

**Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación**

Trabajo fin de máster

Propuesta de mejora de la calidad
de la enseñanza del inglés a través
de Asignaturas No Lingüísticas de
1º de la Enseñanza Secundaria
Obligatoria: un acercamiento desde
la orientación educativa

Presentado por: Laura Tain Gutiérrez

Directora: Raquel Artuch Garde

Línea de investigación: Propuesta de intervención

Ciudad: Sevilla

Fecha: 24 de mayo de 2018

Resumen

Las clases de Asignaturas No Lingüísticas (ANL) en inglés juegan un papel crucial en el fomento del bilingüismo del alumnado de secundaria. El objetivo principal de este trabajo es elaborar una propuesta de intervención destinada al profesorado de 1º de la ESO para mejorar la calidad de la enseñanza de dichas asignaturas. Este trabajo se divide en dos partes generales. En la primera, se llevará a cabo una revisión bibliográfica sobre las cuestiones más relevantes sobre el bilingüismo, así como sus enfoques y metodologías más efectivos. Asimismo, se evidenciarán las aportaciones que la orientación puede ofrecer dentro de la enseñanza bilingüe, entre las que se encuentra el asesoramiento al profesorado. En la segunda parte, se desarrollará la propuesta de intervención, dividida a su vez en dos partes. Por un lado, se propondrán seis sesiones donde el profesor de la Asignatura No Lingüística y el profesor de la Asignatura Lingüística (AL) de inglés llevarán a cabo un trabajo de colaboración para perfeccionar sus prácticas docentes. Por otro lado, se establecerán otras cuatro sesiones donde los profesores-tutores de 1º de la ESO y los profesores de la Asignatura Lingüística de inglés colaborarán con el fin de elaborar sesiones de tutorías donde se promueva la conciencia cultural del inglés.

Como conclusión, se ha destacado la importancia del trabajo en equipo por parte del profesorado como elemento clave en la mejora de la enseñanza de Asignaturas No Lingüísticas en inglés y, en última instancia, en el nivel de inglés del alumnado de 1º de la ESO.

Palabras clave: Bilingüismo, Asignatura No Lingüística en inglés, orientación educativa, formación al profesorado, educación secundaria.

Abstract

One way to contribute to students' bilingualism in secondary education is through non-linguistic courses (ANL) taught in English. The main objective of this thesis is to elaborate an intervention targeted to ANL teachers of 1º de ESO (first-year of the secondary education). This thesis is divided in two main parts. The first one presents a literature review on the most important aspects of bilingualism and its most effective approaches and methodologies. The second part is divided in two sections. The first section discusses the contributions that school counseling may offer within the framework of bilingual education, especially the ones related to teacher training. This intervention consists in six sessions where the ANL teacher will collaborate with the English teacher in order to improve their teaching practice. In second place, four sessions will be held in which the tutors of 1º de ESO will work with the English teachers in order to design tutoring sessions that address English culture. In conclusion, this thesis sheds light on the importance of teamwork, which is key to make an improvement in the teaching of ANL in English and, as a consequence, in the English level eventually acquired by 1º de ESO students.

Keywords: bilingualism, school counseling, teachers of non-linguistic courses in English, secondary education.

Índice

1. Introducción	6
1.1 Justificación personal del trabajo	6
1.2 Planteamiento del problema y objetivos	7
1.2.1 Objetivo general	12
1.2.2 Objetivos específicos	12
2. Marco teórico	13
2.1 La importancia del bilingüismo	13
2.2. El paradigma de la enseñanza bilingüe de los Estados Unidos	15
2.3. El enfoque CLIL	17
2.4. La acción orientadora en el marco de la enseñanza bilingüe	20
2.4.1 Principios	20
2.4.2 Supuestos	23
2.4.3 Funciones	24
2.5 Formación al profesorado	26
2.5.1 ¿Cuáles han sido sus orígenes e implicaciones?	26
2.5.2 Formación al profesorado de ANL dentro del CLIL	27
2.5.3 Promoviendo el aprendizaje reflexivo	30
2.5.4 ¿Qué papel tiene el profesor-tutor dentro del CLIL?	32
2.5.5 Buenas prácticas educativas	33
3. Propuesta de intervención	34
3.1. Contextualización	35
3.2. Objetivos	36
3.3. Evaluación inicial: diagnóstico previo de necesidades	37
3.4. Planificación de las actividades	43

3.4.1. Colaboración entre el profesorado de ANL y AL	44
3.4.2. Colaboración entre el tutor y el profesorado de AL	53
3.5. Evaluación de resultados	59
4. Conclusiones	59
5. Limitaciones y prospectiva	61
6. Referencias bibliográficas	63

