

Formación del profesorado de Programas Bilingües en centros de Educación Primaria en la Región de Murcia

Teacher training of the Bilingual Programs in Primary Education Centers of Murcia

Mónica Porto Currás¹, María José Bolarín Martínez² y María Lova Mellado³

¹ Universidad de Murcia. monicapc@um.es

² Universidad de Murcia. mbolarin@um.es

³ CEIP Antonio Molina González en Blanca (Murcia). maria88_trebol@hotmail.com

Recibido: 3/10/2018

Aceptado: 14/6/2019

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Mónica Porto Currás

Departamento de Didáctica y Organización
Escolar

Facultad de Educación

Campus Universitario de Espinardo, s/n.

30100 MURCIA

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar algunos resultados sobre formación del profesorado de Programas Bilingües de una Comunidad Autónoma de España, tomando como fuente de información la valoración de los propios docentes implicados. La selección de participantes se realizó atendiendo a un muestreo estratificado, mediante el cual se obtuvo información del 21% de los centros de Educación Primaria adscritos a este Programa en dicha Región. La metodología de investigación, de corte cualitativo, utiliza como instrumento la entrevista abierta. Los principales resultados manifiestan que más de un tercio del profesorado no ha realizado ningún curso sobre enseñanza bilingüe, no existe formación destinada a perfeccionar y actualizar la lengua inglesa de los maestros y, en relación a la formación continua, se reclama más formación práctica, mejor selección de los formadores, así como mayor supervisión de las tareas efectuadas.

Palabras clave

Formación Docente, Educación Bilingüe, Educación Primaria, Satisfacción Profesional, Investigación Educativa.

Abstract

This paper presents some results about teacher training of Bilingual Programs in one Community of Spain. The selection of participants was carried out according to a stratified sampling. The qualitative research methodology uses the open interview as a tool to collect the information. The main results show that more than a third of teachers have not attended to any course on bilingual education, there is no training aimed to improve and update the English language of teachers and, in relation to continuing training, more practical training, a better selection of formers and a greater supervision of the tasks carried out are required.

Keywords

Teacher training, Bilingualism, Primary Education, Teaching Perspective, Educational Research.

1. INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre la enseñanza demuestran que, tanto los resultados de aprendizaje, como la calidad del sistema educativo, dependen, entre otros aspectos, de la calidad del profesor y de la formación que este haya recibido (Brüning y Purmann, 2014; Schleicher, 2018). En este sentido, la formación del profesorado se concibe como un pilar básico de todo proceso de cambio y, a su vez, de toda innovación educativa, más aún cuando se plantea una metodología de trabajo que propicie el paso de la enseñanza *del inglés* a la enseñanza *en inglés*. De todo ello se desprende que el profesorado adscrito a los Programas de Secciones Bilingües ha de hacer frente a una serie de funciones específicas en el desarrollo de su labor docente, que requieren una preparación y formación añadida a la propia de cualquier maestro y que sitúa a los docentes ante un nuevo reto educativo: enseñar los contenidos de su materia a través de una lengua extranjera (Piñero, 2016). Las aportaciones de Fernández y Halbach (2011) constatan el deseo de los docentes de recibir más formación para perfeccionar las habilidades lingüísticas, la metodología, la enseñanza de contenidos curriculares en inglés, los recursos utilizados y el uso de los medios digitales, entre otros aspectos, con el objetivo de afrontar con mayor éxito la enseñanza en una segunda lengua. Estos trabajos ponen de manifiesto una laguna “formativa” como consecuencia de la implantación de estos programas sin la preparación oportuna y necesaria de los docentes.

Desde este prisma, el objetivo general de este artículo es conocer la formación de los docentes adscritos al Programa Bilingüe de la Región de Murcia en sus primeras promociones (desde el curso escolar 2009/2010 hasta el 2103/2014), tomando como fuente de información a los propios docentes implicados.

2. MARCO TEÓRICO

Cuando hablamos del profesorado de Programas Bilingües, “la formación debería abordar de forma prioritaria los aspectos metodológicos y didácticos relacionados con la construcción colectiva del conocimiento de la lengua” (Elorza, 2015, p 22). Lehtse (2012) continúa en esta línea y destaca que los hallazgos en los programas de formación del profesorado también beneficiarían a las aplicaciones de las metodologías en las aulas, y por tanto a los estudiantes, por lo que no hay que escatimar en ellos, pues con estos programas de formación los docentes aprenderían las formas eficaces de aprender el contenido, la forma de desarrollar la competencia lingüística y sabrían enfocar la experiencia práctica. Además, señala que se obtendrían mejores resultados ofreciendo cursos de formación para profesores de lengua, y otros cursos, por separado, para profesores del resto de asignaturas.

Según Bovellán (2014) los profesores implicados en la enseñanza bilingüe, y más concretamente aquellos que emplean el enfoque *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras en las aulas* (en adelante AICLE), se enfrentan a una doble demanda, pues deben dominar el contenido y el lenguaje. Pérez-Cañado (2016) apunta que requiere capacitación intensiva del personal en aspectos pedagógicos y teóricos del lenguaje, algo que no está muy extendido. Ello es consecuencia de que se ha implantado esta metodología antes de preparar a los docentes, por lo que es necesario apremiar esta situación para enfrentar y solucionar esa brecha (Martín del Pozo, 2014). Los docentes implicados en la enseñanza bilingüe, en algunos estudios (Cabezuelo y Fernández, 2014, Frigols y Marsh, 2014), manifiestan sentirse capacitados para impartir docencia en estos programas al poseer una adecuada formación lingüística en inglés. Sin embargo, son numerosos los estudios (Fernández, Aguirre y Harris, 2009; Lorenzo Casal, Moore y Alfonso, 2009; Pavón y Rubio 2010; Fernández y Halbach, 2011; Banegas, 2012; Lova, Bolarín y Porto, 2013) que constatan la necesidad y/o deseo de los educadores de recibir más formación para perfeccionar sus habilidades lingüísticas y afrontar con mayor éxito la enseñanza en una segunda lengua. Asimismo, algunos profesores demandan un mayor número de oportunidades de formación en países de habla inglesa (Fernández y Halbach, 2011; Cabezuelo y Fernández, 2014).

