera como opción ideal.

GRÁFICO 1
Relación entre la actividad docente desempeñada por cada profesor
y lo que cada uno elegiría como opción ideal



Fuente: Cuestionario Junio 2014. San Román, M. Tesis doctoral en elaboración (2015, UNED).

Para todos, excepto los profesores 6, 8 y 12, lo ideal es continuar con el modelo CLIL propuesto. Incluso el caso número 2 preferiría asumir más asignaturas en segunda lengua. Se observa que los profesores 6, 8 y 12 todavía no han incorporado este aspecto a su formación como maestros CLIL, según la propuesta. Los resultados no se aplican en este caso al profesor de música (13), asignatura incorporada al currículo de segunda lengua, ya que mantiene un perfil especialista e imparte únicamente esta materia.

A pesar de la dificultad que reviste la actualización docente para impartir contenidos de ciencias en inglés, el equipo de profesores elige mayoritariamente la opción de integrar idioma y contenidos. La educación artística, por su exigencia en cuanto a destrezas y habilidades personales por parte de los docentes, presenta respuestas reacias a la inclusión de esta materia en el modelo.

Los docentes valoran las ventajas de poder realizar un seguimiento del aprendizaje de los aspectos necesarios de la lengua, para que se produzca un adecuado aprendizaje de contenidos. Se evitan problemas de coordinación entre el profesor de inglés y el

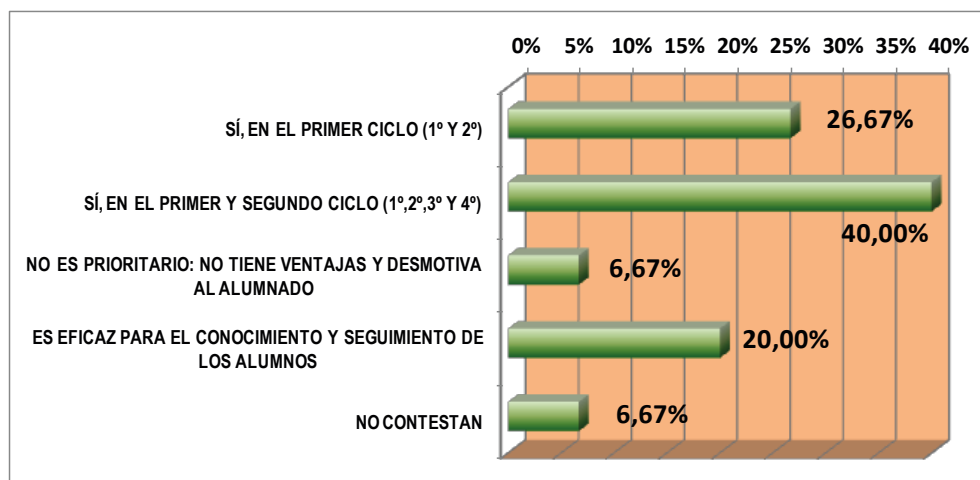


profesor de materias en segunda lengua: el propio docente conoce el nivel de desarrollo del lenguaje de cada uno de sus alumnos y sus necesidades para poder comprender, leer y expresar correctamente contenidos curriculares. Este criterio se prioriza incluso por encima de los gustos personales, respecto a la enseñanza de determinadas materias.

El gráfico 2 recoge las opiniones de los docentes sobre el segundo elemento introducido en el modelo: la continuidad del profesor de segunda lengua, durante dos cursos seguidos, con el mismo grupo de clase. Las respuestas de los profesores se expresan en porcentajes, identificando posiciones a favor o en contra de esta medida y sus motivos. La medida se aplica solo a los primeros cursos de primaria, por las características especiales de los periodos cognitivos correspondientes a estas edades; los resultados, por tanto, no incluyen respuestas de docentes que imparten clase a los cursos superiores de la etapa.

GRÁFICO 2

Posiciones a favor o en contra de la continuidad con el mismo grupo de clase, durante dos cursos académicos consecutivos



Fuente: Cuestionario Junio 2014. San Román, M. Tesis doctoral en elaboración (2015, UNED).

* El porcentaje que no contesta responde al profesorado que imparte clase en los cursos superiores de etapa.