Índice de tablas y figuras

1. Tabla 1: Evaluación del alumnado	38
2. Tabla 2: Evaluación del profesorado	41
3. Tabla 3: Sesiones de colaboración entre profesorado	43

Índice de abreviaturas

AL	Asignatura Lingüística
ANEAE	Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo
ANL	Asignatura No Lingüística
CLIL	<i>Content and Language Integrated Learning</i>
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
LAC	<i>Language Across the Curriculum</i>
LOMCE	Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa
PAT	Plan de Acción Tutorial
ZDP	Zona de Desarrollo Próximo

1. Introducción

1.1 Justificación personal del trabajo

Mi interés por la orientación educativa se remonta —y está fuertemente vinculado— a mi recorrido profesional por la enseñanza de español como lengua extranjera en Estados Unidos. Durante mis años como docente, he tenido la oportunidad de comprobar la importancia que tiene la figura del profesor en la adquisición y el aprendizaje de la lengua por parte del alumnado. Específicamente, la metodología usada y la formación continua del profesorado es fundamental para entender el éxito de los alumnos en una lengua extranjera.

Por otro lado, más allá de la adquisición de la lengua, pude entender la inseparable dimensión cultural a la que la competencia lingüística está ligada, lo cual lleva a una concepción de la lengua que tiene en cuenta, entre otros muchos aspectos, las variedades lingüísticas de una misma lengua, o las tradiciones de las regiones de un país. De este modo, se establece un vínculo insoslayable, si así se promueve mediante la docencia, hacia la cultura cuya lengua se está aprendiendo.

Todo ello no fue sino el comienzo de mi pasión por la enseñanza de lenguas extranjeras, así como por mi interés —cada vez mayor— por el fomento del bilingüismo en las aulas y, así, investigando y formándome a lo largo de mi trayectoria profesional, encontré numerosas iniciativas por parte de algunos colegios de las zonas más diversas, a nivel lingüístico, de Estados Unidos, tales como Texas o California. Estas iniciativas promueven la enseñanza bilingüe español-inglés en algunos colegios públicos a través de un currículum donde se le otorga especial relevancia a la lengua minoritaria, es decir, al español, enseñándose, como mínimo, un 50% de materias en español y, en algunos casos, obteniéndose resultados exitosos en ambos idiomas por parte del alumnado.

Es por ello que, cuando decidí especializarme en la orientación educativa gracias a este máster, quise informarme sobre el “estado” de salud, por así decirlo, de la calidad de la enseñanza del inglés de manera transversal, es decir, la enseñanza de Áreas No Lingüísticas (ANL en adelante) en inglés dentro del

enfoque de la enseñanza integrada de lenguas y contenidos en España y, concretamente, en mi Comunidad Autónoma: Andalucía.

Considero fundamental que, también en mi país, se optimice la promoción del bilingüismo español-inglés en las instituciones educativas, siendo totalmente necesario para el buen desenvolvimiento del joven alumnado que termina su formación académica y entra a formar parte de un mercado laboral cada vez más globalizado y en expansión. Además, no solo es importante una alta funcionalidad en la lengua extranjera de inglés, sino la indivisible dimensión cultural que redunda en un alumnado capacitado para entender y respetar las diferencias culturales y lingüísticas que caracterizan a esta sociedad global.

En definitiva, desde el equipo de orientación, creo que se pueden hacer grandes avances para formar al profesorado y concienciar a toda la comunidad educativa de que el bilingüismo supone importantes beneficios tanto a los individuos, como a la sociedad en su conjunto.

1.2. Planteamiento del problema y objetivos

La sociedad actual plantea grandes cambios a todos los niveles, tales como el social y el cultural, lo cual hace que la educación y especialmente la orientación del siglo XXI deba enfrentar numerosos desafíos (Pérez, Herrera y Añez, 2013). Uno de estos desafíos es la calidad de enseñanza del inglés, o L2, de manera transversal, es decir, la efectividad del enfoque curricular del aprendizaje integrado de contenidos lingüísticos con contenidos no lingüísticos (en adelante, CLIL: *Content and Language Integrated Learning*. Ver punto 2.4)¹. Este enfoque relativamente innovador, que surgió en los años 90 y ha ido evolucionando en las dos últimas décadas, supone enseñar la lengua extranjera no solo como materia lingüística, sino como lengua vehicular para la enseñanza de materias no lingüísticas (Consejo del Estado, 2017). La aparición de estos programas bilingües que siguen este enfoque es la respuesta de la importancia de adquirir una competencia adecuada en el manejo del inglés que se ajuste a las demandas de la sociedad global.

¹ Para hacer referencia a este concepto también se suelen usar otros acrónimos como AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera), o ÉMILE en francés.