La formación relativa a la competencia lingüística no es la única demanda de los maestros involucrados en la enseñanza bilingüe ya que, como se refleja en Fernández y Halbach (2011) y Dobson, Pérez y Johnstone (2011), también expresan la necesidad de aumentar la formación sobre la metodología, la enseñanza de Science en inglés y recursos utilizados en esta área, y el uso de los medios digitales. La demanda de formación sobre la lecto-escritura en lengua inglesa también se refleja en Halbach (2009) y Fernández y Halbach (2011). En esta línea, Dobson et al. (2011) y Lova et al. (2013) ponen de manifiesto la relevancia de implantar mejoras en la calidad de la formación inicial y permanente del profesorado.

3. METODOLOGÍA

Dada la naturaleza de la información que se buscaba, y para acercarnos a la perspectiva del docente, se optó por una metodología de investigación no experimental descriptiva, ya que se trata de aportar una panorámica sobre la implementación de los Programas Bilingües en la Región de Murcia.

Para recoger la información se empleó como instrumento la entrevista abierta o en profundidad, con un nivel de directividad medio-bajo, con preguntas relevantes para obtener la información necesaria según el objetivo planteado y semiestructurada: se plantean unos interrogantes de carácter abierto para que expresen libremente sus ideas, opiniones, valoraciones (Tójar, 2006).

La selección de los participantes se realizó atendiendo a un muestreo estratificado aplicando criterios específicos de inclusión tales como: comarca en la que se sitúa el centro educativo, titularidad del mismo y, diferentes años de participación en el Programa Bilingüe. Con la pretensión de obtener, con los recursos disponibles, la máxima riqueza posible de información evitando incurrir en redundancia, se adoptó la decisión de seleccionar el número proporcional de centros próximo al 20% del segmento de población correspondiente a cada sub-grupo. Con estos criterios, pasaron a

formar parte de la muestra productora de datos un total de 30 centros (21% del total) y 78 docentes.

En la selección de centros educativos se priorizaron los años de experiencia en el Programa Bilingüe, de forma que en la muestra productora de datos diez centros llevan cinco años implicados en este programa, siete centros llevan cuatro años, nueve centros llevan tres años y cuatro centros llevan dos años. Asimismo, se ha buscado tener representación de centros públicos y privados con diferentes años de experiencia y en porcentajes similares entre centros públicos y concertados-privados.

De esta forma se ha procedido a buscar una representatividad no tanto en términos estadísticos, como en términos fenomenológicos. Se pretende que la diversidad existente en estos Programas Bilingües que conforman la Comunidad Autónoma de Murcia (España) esté presente en la muestra de informantes.

El procedimiento de recogida de información siguió las siguientes fases: a.- contacto con el centro para informarles e invitarles a participar en la investigación; b.- información al profesorado del objetivo de la entrevista y confidencialidad de los datos; c.- acuerdo de los días y fechas para las entrevistas que se grabaron y transcribieron para su posterior análisis. Una vez transcrita la información recogida se procedió al análisis cualitativo. Atendiendo al criterio temático, la información fue agrupada en torno a categorías que pueden considerarse como un mapa de significados, que reflejan fielmente el contenido de las entrevistas y permiten interpretar las aportaciones de los docentes en relación al problema planteado.

4. RESULTADOS

A continuación, se aborda la formación que han recibido los docentes participantes, la percepción que tienen sobre la misma, así como aquellos aspectos que consideran que se deberían mejorar. Para ello, se presentan las aportaciones más significativas en cada una de las categorías obtenidas.

4.1. Formación recibida

La mayoría de los docentes entrevistados (62%, perteneciendo el 59% al sector público y el 71% al sector privado-concertado) ha recibido formación acerca de la enseñanza bilingüe, principalmente sobre la metodología AICLE. Y los que declaran no haberla recibido afirman, en su mayoría, que la razón fue no formar parte del centro educativo en el momento de selección del personal participante en esos cursos.

Cuando se les pregunta por el tipo de formación recibida, los maestros se refieren a dos cursos organizados por la Consejería responsable: el curso “Iniciación al Programa Colegios Bilingües Región de Murcia” y el “Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras” (PIALE). Estos dos cursos están constituidos por dos periodos formativos, el primero de ellos se realiza en Murcia y el otro en una ciudad de habla inglesa. Sin embargo, del 62% de docentes que ha realizado formación para el desempeño de su tarea profesional en centros educativos adscritos al Programa Bilingüe, solo el 35% ha disfrutado de un periodo de inmersión lingüística en una ciudad anglófona. Así, el profesorado que no se ha beneficiado de esta inmersión lingüística alude a las siguientes razones por las que no han gozado de formación en una ciudad anglófona:

- La insuficiencia presupuestaria de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por lo que se ha realizado esa estancia formativa en Madrid en lugar de en una ciudad de habla inglesa:

“El grupo que hicimos el curso de metodología AICLE ese año no pudimos ir a Inglaterra, estuvimos una semana en Madrid de inmersión. El PIALE sí llevaba implícita una semana en Oxford” (E74.)

- No poder disfrutar de esta inmersión lingüística en el extranjero, financiada por la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por el hecho de pertenecer a centros privados.
- Por circunstancias personales.

Sin embargo, la práctica totalidad del profesorado entrevistado (exceptuando un maestro de un centro público) ha realizado alguna estancia en un país anglófono. Mayoritariamente aluden a razones que combinan la formación y el turismo para realizar estos viajes:

“Sí, estuve viviendo en Dublín casi dos años, en Toronto dos meses por formación y luego en épocas vacacionales” (E3).

“He realizado viajes al extranjero por formación y por turismo” (E9).