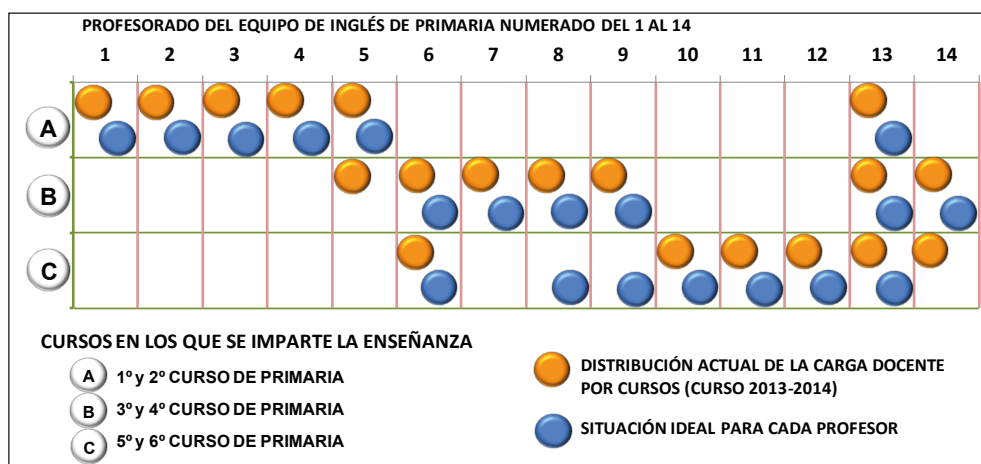
Los datos revelan un alto nivel de aceptación sobre la inclusión de esta medida en el modelo de “maestro CLIL”. La mayoría se posiciona a favor de aplicar este criterio a los cursos de 1.º a 4.º de primaria o al menos durante los dos primeros de la etapa. Algunos refuerzan su respuesta señalando los motivos que los llevan a elegir esta opción. Solamente un profesor se posiciona en contra.



El profesorado de inglés considera que la permanencia durante dos cursos consecutivos con el mismo grupo de clase facilita la consecución de uno de los grandes retos de la práctica docente en esta etapa educativa: conocer mejor a los alumnos y disponer del tiempo necesario para un adecuado seguimiento de la evolución académica y personal de cada estudiante.

El gráfico 3 recoge las respuestas de los profesores a la iniciativa de concentrar la carga lectiva del profesorado en grupos de clase del mismo curso o ciclo de etapa. Los datos corresponden al tercer aspecto del modelo de “maestro CLIL”. Los puntos amarillos indican la distribución de la carga lectiva de cada profesor por cursos de etapa, en el momento en el que se aplica el cuestionario, y según el modelo propuesto; el punto azul se refiere a lo que cada docente considera como opción ideal.

GRÁFICO 3
Relación entre los cursos en los que cada profesor imparte la enseñanza y lo que cada uno elegiría como opción ideal



Fuente: Cuestionario Junio 2014. San Román, M. Tesis doctoral en elaboración (2015, UNED).

En todos los casos en los que la carga docente se concentra en un solo ciclo de la etapa, los profesores valoran positivamente este tercer aspecto del modelo. Los casos 5 y 14, que por dificultades organizativas del centro no han visto aplicada esta medida a su situación particular, se posicionan también a favor de esta. De nuevo, una excepción clara corresponde al profesor de música (13), que imparte su asignatura, de una hora



semanal, a todos los cursos de la etapa, y para quien prima su preferencia por la materia sobre las edades de los alumnos a los que enseña.

Solamente el profesor 6, para quien no se ha introducido el tercer aspecto del modelo en el momento de la aplicación del cuestionario, manifiesta preferir el ejercicio de la actividad docente en los dos últimos ciclos de etapa, así como los casos 6 y 8, a los que sí afecta la medida, pero declaran también su preferencia por distribuir la carga lectiva entre cursos del segundo y tercer ciclo.

El modelo propone esta distribución como medida para favorecer la adecuación y preparación de los docentes sobre las competencias y destrezas que exige cada curso o etapa educativa. Como en todos los proyectos de investigación-acción, los procesos no se completan en un solo curso académico: los cambios requieren más tiempo para valorar su eficacia; es posible que estos profesores mantengan esa preferencia por igual hacia la enseñanza en varios cursos diferentes o que quieran afrontar nuevos retos y experiencias y haya que introducir cambios para ofrecer la oportunidad de que cada uno descubra el contexto educativo en el que se encuentra más cómodo.