De este modo, en la ley de educación actual —LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa)— se pone de manifiesto la importancia de que los jóvenes tengan un adecuado nivel de inglés —o una adecuada competencia lingüística comunicativa en la L2— para enfrentarse a la realidad laboral y, debido a ello, los centros educativos deben ofrecer una enseñanza bilingüe:

El dominio de una segunda o, incluso, una tercera lengua extranjera se ha convertido en una prioridad en la educación como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos, a la vez que se muestra como una de las principales carencias de nuestro sistema educativo. La Unión Europea fija el fomento del plurilingüismo como un objetivo irrenunciable para la construcción de un proyecto europeo. La Ley apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera, cuyo nivel de comprensión oral y lectora y de expresión oral y escrita resulta decisivo para favorecer la empleabilidad y las ambiciones profesionales, y por ello apuesta decididamente por la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, sección XII).

Atendiendo al contexto educativo de la Comunidad Autónoma de Andalucía, la importancia del bilingüismo que se refleja en la LOMCE se traduce en la necesidad u obligatoriedad de que las materias no lingüísticas impartidas en inglés (en adelante ANL) junto con la L2 sumen, al menos, el 30% del horario lectivo del alumnado en educación secundaria (9 horas semanales), siendo deseable el incremento de ese porcentaje una vez que los centros bilingües dispongan de mayor número de materias, así como de profesorado acreditado para ello, según la *Guía Informativa para Centros de Enseñanza Bilingüe de la Junta de Andalucía*. (Consejería de Educación, 2017).

De este modo, los equipos de orientación deben plantearse si la comunidad educativa —especialmente el profesorado— realmente está preparada

para que el alumnado alcance una competencia lingüística en inglés ajustada a las demandas de la sociedad global de la actualidad, pues, si se atiende a los últimos datos del *English Proficiency Index* (EPI) de 2017, España se sitúa, en cuanto a nivel de inglés, en el puesto 28 de 80 países participantes, lo cual deja entrever que todavía hay mucho por hacer para mejorar la calidad de enseñanza de la L2 (Education First, 2017). Una de las causas que se han señalado sobre la falta de competencia lingüística en inglés es el escaso tiempo dedicado a practicar las habilidades orales de la lengua en el aula L2, al tiempo que se pone en práctica las habilidades de escucha, procurando reproducir las situaciones que tendrían lugar fuera del aula (Mur-Dueñas, Plo y Hornero, 2013). En otros estudios se establece una comparación entre Suecia, que es el país que obtiene mejores resultados en lengua extranjera (inglés), y España, aportándose algunas diferencias notables entre ambos países: en Suecia el porcentaje de padres que sabe inglés es mucho mayor que en España —un 60% más—; En cuanto a la dedicación a la lengua inglesa, los alumnos españoles dedican más horas a hacer deberes de inglés y necesitan un refuerzo extra fuera de las clases, mientras que los alumnos suecos dedican más tiempo a la preparación de exámenes oficiales de inglés; En relación a las variables referentes al profesorado, se observa que en Suecia este trabaja más horas a la semana, pero dan menos clases en general y también de inglés, mientras que el profesorado español piensa que los estudiantes deberían dedicar más tiempo a los deberes. (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2012).

Por otro lado, se ha subrayado la importancia de reducir el número de estudiantes por aula para aumentar el tiempo dedicado a la práctica del idioma y se ha puesto de manifiesto la necesidad de usar el idioma fuera del aula en actividades como el teatro, escribir para revistas o periódicos y participar en programas de intercambio. (Mur-Dueñas, Plo y Hornero, 2013).

Los datos sobre la competencia lingüística en inglés son más desalentadores en el contexto de la Comunidad Autónoma de Andalucía, pues es una de las cuatro últimas Comunidades Autónomas en relación a la calidad del nivel de inglés de sus habitantes (Education First, 2017). De hecho, aunque en Andalucía existe evidencia de que se supera el nivel básico (A2), no hay resultados concluyentes sobre si se alcanza el nivel pre-intermedio de inglés (B1)

e intermedio-alto (B2), necesarios para acreditar cierta soltura y fluidez en el idioma (Granado, 2017). En cuanto a las causas del bajo nivel de inglés de Andalucía, el EPI ha encontrado una correlación entre el nivel de fluidez de la L2 y el poder adquisitivo, calidad de vida, innovación y otros indicadores socio-económicos (Education First, 2017). Así, se detalla que existe una relación positiva entre el nivel de fluidez de inglés y el salario bruto medio, ocupando Andalucía una de las últimas posiciones.