El 86% de docentes, sin apenas diferencias entre tipología de centros, afirma que los planes de estudios de los futuros profesores de inglés y de programas bilingües deberían incorporar estancias formativas obligatorias en el extranjero. Las razones por las que estos educadores exponen la necesidad de introducir estancias obligatorias en los planes de estudios de los futuros maestros de inglés y del grupo bilingüe son las siguientes:

- La gran mayoría de los maestros entrevistados considera idóneo realizar esas estancias obligatorias en un país de habla inglesa, con el fin de ofrecer una formación en lengua inglesa de calidad a los futuros docentes de inglés y del grupo bilingüe y mejorar sus competencias lingüísticas:

“Es necesario estar en el país de habla inglesa para adquirir una buena pronunciación, entonación y un buen uso de la lengua, pues es donde mejor se aprende la lengua” (E48).

- Aunque en menor medida, también consideran que es fundamental residir durante un periodo de tiempo en un país de habla inglesa para conocer su cultura:

“Sería estupendo porque sería una forma de familiarizarse con el entorno y la cultura inglesa” (E65).

- Algunas de las manifestaciones de los maestros inciden en que esas estancias en el extranjero deberían de ser obligatorias con el objeto de proporcionar a los futuros maestros formación metodológica sobre la enseñanza de la lengua inglesa que llevan a cabo en esos países. Uno de estos maestros menciona:

“El practicum se podría realizar algunos meses en países de habla inglesa y otros en la región para conocer ambas perspectivas y metodologías y compararlas” (E2).

- También se propone conocer la forma de trabajar de ese país de habla inglesa personalmente, es decir, visitando esos centros escolares británicos:

“Estar en un aula de un colegio, en el contexto real, es la mejor forma de aprender cómo trabajar la lengua inglesa” (E13).

- Algunos docentes opinan que esa estancia en ese país de habla inglesa es imprescindible para adquirir formación teórica relevante en el día a día de la enseñanza bilingüe:

“Estar inmerso en ese país te permite ampliar y mejorar nuestros conocimientos, nuestro bagaje necesarios para transmitir la lengua” (E39).

- Un docente de colegios privados-concertados declara que la incorporación de estancias obligatorias en el extranjero en los planes de estudios de los futuros maestros es fundamental, pues *“permitiría a los futuros maestros estar en escuelas inglesas aprendiendo cómo enseñar el método de lectoescritura ya que para nosotros es más difícil llevarlo a cabo” (E24).*

Sólo el 13% de profesores no considera necesario introducir estas estancias formativas en una ciudad de habla inglesa: *“Tanto como obligatorias no, no es necesario” (E69).* Y un maestro de un centro público propone establecer esas estancias obligatorias para aquellos docentes que no conozcan la cultura: *“Si no conoces la cultura es mejor irte porque de lo contrario no puedes enseñar una lengua” (E36).*

A continuación vamos a analizar de forma más detenida la formación recibida en cada uno de estos cursos y cómo es valorada por los docentes entrevistados, así como las experiencias de formación permanente que ha tenido esta muestra.

4.1.1. Formación recibida en el curso de Iniciación al Programa Colegios Bilingües

Del grupo de docentes que ha realizado el curso de “Iniciación al Programa Colegios Bilingües”, la mayoría (con un porcentaje notablemente superior en centros públicos) afirma haber recibido formación sobre metodología AICLE:

“Recibimos formación sobre la metodología que es mucho de manipular y experimentar para asimilar mejor los conceptos que también se debería de hacer en español porque la asignatura Conocimiento del Medio es a veces abstracta” (E41).

La mitad de estos maestros responden que también han recibido formación sobre el uso de los medios digitales como apoyo a la enseñanza del Inglés como lengua extranjera y a la metodología AICLE:

“Recibimos formación sobre las TICS y sobre cómo hacer un blog” (E31).

Con porcentajes de respuesta menores se encuentra la formación sobre recursos para el aprendizaje de la lengua inglesa en la enseñanza bilingüe: *“este curso me ha enseñado a trabajar mucho a través de experimentos e investigaciones” (E11);* sobre la enseñanza del área de Conocimiento del Medio, Natural, Social y Cultural en inglés: *“el curso estaba enfocado a impartir Science en el aula con ejemplos prácticos porque inglés como gramática inglesa se da por hecho que lo tienes” (E38);* sobre la lengua inglesa: *“recibimos formación sobre la lengua inglesa que nos permitió reciclarnos” (E47);* o sobre la lecto-escritura en esta lengua: *“recibimos formación sobre phonics para que los niños empiecen a leer. Ese método es muy bueno porque conocen los sonidos y leen y ya el significado se les dará en cursos posteriores” (E41).* Se pueden ver resumidos estos datos en la Tabla 1.

Formación en curso Iniciación	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Formación metodológica	16	94	7	78	23	88
Uso de las TIC	10	59	3	33	13	50
Recursos didácticos	6	35	3	33	9	35
Enseñanza Science	7	41	1	11	8	31
Formación lingüística	6	35	1	11	7	27
Lecto-escritura	4	24	2	22	6	23
Organización sesiones y distribución espacios			2	22	2	8
Estrategias lingüísticas	1	6			1	4
Total	17	100	9	100	26	100

Tabla 1. Formación recibida en el curso de Iniciación al Programa Colegios Bilingües

Todos los docentes consideran que la formación recibida ha sido útil e imprescindible:

“Este curso fue muy útil porque me aportó muchas ideas sobre cómo trabajar en el programa” (E4).

Aún así, entre las cuestiones que se deberían modificar, el profesorado de esta muestra alude a aspectos como: las estancias formativas, perfeccionar la formación teórica, reducir o seleccionar y mejorar la cantidad de contenidos e información aportada y modificar aspectos organizativos.