En el gráfico 4 se presentan los resultados de la encuesta a la pregunta sobre la utilización de módulos dobles de clase, que constituye el último aspecto del modelo de “maestro CLIL”. Los profesores valoran distintos aspectos del trabajo en el aula que pueden verse afectados por esta distribución más flexible del tiempo de clase, frente a los tradicionales módulos de 50 o 60 minutos.

Después de un curso académico en el que se generaliza la introducción de módulos dobles de clase en los horarios del profesorado de segunda lengua, los docentes señalan una incidencia alta o muy alta de mejora en cuatro de los ocho aspectos sometidos a valoración. En los cuatro restantes, algunos profesores señalan una incidencia normal, lo que indica que no aprecian ventajas en la medida, frente a una amplia mayoría que sí valora positivamente el desarrollo de estos aspectos, a partir de la nueva distribución del horario.

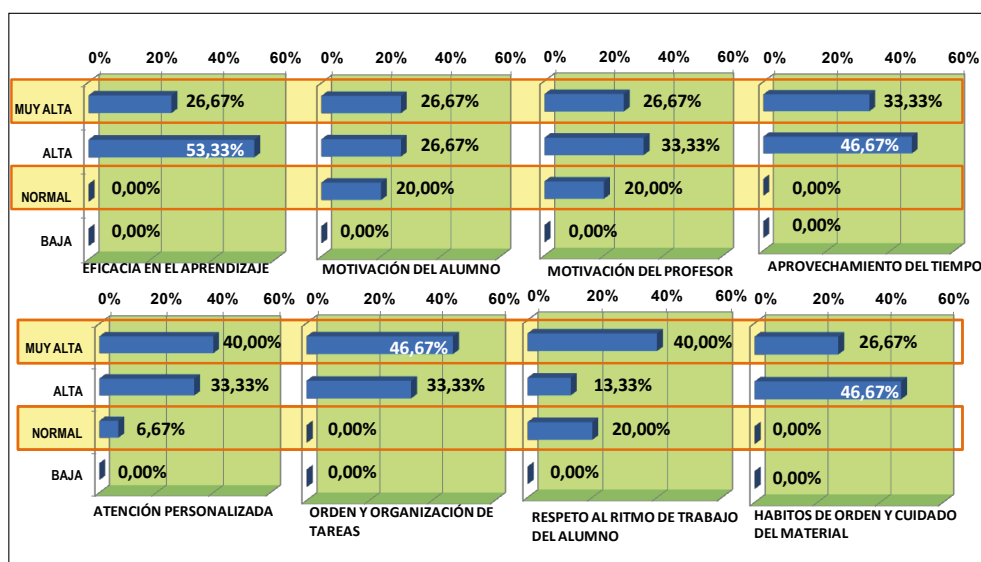
La flexibilización de los horarios, incorporando módulos dobles de clase, se percibe como una mejora para el proceso de enseñanza aprendizaje. Cuando se busca favorecer la atención personalizada, el respeto a la diversidad o la introducción del trabajo cooperativo en el aula, la metodología condiciona la distribución de los tiempos en educación primaria: el horario no puede entorpecer la dinámica de trabajo y el desarrollo de competencias.

Este modelo apuesta por la formación del “Maestro CLIL” e incide en medidas sobre la organización de la carga lectiva y de los horarios en función de la atención personalizada al alumnado y el respeto a la diversidad, evitando agrupar por niveles, dentro del aula, según el rendimiento académico. Para establecer el progreso del proyecto, es indispensable aplicar pruebas externas de evaluación, de forma que se puedan ajustar los



objetivos de mejora, pero nunca permitiendo que el diseño de estas pruebas condicione los objetivos y el funcionamiento del programa de educación bilingüe.

GRÁFICO 4
Valoración de los docentes sobre la utilización de módulos dobles de clase



Fuente: Cuestionario Junio 2014. San Román, M. Tesis doctoral en elaboración (2015, UNED).