Peor valorada ha sido la utilidad de la formación recibida en la ciudad de habla inglesa por los maestros que pudieron realizarla (solo 5). Tres docentes manifiestan que se debería de modificar la selección de la formación pedagógica ya que los contenidos fueron muy repetitivos, al haber sido abordados anteriormente en Murcia y, algunos de ellos, durante sus estudios de Magisterio. Otro maestro cree que se debería focalizar dicha preparación en el aprendizaje de la metodología empleada por los docentes ingleses y otro entrevistado cree que se deberían realizar estancias formativas en Comunidades Autónomas Españolas con experiencia en enseñanza bilingüe, en lugar de efectuarla en una universidad de un país de habla inglesa:

“Esa estancia no me sirvió para mucho, me hubiese gustado más que me hubiesen enviado a colegios bilingües de Madrid, Bilbao y Barcelona porque hubiésemos aprendido muchísimo más. Ellos llevan mucho más tiempo trabajando con la enseñanza bilingüe, hubiese sido más barato y hubiésemos aprendido lo que necesitamos: el planteamiento de la clase se hace así, funciona de esta forma más que el extranjero” (E31).

4.1.2. Formación recibida en el curso Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras

En relación a los docentes que han realizado el curso “PIALE”, la mayoría ha recibido formación sobre metodología AICLE: *“Ese curso ofrecía formación sobre cómo dar las clases a través de las nuevas metodologías en consonancia con la metodología AICLE” (E78)*. Tal y como se puede observar en la Tabla 2, mucho menos frecuentes han sido las respuestas referidas a la formación sobre uso de los medios digitales como apoyo a la enseñanza del inglés, recursos para el bilingüismo, sobre la enseñanza del área de Conocimiento del Medio o para mejorar sus competencias lingüísticas.

	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Formación metodológica	12	86	3	100	15	88
Uso de las TIC	5	36			5	29
Recursos didácticos	1	7	2	67	3	18
Enseñanza Science	2	14	2	67	2	12
Formación lingüística	7	50			7	41
Lecto-escritura	6	43			6	35
Total	14	100	3	100	17	100

Tabla 2. Formación recibida en el curso Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras

La valoración de este curso es, en general, menor que la del curso de Iniciación, de forma que menos de la mitad de los docentes que lo han realizado lo consideran imprescindible, y un importante número (36%) lo considera nada útil:

“El PIALE fue un horror, un desperdicio de dinero, terrible y con los pocos medios que tenemos si la Consejería los malgasta así pues lo está haciendo fatal” (E59).

“Gran parte del curso fue prescindible, no respondió a mis expectativas, considero que este curso al que yo asistí no fue uno de los mejores” (E34).

Entre los aspectos que destacan como mejorables se encuentran: seleccionar mejor la formación proporcionada, plantear más formación práctica y menos teórica con el fin de satisfacer sus necesidades reales relativas a la enseñanza bilingüe, incrementar la formación destinada a la metodología AICLE así como a los recursos empleados en Science, seleccionar ponentes con mejor preparación académica, concretamente, con mayor experiencia en enseñanza bilingüe y metodología AICLE, disminución de sesiones dedicadas a la lengua inglesa, la formación debería estar más focalizada en la etapa de Educación Primaria, más formación relacionada con los medios digitales o mejorar la formación sobre la lecto-escritura en lengua inglesa.

A pesar de ello, la mayoría de entrevistados en esta investigación considera imprescindible recibir formación antes de enfrentarse al Programa Bilingüe, y por ende, impartir áreas en inglés distintas a la de lengua extranjera. Las razones son las siguientes:

- Las diferencias de metodología existentes entre la enseñanza bilingüe y la no bilingüe:

“Todos deberían de realizarlo porque la metodología AICLE supone un planteamiento totalmente diferente respecto a la forma de enseñar que teníamos los maestros” (E31).

- La utilidad de la información recibida:

“Es fundamental realizar el curso AICLE o el de Iniciación al Programa Bilingüe por la utilidad de su información” (E36).

- Con el objeto de tener unas orientaciones y nociones básicas sobre bilingüismo:

“Es necesario realizar el curso para tener esas nociones básicas abordadas en él pues el problema de alguien que no lo ha hecho es su desconocimiento acerca de esto” (E13).

- Para poder conocer recursos y actividades adecuados para este programa:

“Esa formación es fundamental porque enseñar inglés como lengua extranjera no tiene nada que ver con impartir bilingüe pues necesitas más utilización de la lengua inglesa, más actividades, experimentos que cuando daba inglés no hacía” (E47).

Algunos maestros también consideran imprescindible esta formación previa con el fin de evitar esa sensación de agobio y pánico que sienten los profesores de inglés cuando tienen que impartir docencia en bilingüe; para recibir preparación sobre la lecto-escritura en lengua inglesa; con el fin de beneficiarse de la estancia en un país de habla inglesa argumentado que esta enseñanza requiere de esa inmersión; para compartir e intercambiar experiencias entre los educadores; o bien, con el propósito de renovar y actualizar el vocabulario de las áreas impartidas en inglés.

Sin embargo, un reducido número de participantes en esta investigación (17%, que en su mayoría no han realizado ninguna formación previa) indica que la formación sobre la enseñanza bilingüe no es imprescindible para impartir docencia en el programa, bien porque no lo han llevado a cabo y se sienten preparados para desempeñar sus tareas:

“No es imprescindible, es un complemento pero yo estoy dando bilingüe y no lo he hecho y puedo llevar bilingüe” (E23).

“Yo no lo he realizado y estoy impartiendo clase, no tienes por qué realizarlo, yo me siento capacitada” (E56).

O bien porque manifiestan que pueden formarse por ellos mismos o por otros compañeros:

“Como mis compañeros tienen esta formación, viendo a ellos dar clase y enseñándome ellos es suficiente” (E49).

Otro aspecto señalado por los participantes resalta que el curso “Iniciación al Programa Colegios Bilingües” solo puede ser realizado por dos maestros de cada centro, por lo que el resto de maestros únicamente puede optar al curso “Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras”. Esto comporta que los propios docentes deben orientar y compartir la información recibida en el curso a sus compañeros:

“Como el Programa Bilingüe ya está implantado en este centro no tengo derecho a recibir formación bilingüe, solo los docentes que están el centro cuando se inicia el proyecto tienen derecho a recibirla, los demás no. Yo realicé el curso PIALE, pero no he recibido formación específica de bilingüe, porque ese curso era más de actualización lingüística” (E75). “Cuando se incorporan al Programa Bilingüe compañeros sin formación al respecto, los que realizamos el curso nos vemos obligados a pasar esa formación a los demás maestros, yo intercambié mucha información a mis compañeros ya que nos reunimos, les dije que se tranquilizaran y las primeras sesiones las di yo para que vieran cómo se daba una clase bilingüe y los materiales que empleamos...” (E51).

4.1.3. Formación continua

La mayoría de los docentes entrevistados (tanto de centros educativos públicos como privados) no ha realizado ningún seminario o curso de seguimiento del Programa Bilingüe: por desconocimiento, por cancelación o por falta de interés:

“No, a mí no me han informado de eso no sé si se habrá hecho algún año” (E71).

“No, cuando más me hubiese interesado sería mi primer año y, ese año, se suspendieron todos los seminarios que se iban a realizar” (E11).

	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No	39	64	12	71	51	65
Sí, actualmente	19	31	4	23	23	30
Sí, años anteriores	3	5	1	6	4	5
Total	61	100	17	100	78	100

Tabla 3. Formación continua recibida

Los que sí han realizado algún tipo de formación continua declaran haberla recibido sobre temáticas relacionadas con metodología, recursos e intercambio de materiales. La mayoría de estos profesores considera además que la preparación realizada ha sido útil:

“Muy bien, me sirvió de mucho porque al no haber hecho el curso AICLE, fue interesante, me enseñó estrategias, métodos y sobre todo blogs de colegios con más años de bilingüe y más maestros trabajando en bilingüe, y esas páginas nos sirven” (E45).

“Creo que fue muy útil porque nos hemos repartido las unidades didácticas y cada colegio elabora una y tenemos todo ese material elaborado” (E77).

Pero no todas las valoraciones son positivas:

“Asistí pero hubo un momento que no me aportaba gran cosa, no sentía que encontrara nada nuevo ni nada que me permitiera enriquecer mi práctica docente. Durante unos años he hecho muchos cursos de formación y llega un momento en el que aprecié que era más de lo mismo, era una inversión inútil de tiempo y tenía inquietudes en otros ámbitos educativos” (E30). “Yo tuve una mala experiencia porque eso se convirtió en un montón de profesores intentando dividir el trabajo y hacerlo entre todos, pero no había responsabilidad de la fecha de entrega de trabajos ni de calidad ni nada, por lo que el trabajo realizado en ese seminario no fue de calidad y no me ha servido para nada” (E68).

Por ello, entre las mejoras que sugieren se nombra realizar cursos más prácticos, seleccionar ponentes con mayor experiencia, mejorar la selección de la formación teórica, ampliar la oferta formativa, que tuvieran una continuidad en el tiempo o combinarlos con formación en el extranjero.

Por otra parte, un considerable porcentaje de los docentes entrevistados (35%) alude a la formación autodidacta para mejorar su dominio del idioma extranjero, viendo películas o series en este idioma, escuchando música, leyendo periódicos o libros... indicando en algunos casos instruirse por sí mismo debido a la inexistencia de formación destinada a perfeccionar y actualizar la lengua inglesa:

“No hay formación que atienda a mis necesidades, no hay cursos de reciclaje para nosotros, hay solo cursos para iniciación pero no para los que llevamos unos años trabajando” (E68).

En este sentido, muchos docentes del Programa Bilingüe en centros privados (53%) están realizando cursos para perfeccionar su conocimiento del idioma extranjero en academias privadas o en la Escuela Oficial de Idiomas, costeados por ellos mismos.

En relación a la formación metodológica relativa a la enseñanza bilingüe, en el momento en el que se lleva a cabo la entrevista son pocos los docentes que la están realizando (22%). Estos maestros plantean que en muchos casos se trata de cursos organizados por las propias editoriales, pero también talleres que se organizan desde los propios centros o desde el Centro de Profesores y Recursos e incluso cursos *on-line*:

“Cada trimestre realizamos un curso de formación, el primer trimestre versaba sobre mapas conceptuales, el segundo en abril sobre cómo utilizar los cuerpos en infantil y en el tercer trimestre otro” (E24).

En cualquier caso, la casi totalidad de los maestros entrevistados (94%) afirma estar capacitado para impartir docencia bilingüe. Las razones aportadas para considerar que sí están capacitados se resumen en las siguientes:

- Poseer una adecuada formación lingüística en inglés:

“Expresarme en inglés es como expresarme en castellano, entonces creo que sí” (E37).

“Tengo el nivel lingüístico porque llevo formándome en inglés desde que tenía 18 años” (E66).

- Poseer las competencias metodológicas necesarias para enfrentarse satisfactoriamente a la enseñanza bilingüe:

“Sí, porque he recibido la formación metodológica adecuada...” (E38).

“Sí, por la metodología recibida en el curso que nos sirvió de mucho” (E47).

- La formación recibida en la carrera de Magisterio:

“La carrera es de inglés, por lo que he tenido áreas propias de didáctica para impartir inglés, luego sí considero estar preparado y capacitado para impartir bilingüe” (E54).

- Un número menor de informantes (21%) declara sentirse capacitado para desempeñar sus tareas profesionales en el Programa Bilingüe, ya que continuamente se está formando. A este respecto, cabe destacar que todos estos docentes consideran la formación permanente un pilar fundamental en esta enseñanza:

“Sí, pero con la condición de que me estoy formando desde que empecé a trabajar en un colegio bilingüe porque la formación es básica, pero con esa formación sí” (E42).

En relación al profesorado que no ha recibido ningún tipo de formación acerca de la enseñanza bilingüe, sólo un maestro de centros privados-concertados manifiesta no estar preparado al 100% para participar en este programa. De los educadores que declaran sentirse cualificados para desempeñar su labor profesional, la mayoría considera que aún así sería importante realizar esa formación:

“Reconozco que debería de realizar el curso AICLE y conocer otras estrategias metodológicas” (E2).

“Siempre es bueno ir formándose, por eso estoy pendiente de los cursos que se ofertan para realizar alguno” (E16).