3.2. Evaluación externa de los resultados obtenidos por los alumnos con el modelo “Maestro CLIL”

Los datos que se presentan a continuación responden a los resultados de los alumnos en las pruebas aplicadas a toda la promoción del último curso de primaria del centro, y la evolución de estos resultados a lo largo de los últimos tres años académicos. Se utilizan los exámenes diseñados por la Universidad de Cambridge, en sus niveles *Flyers* (nivel más alto dentro de la serie *Young Learners Exams*), *KET* (*Key English Test*) y *PET* (*Preliminary English Test*), correspondientes a los niveles A1, A2 y B1 de dominio de la lengua inglesa, según el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas (Verhelst *et al.*, 2009). La evaluación se establece de forma obligatoria a todos los alumnos que finalizan la etapa de primaria y las pruebas son financiadas por el centro.

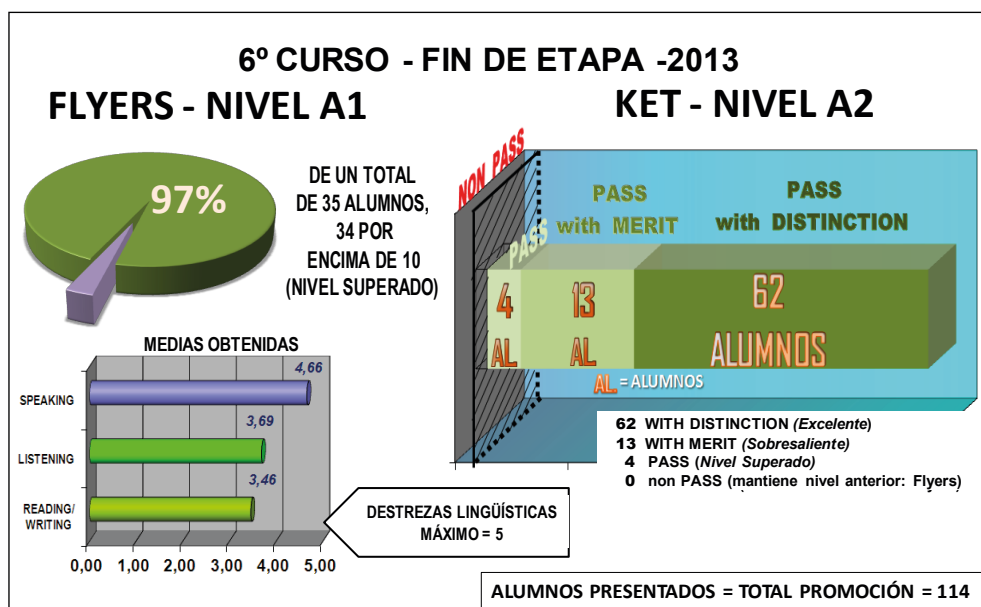


Estos datos son especialmente significativos porque incluyen los resultados de todos los estudiantes matriculados en sexto de primaria, sin establecer filtros que excluyan a alumnos de bajo rendimiento, lo cual otorga mayor validez a la evaluación del modelo presentado.

En el gráfico 5, que corresponde a los resultados de 2013, se incluyen dos alternativas de examen: *Flyers* y KET (niveles A1 y A2): los profesores de inglés deciden la prueba más adecuada para cada alumno.

GRÁFICO 5

Resultados de los alumnos en los exámenes externos de la Universidad de Cambridge, 2013