“Me considero muy dinámica, pero pienso que podría hacerlo muchísimo mejor si tuviese formación bilingüe” (E18).

Por otra parte, el maestro que declara no sentirse preparado al 100% para participar en el Programa Bilingüe manifiesta la necesidad de recibir formación relativa a los

siguientes aspectos para estar plenamente capacitado: formación metodológica, formación relativa a alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y formación sobre lectoescritura.

5. CONCLUSIONES

La formación del profesorado es un aspecto clave en la implementación eficaz de la enseñanza bilingüe (Coyle, 2007; Halbach, 2009; Megías, 2012; Wolff, 2012) y estos docentes son conocedores y conscientes de ello. No obstante, más de un tercio de maestros no han recibido formación para la implementación de su labor profesional en los Programas Bilingües, contradiciendo los resultados tan satisfactorios expresados por Frigols y Marsh (2014).

La mayoría de los maestros entrevistados consideran estar capacitados para impartir docencia en esta enseñanza bilingüe. De esta forma, manifiestan poseer una adecuada formación lingüística en inglés, coincidiendo con Cabezuelo y Fernández (2014) y Frigols y Marsh (2014), y contradiciendo lo expresado en Pena y Porto (2008). No obstante, algunos profesores demandan la necesidad de recibir más formación, bien para adquirir mayor fluidez en este idioma, bien para dominar el vocabulario de las áreas impartidas en lengua inglesa. El deseo de los educadores de recibir formación para perfeccionar sus competencias lingüísticas y enfrentarse más satisfactoriamente al programa presente en este estudio se pone de manifiesto en diversas investigaciones, como las de Fernández et al., (2009), Lorenzo et al., (2009), Pavón y Rubio (2010), Fernández y Halbach (2011), Banegas (2012) y Cabezuelo y Fernández (2014).

La formación continua es valorada positivamente por la mayoría de docentes, constatando lo expresado en Dobson et al (2011) y contradiciendo lo indicado en Cabezuelo y Fernández (2014), quienes aprecian la utilidad de la misma para el desempeño de su labor en los Programas Bilingües. Llama la atención que, de acuerdo con las afirmaciones de los maestros entrevistados, son mayoritariamente los docentes de centros privados o concertados los que realizan esta formación continua, con notables diferencias en relación a los de centros públicos: no realizan cursos en lengua inglesa el 54% del profesorado del sector público frente el 6% del sector privado-concertado; no estaban realizando formación metodológica relativa a la enseñanza bilingüe en el momento en el que se llevó a cabo la entrevista el 89% de los docentes de centros educativos públicos frente al 41% de privados-concertados.

Por otra parte, los docentes declaran que les gustaría recibir más formación sobre la metodología, la enseñanza de Science en inglés y recursos utilizados en esta área y el uso de los medios digitales, coincidiendo con las demandas expuestas en Fernández y Halbach (2011) y Dobson et al. (2011). La necesidad de formación sobre metodología se refleja también en Cabezuelo y Fernández (2014). Por otra parte, demandan seguimiento, supervisión y evaluación del funcionamiento de la enseñanza bilingüe en los centros educativos adscritos a la misma por parte de la Inspección de Educación, como refleja Borderías (2011).

El incremento de oportunidades para participar en cursos de formación para el profesorado adscrito al Programa Bilingüe con el propósito de garantizar la continuidad formativa sobre la enseñanza bilingüe, es decir, la demanda de ampliar la oferta de formación así como mejorar la selección de ponentes con mayor preparación académica, concretamente, con mayor experiencia en enseñanza bilingüe, es una

realidad también en el estudio de Dobson, Pérez y Johnstone (2011). Si bien los docentes no se resisten a recibir formación organizada en su tiempo libre, sí exigen que esta sea de calidad. De ahí sus principales quejas respecto a los ponentes de los cursos que han realizado. La necesidad de formadores de docentes familiarizados con la enseñanza bilingüe por su experiencia se puso de manifiesto en Fernández et al (2005).

La demanda de formación sobre la lecto-escritura en lengua inglesa, reflejada en algunas investigaciones tales como Halbach (2009) y Fernández y Halbach (2011), es constatada en este estudio por muy pocos maestros, coincidiendo con Cabezuelo y Fernández (2014). Así pues, como afirman estos autores, algunos docentes ya han aprendido sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en inglés fruto de la formación recibida durante sus años de participación en estos Programas Bilingües.

Las oportunidades de formación en países de habla inglesa, reflejada en Fernández & Halbach (2011) y Cabezuelo y Fernández (2014), es una demanda de los maestros de este estudio. No obstante, estos maestros críticos con la formación recibida en esas ciudades de habla inglesa especifican que se ha de incrementar el periodo de formación en el extranjero siempre y cuando se lleve a cabo en centros escolares y no en universidades que poco o nada tienen que ver con la realidad de las aulas de un colegio y lograr una inmersión lingüística real.

En general, la demanda de formación de los docentes implicados en los Programas Bilingües es constatada en varias investigaciones, como las de Ioannou-Georgiou (2011), Cabezuelo y Fernández (2014), Ferre, Jódar y Martín, (2014), Pérez-Cañado (2016) y Pladevall-Ballester (2015).

Sintetizando los principales resultados obtenidos en esta investigación centrada en la Región de Murcia, se puede concluir que:

- Los docentes de centros públicos declaran haber recibido menos formación inicial y estar realizando menos formación continua –en relación al perfeccionamiento del idioma o la metodología de enseñanza en estos programas– que los docentes de centros privados. Aunque no se pueden aventurar las razones de estas divergencias, sí se han constatado diferencias entre la muestra de profesorado de centros privados y la de centros públicos que pueden darnos algunas claves. Así, todo el profesorado de la muestra de centros privados es menor de 50 años y, además, el porcentaje de maestros menores de 31 años es muy elevado (35%). En cambio, en los centros públicos es mayor el porcentaje de profesores que se encuentran en la franja de 41 a 50 años (31% frente al 12% de centros privados). Por otra parte, la mayoría de los maestros de la muestra de centros privados lleva menos de 11 años de ejercicio profesional, situándose el porcentaje más alto en la primera franja (entre 1 y 5 años), y no hay nadie con más de 20 años de antigüedad en la docencia en estos centros (a diferencia de los centros públicos).
- Si bien la mayoría de los docentes ha recibido preparación acerca de la metodología AICLE necesaria en los Programas Bilingües, más de un tercio no ha realizado ningún curso sobre esta enseñanza debido principalmente al desconocimiento de la posibilidad de realizar formación o no, a la percepción de que los funcionarios en prácticas no pueden llevarla a cabo, a no haber sido seleccionados por la Administración Educativa o a motivos personales.
- Las temáticas abordadas en los dos cursos de formación sobre la enseñanza bilingüe efectuados por los docentes son fundamentalmente: metodología AICLE, uso de medios digitales, recursos para el aprendizaje de la lengua inglesa en la

enseñanza bilingüe, enseñanza del área de Conocimiento del Medio, Natural, Social y Cultural en inglés, lingüística y la lecto-escritura en esta lengua.

- La formación de estos dos cursos constaba de dos partes: una en Murcia y otra, normalmente, en una ciudad de habla inglesa. La valoración de la mayoría de docentes acerca de la formación recibida en la propia Región es positiva. En cuanto a la formación realizada en una ciudad de habla inglesa, la mayoría de profesores indica que no fue útil ya que los contenidos teóricos eran repetitivos y no se efectuó una inmersión lingüística real.
- La formación ofrecida en el curso denominado “Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras” recibe valoraciones más negativas que el curso de “Iniciación al Programa Colegios Bilingües Región de Murcia” pues algunos profesores la califican como nada útil considerando que ha sido una pérdida de tiempo y de dinero por parte de la Consejería competente en materia educativa.

En relación con los aspectos que se deben mejorar de esta preparación con el fin de satisfacer sus necesidades reales relativas a la enseñanza bilingüe podemos señalar los siguientes: la selección de la formación, reduciendo los contenidos sobre todo teóricos e incorporando más preparación práctica, modificación de aspectos organizativos tales como temporalización así como una mayor formación sobre metodología, enseñanza de Science en inglés y recursos utilizados en esta área, el uso de los medios digitales y sobre todo la lecto-escritura en inglés. Ello unido a las demandas relativas a la selección eficaz de ponentes y al aumento del número de plazas ofertadas para la realización de estos cursos.

En cuanto a la formación continua en lengua inglesa, solo algunos docentes en el momento de la realización de las entrevistas estaban recibiendo formación en inglés. Además, la mayoría señala que la formación es costeadada por ellos mismos. Se resalta la inexistencia de formación destinada a perfeccionar y actualizar la lengua inglesa de los educadores con un determinado dominio del inglés, es decir, de los maestros participantes en el Programa Bilingüe.

En lo referente a la formación continua en metodología, como sucede con la anterior formación, solo algunos están recibiendo preparación sobre aspectos metodológicos aplicados a la enseñanza bilingüe este curso escolar, lecto-escritura en lengua inglesa, nuevas tecnologías y un máster en lingüística inglesa teórica y aplicada. Valoran esta formación continua como útil.

Respecto a los seminarios de continuidad o seguimiento en Programas Bilingües, más de la mitad de docentes nunca los han realizado, principalmente por desconocimiento de los mismos. Los maestros que los han efectuado resaltan como temáticas abordadas la formación sobre metodología y recursos así como elaboración e intercambio de materiales. Si bien algunos profesores defienden la utilidad de los seminarios, otros afirman que no son nada útiles, ya porque los contenidos eran básicos y repetitivos, ya por la falta de responsabilidad y de implicación de los maestros participantes en relación al trabajo que hay que realizar y al cumplimiento de las fechas asignadas. Se constata así cómo los docentes expresan las mismas demandas que las planteadas a la formación continua en metodología, es decir, más formación práctica y menos teoría, mejor selección de los formadores de docentes, así como mayor supervisión y control de las tareas efectuadas en dicho seminario.

Por tanto, teniendo en cuenta la existencia de profesores que no han recibido ninguna preparación para desempeñar su labor docente en la enseñanza bilingüe así como las

necesidades de formación, lingüística y metodológica, de los maestros participantes en el Programa Bilingüe, se puede indicar que existen necesidades formativas no cubiertas que posiblemente repercutan negativamente en la puesta en práctica del Programa Bilingüe.

En este trabajo, y coincidiendo con el estudio de la Asociación “Enseñanza Bilingüe” (2016), se han puesto de manifiesto deficiencias que hay que tener en cuenta a la hora de iniciar los Programas Bilingües en centros educativos de Educación Primaria de la Región de Murcia, la ausencia de un plan de formación sólido que dificulta la garantía de la calidad de la enseñanza que se imparte, de su mantenimiento y mejora. No obstante, también se ha constatado que el nivel de satisfacción de los profesores con su nivel de capacitación para poder efectuar esta docencia es muy alto, bien sea por su formación inicial, por su alto conocimiento de la lengua extranjera y competencias metodológicas o bien por su continua formación al respecto (en muchos casos realizada por cuenta propia). Creemos, por ello, que una interesante línea de investigación futura será conocer la relación entre este nivel de formación, la capacitación que los maestros afirman poseer y la satisfacción de su alumnado con el proceso de enseñanza-aprendizaje que se está poniendo en práctica en estos Programas.