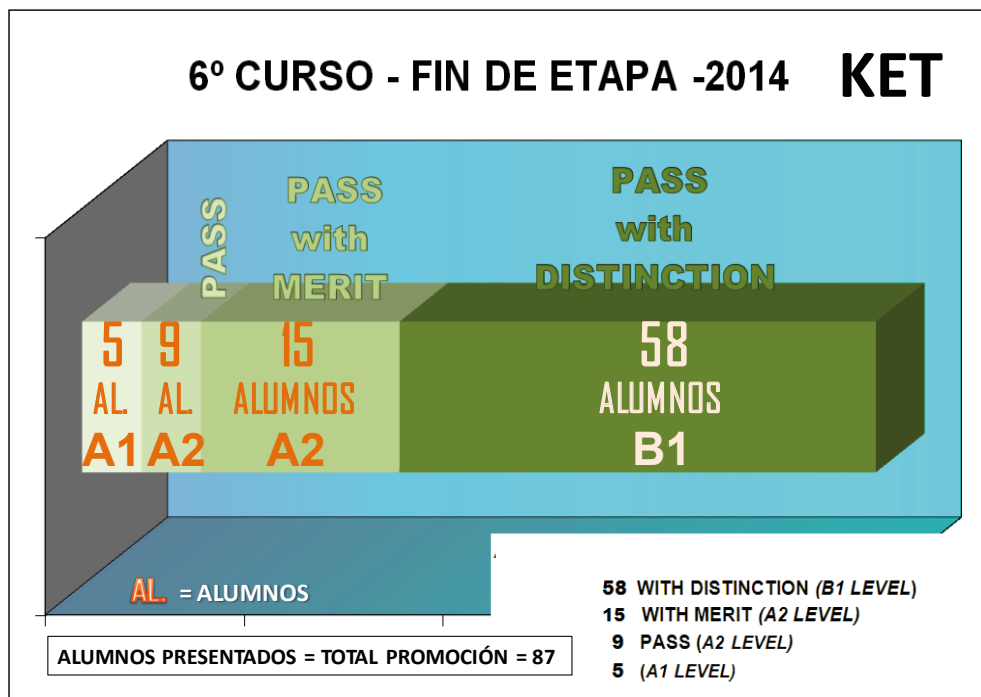
Fuente: Informe Final. San Román, M. Tesis doctoral en elaboración (2015, UNED).

Un año después, en 2014, durante la aplicación del plan, se apuesta por elevar las expectativas sobre el rendimiento de la promoción y presentar a todos los alumnos al KET, lográndose mejores resultados, a pesar de aplicar una prueba de nivel superior, como se observa en el gráfico 6.



GRÁFICO 6

Resultados de los alumnos en los exámenes externos de la Universidad de Cambridge, 2014



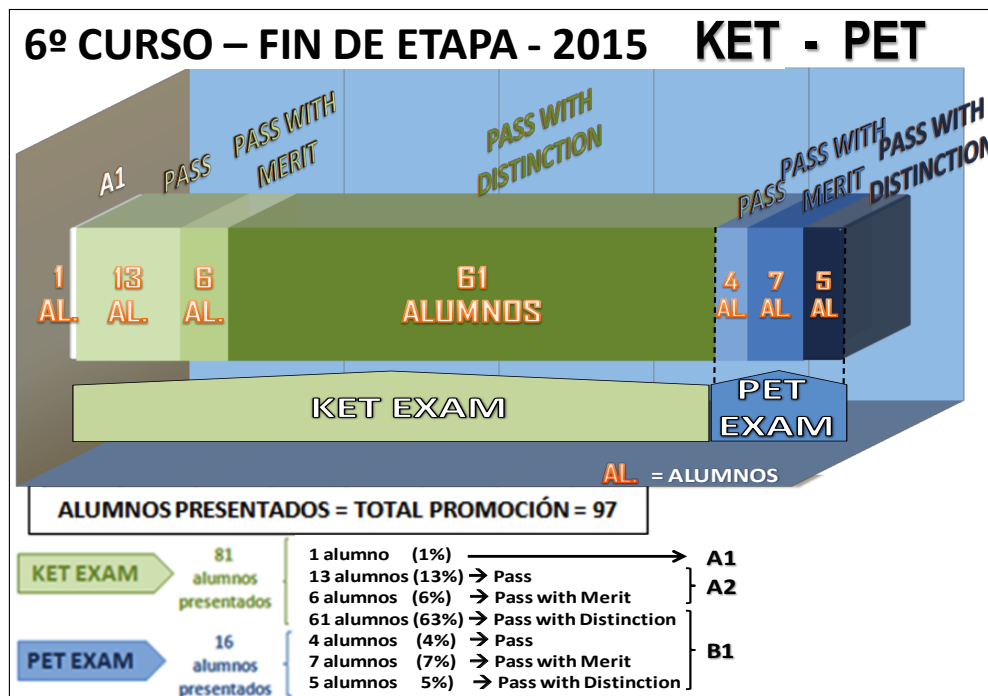
Fuente: Informe Final. San Román, M. Tesis doctoral en elaboración (2015, UNED).

La mejora se consolida en el año 2015, con los datos del gráfico 7, cuando se mantiene el examen KET para la mayoría y se presenta a un grupo reducido al siguiente nivel, PET (nivel B1). Conviene considerar que el profesorado se muestra prudente en la selección del número de alumnos para la prueba PET, por tratarse de la primera vez que se aplica en sexto curso. Por otro lado, el grupo de alumnos KET, que logran altos porcentajes en la prueba (*pass with distinction*), obtienen formalmente la misma acreditación B1, por su rendimiento excelente en el examen, asimilándose al nivel de los que aprueban el PET.



GRÁFICO 7

Resultados de los alumnos en los exámenes externos de la Universidad de Cambridge, 2015



Fuente: Informe Final. San Román, M. Tesis doctoral en elaboración (2015, UNED).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los datos presentados muestran una mejora significativa en los resultados de los alumnos a lo largo de los tres últimos cursos académicos. Resulta difícil comparar estos resultados con los obtenidos en otros centros de la Comunidad de Madrid, porque, en muchos casos, los colegios privados o concertados no muestran los datos sobre el total de alumnos matriculados.

El primer análisis comparado de resultados del rendimiento de los programas bilingües en los colegios públicos se realiza en 2010, con datos sobre las pruebas externas del Trinity College, solamente en los cursos 2.º y 4.º de primaria (Comunidad de Madrid, 2010). Actualmente, existe un estudio que refleja porcentajes sobre número total de



alumnos presentados en 6.º curso a las pruebas por la Universidad de Cambridge, KET y PET, comparando el rendimiento del modelo bilingüe de la Comunidad de Madrid y el modelo de los centros bajo los acuerdos entre el Ministerio de Educación y el British Council (Da Cruz, Martínez y Gil, 2015). Los resultados varían entre uno y otro modelo y según los centros educativos, dependiendo de múltiples factores, desde la dimensión del centro, hasta el efecto del nivel socioeconómico y cultural de cada colegio.

Es imposible realizar aquí un estudio de tipo comparativo que incluya todas las variables significativas para el análisis de datos sobre distintos centros educativos. El contexto del colegio, la comunidad educativa y otros factores socioeconómicos tienen su lógica incidencia en los resultados de los centros. Cabe sin embargo destacar que la promoción de 6.º curso es, en nuestro caso, suficientemente numerosa como para servir de indicador sobre la eficacia del modelo. Los alumnos pertenecen a cuatro grupos de clase diferentes, que constituyen la promoción final de primaria y, por las grandes dimensiones del centro (cuatro líneas por curso), varios profesores de segunda lengua inciden en la enseñanza bilingüe, a lo largo de la etapa.

Los resultados, por tanto, sugieren que el programa “Maestro CLIL” funciona bien a nivel de equipo docente, ya que no es posible conseguir este dominio de la lengua en un solo curso académico y para la totalidad de los alumnos. El último gráfico muestra que el 100% de los presentados al PET aprueba el examen, y 12 consiguen una calificación excelente. Todos los alumnos, menos uno, aprueban el KET, y 61 logran una calificación superior, que les otorga el nivel B1, equiparándolos a los del grupo PET.

En términos generales, si se comparan estos porcentajes con los del estudio anteriormente citado, y a pesar de no incluir todas las variables, la diferencia resulta notable. En ambos modelos de programas bilingües de la Comunidad de Madrid, la media de aprobados en las citadas pruebas no supera el 67,5%, mientras que en nuestro centro es del 99 y 100% para ambas. Todavía más, dado que el estudio sobre los centros de la Comunidad de Madrid advierte que no todos los alumnos realizan las pruebas: el porcentaje de no presentados es del 1,1%, lo cual establece ya una selección previa (Da Cruz *et al.*, 2015: 8).

Los datos sobre los alumnos que logran el nivel B1 en nuestro centro rebaten los argumentos de algunos autores que consideran que los programas CLIL no se muestran tan eficaces como otros modelos en el segmento de alumnos con altas capacidades (Dalton-Puffer, 2011). Que el 79% de los alumnos consiga este nivel demuestra que pueden lograr la excelencia cuando se les ofrece la oportunidad de afrontar retos. Aún resulta de mayor relevancia que la mejora afecte a todos por igual y amplíe las expectativas de los docentes sobre el alumnado para que cada uno alcance “su mayor nivel posible” (Stoll y Fink, 1996: 28), principio fundamental de las denominadas escuelas eficaces.