BIBLIOGRAFÍA

- Asociación “Enseñanza Bilingüe”. (2016). *Informe sobre normativa bilingüe de la Región de Murcia*. Recuperado de:
<https://www.ebspain.es/index.php/analisis/64-informe-sobre-normativa-bilinguee-de-la-region-de-murcia>
- Banegas, D.L. (2012). CLIL teacher development: Challenges and experiences. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 5 (1), 46-56.
- Borderías, R. (2011). La inspección y la enseñanza bilingüe. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 14, 1-6.
- Bovellan, E. (2014). *Teachers' Beliefs About Learning and Language as Reflected in their Views of Teaching Materials for Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. Tesis de Doctorado, University of Jyväskylä (Finlandia).
- Brüning, C.I. y Purrmann, M.S. (2014). CLIL pedagogy in Europe: CLIL teacher education in Germany. En J. Martínez-Agudo (Ed.). *English as a foreign language teacher education: Current perspectives and challenges*. (pp. 315-339) Amsterdam: Rodopi.
- Cabezuelo, P. y Fernández, R. (2014). A case study on teacher training needs in the Madrid bilingual project. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 7 (2), 50-70.
- Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: towards connected research agenda for CLIL pedagogies. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5), 543-562.
- Dobson, A., Pérez, M.D. y Johnstone, R. (2011). *Programa de Educación Bilingüe en España. Informe de evaluación. Resultados de la investigación independiente sobre el Programa de Educación Bilingüe del Ministerio de Educación y el British Council en España*. Ministerio de Educación y British Council.
- Elorza, I. (2015). AICLE es “hacer” idiomas. Formación continua e inicial centrada en la actividad. En M. Levy (Dir.). *Formación inicial para profesores de programas bilingües en inglés: políticas, prácticas y recomendaciones* (pp. 21-25). British Council: Universidad de Alcalá.
- Fernández, R. y Halbach, A. (2011). Analysing the Situation of Teachers in the Madrid Bilingual Project after Four Years of Implementation. En Y. Ruiz de Zarobe, J.M. Sierra, y F.

- Gallardo del Puerto (Eds.). *Content and Foreign Language Integrated Learning. Contributions to Multilingualism in European Contexts*. (pp. 241-270) Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Fernández, R., Pena, C., García, A. y Halbach, A. (2005). La implantación de proyectos educativos bilingües en la Comunidad de Madrid: las expectativas del profesorado antes de iniciar el proyecto. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las lenguas extranjeras*, 3, 161-173.
- Fernández, R., Aguirre, C. y Harris, C. (2009). Implementation of CLIL in Castilla-La Mancha (Spain) and Teachers' Training. En D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M.J. Frigols-Martin, S. Hughes y G. Langé (Eds.). *CLIL Practice: Perspectives from the Field* (pp. 21-27). Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Ferre, F., Jódar, F. y Martín, J. (2014), El programa bilingüe de alemán en la Enseñanza Secundaria: un ejemplo de coordinación y cooperación didáctica, *Magazin/Extra*, 1, 26-32. Recuperado de: http://www.fage.es/magazin_extra/magazin_e_1/26a32.pdf
- Frigols, M.J. y Marsh, D. (2014). *Informe de evaluación externa. Programa Clil de la Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad de Canarias*. Canarias: Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad de Canarias.
- Halbach, A. (2009). Good practice in bilingual teaching at the primary level and what it has to say about teachers' training needs. En D. Abendroth-Timmer, D. Elsner, C. Lütge y B. Viebrock. (Eds.). *Handlungsorientierung, in Fokus: Impulse und Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert* (pp. 101-114). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ioannou-Georgiou, S. (2011). Transition into CLIL: Guidelines for the beginning stages of CLIL. En S. Ioannou-Georgiou y P. Pavlou (eds.). *Guidelines for CLIL implementation in Primary and Pre-primary Education* (pp. 34-54). Brussels: European Commission.
- Lehtse, A. (2012). *Learning CLIL through CLIL: Teacher students' perceptions of the practice and its effectiveness*. Tesis de Maestría. Tartu, University Tartu (Estonia).
- Lorenzo, F., Casal, S., Moore, P. y Alfonso, Y. (2009). *Bilingüismo y Educación: Situación de la Red de Centros Bilingües en Andalucía*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Lova, M., Bolarín, M.J. y Porto, M. (2013), Programas Bilingües en Educación Primaria: Valoraciones de Docentes. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las lenguas extranjeras*, 20, 253-268.
- Martín del Pozo, M.A. (2014). *Aproximación lingüístico-didáctica al discurso académico de la clase magistral en la formación del profesorado universitario en contextos bilingües*. Tesis de Doctorado. Madrid: Universidad Complutense de Madrid (España).
- Megías, M. (2012). Formación, Integración y Colaboración: Palabras clave de CLIL. Una Charla con María Jesús Frigols. *Encuentro, Revista de Investigación e innovación en la clase de idiomas*, 21, 3-14.
- Mehisto, P. (2008). CLIL Counterweights: recognizing and Decreasing Disjuncture in CLIL. *International CLIL Research Journal*, 1 (1), 93-119.
- Pavón, V. y Rubio, F. D. (2010). Teacher's Concerns and Uncertainties about the Introduction of CLIL Programmes. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las lenguas extranjeras*, 14, 45-58.
- Pena, M.C. y Porto, M.D. (2008). Teacher beliefs in a CLIL education project. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las lenguas extranjeras*, 10, 151-161.
- Pérez-Cañado, M.L. (2016). Teacher training needs for bilingual education: In-service teacher perceptions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(3), 266-295.
- Piñero, M. (2016). La educación bilingüe a la palestra. El reto de la educación actual. *Revista digital INESEM*. Recuperado de: <https://revistadigital.inesem.es/idiomas/educacion-bilingue/>

- Pladevall-Ballester, E. (2015). Exploring primary school CLIL perceptions in Catalonia: students', teachers' and parents' opinions and expectations. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 45-59.
- Ramos, F. (2009). Una propuesta de AICLE para el trabajo con textos en segundos idiomas. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las lenguas extranjeras*, 12, 169-182.
- Rodríguez, G. y Gómez, M.A. (2010). Análisis de contenido y textual de datos cualitativos. En S. Niego (Ed.). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 447-469). Madrid: Dykinson.
- Schleicher, A. (2018). *World Class. How to Build a 21st-Century School System. Strong Performers and Successful Reformers in Education*. París: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/4789264300002-en>
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Wolff, D. (2012). The European Framework for CLIL teacher education. *Synergies*, 8, 105-116.