Los buenos resultados obtenidos en nuestro centro y la mejora del rendimiento de los alumnos, en la comparativa con los cursos previos a la aplicación del programa, prueban la eficacia del modelo “Maestro CLIL” de enseñanza bilingüe aplicado, que se apoya sobre los siguientes presupuestos:

- Incrementar la atención personalizada a los alumnos, concentrando la carga lectiva con un mismo grupo de clase y aumentando el número de horas que el profesor permanece dentro del aula.
- Especialización en la enseñanza con determinados grupos de edades, para el desarrollo de competencias y destrezas adecuados; la unificación en un mismo docente de la enseñanza del inglés y asignaturas en esta lengua, consolidando el principio fundamental del bilingüismo: una persona, una lengua (Ronjat y Escudé, 1913), y reforzando la presencia de dos agentes educativos en el aula: el maestro de castellano y el “Maestro CLIL”.
- Continuidad con el grupo de clase durante dos cursos consecutivos, para mejorar en el conocimiento y seguimiento de los estudiantes.
- Flexibilización de los horarios y tiempos de clase, para favorecer la transformación de las tareas e introducir el trabajo cooperativo en el aula.

Para concluir, solo resta subrayar que este proyecto no sería eficaz si los docentes implicados en su desarrollo no asumen libremente su participación, convencidos de su idoneidad y eficacia. El compromiso del equipo de profesores de segunda lengua en la investigación dentro del aula, introduciendo estos cambios y evaluando los resultados, es indispensable para la aplicación del modelo: la creación y formación de equipos docentes que trabajen de forma cohesionada y coherente, a lo largo de toda la etapa de primaria, es el auténtico reto en la implementación de programas bilingües.

BIBLIOGRAFÍA

- COYLE, D., HOOD, P. y MARCH, D. (2010) *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, Cambridge.
- DA CRUZ, X. G.; MARTÍNEZ, M. J. y GIL, G. (2015) “El rendimiento en lengua inglesa en programas bilingües en España”. *NABE Journal of Research and Practice*, 6.
- DALTON-PUFFER, C. (2011) “Content and Language Integrated Learning: From practice to principles”. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31: 182-204. Cambridge University Press.



- ELLIOT, J. y EBBUTT, D. (1983) “Action-research into teaching for understanding”. *School Council Publications. Cambridge Institute of Education.*
- KEMMIS, S. y MAC TAGGART, R. (1988) *Cómo planificar la investigación-acción* Barcelona, Laertes.
- LATORRE, A. (2003) *La investigación acción*. Barcelona, Graó.
- LEWIN, K. (1946) “Action research and minority problems”. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Parlamento Europeo y Consejo. (2006) “Recomendación de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE)”. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 30.
- RONJAT, J. y ESCUDÉ, P. (1913) *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. París, Champion.
- SERRANO, J. A.; LERA, A. y CONTRERAS, O. R. (2007) “Maestros generalistas vs especialistas: Claves y discrepancias en la reforma de la formación inicial de los maestros de primaria”. *Revista de Educación*, (344): 247-250.
- STOLL, L. y FINK, D. (1996) *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement* Buckingham: Open University Press.
- TIANA, A. (2011) Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 63(1): 63-75.
- VERHELST, N., VAN AVERMAET, P., TAKALA, S., FIGUERAS, N. y NORTH, B. (2009) *Common european framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment* Cambridge University Press.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- Comisión Europea (Bruselas, 2011) *Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020)*. Manual de orientación sobre aprendizaje de lenguas en la enseñanza preescolar: Eficiencia y sostenibilidad. En: <http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/documents/early-language-learning-handbook_en.pdf>.
- Comunidad de Madrid (2010) *Los programas de enseñanza bilingüe en la Comunidad de Madrid. Un estudio comparado*. En: <http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_Publicaciones_FA&cid=1142664066866&idConsejeria=1109266187254&idListConsj=1109265444710&idPagina=1343068184449&language=es&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura&pid=1109265444699&site=ComunidadMadrid>.