Como se puede apreciar, estos datos no parecen ir en la línea de la propuesta remitida por la Comisión Europea a finales del año 2012, que establece que, para el año 2020, el 50% de los estudiantes que terminen la ESO deberán tener un nivel B1 o superior en la primera lengua extranjera —el inglés—, lo cual supone manejarse en este idioma como un usuario suficientemente independiente según los niveles establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo Escolar del Estado, 2017). En este sentido, el CLIL puede contribuir a este objetivo que llega desde la Comisión Europea si se consiguen enseñar de modo adecuado las materias de contenidos no lingüísticos en inglés. Según la Comisión Europea de Lenguas (2006), se ratifica el éxito del enfoque CLIL presentándose los siguientes beneficios en su aplicación:

- Desarrolla el conocimiento y la comprensión intercultural
- Desarrolla las destrezas de comunicación intercultural
- Mejora la competencia de la lengua y las destrezas orales de la comunicación
- Desarrolla intereses y actitudes multilingües
- Ofrece oportunidades de estudio de contenidos a través de diferentes perspectivas
- Permite al alumnado un contacto más frecuente con la lengua de estudio
- No requiere horas de enseñanza extra
- Diversifica métodos y formas de la práctica de aula
- Aumenta la motivación del alumnado y su confianza en la lengua y en el contenido que estudia.

De este modo, el profesional de la orientación debe reflexionar sobre los desafíos educativos que en la sociedad del siglo XXI se generan, tales como la

implementación y perfeccionamiento de un enfoque para la enseñanza de lenguas extranjeras a través de contenidos no lingüísticos tan efectivo como el CLIL. Para ello, el profesional de la orientación debe invertir recursos en la formación del profesorado de ANL que favorezca el éxito de este enfoque. Se propone, así, un concepto de profesional de la orientación que es de vital importancia tener en cuenta en la labor como profesionales de la educación:

Se impone un orientador capaz de repensar la orientación, admitir nuevos valores y pensar en términos colectivos y globales, un profesional potenciado por las exigencias y perspectivas de la sociedad del conocimiento. Un profesional capaz de revisar los aspectos, ontológicos, epistemológicos y metodológicos del quehacer de la Orientación, que sustenten el ejercicio de nuevos roles y la creación de nuevos espacios para su praxis profesional. El orientador del siglo XXI tiene que enfrentarse a procesos de desarrollo acelerado que han de impulsar nuevas tecnologías, nuevas formas de vida y mayores riesgos de identidad y de otros valores hoy establecidos. Esta realidad insoslayable e indetenible obliga a la revisión del profesional de la Orientación en función de que cualquier profesión se legitima en el contexto social, cultural y económico en el cual ejerce (González, 2008, p.5).

Aquí se puede observar la necesaria labor de reflexión que el equipo de orientación debe realizar sobre su propio campo, pues este debe ajustarse a las necesidades de este siglo XXI. Por tanto, el trabajo de la orientación debe ir destinado a la formación de personas que finalmente se instauren de manera adecuada y exitosa en la sociedad, en la que una de las exigencias que prima es el conocimiento de, al menos, una lengua extranjera.

Para reforzar esta idea, cabe destacar la importancia que tiene el rol del profesional de la orientación educativa. Se sugiere que el orientador del siglo XXI debe, entre otras funciones, guiar a los estudiantes, individualmente o en grupos, para que desarrollen planes educacionales; asesorar a los estudiantes en su proceso de toma de decisiones ante momentos de transición; asistir a los estudiantes ante las dificultades que puedan presentar en su proceso de

aprendizaje; llevar a cabo entrevistas con los padres con el fin de que estos puedan interceder y ayudar en el desarrollo de sus hijos; asesorar a los docentes para que mejoren su metodología de enseñanza y que incorporen la orientación en sus planes de estudio al tiempo que ayudan a su alumnado a desarrollar aspectos de índole intelectual, personal, social y vocacional; y ejecutar acciones de carácter preventivo junto con todo el equipo de orientación (Fung, 2017).

En definitiva, no solo se requiere un profesional de la orientación actualizado sobre las necesidades demandadas por la sociedad del siglo XXI, sino un profesional que sepa juzgar si su propio centro responde satisfactoriamente a las mismas, de manera que, si no es así, plantee e implemente las medidas apropiadas. Toda esta reflexión y posteriores actuaciones parten, por supuesto, de un trabajo coordinado y en equipo con todos los componentes de la comunidad educativa que el profesional de la orientación tiene la importante función de liderar.

1.2.1 Objetivo general

Puesto que una de las funciones de todo equipo de orientación es liderar actuaciones para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje enmarcado en las demandas de la sociedad contemporánea, y siendo fundamental el trabajo directo con el profesorado, se hace necesario establecer el siguiente objetivo general y principal de este trabajo:

- Elaborar una propuesta de intervención para mejorar la calidad de la enseñanza de las ANL, cuya lengua vehicular es el inglés, para favorecer el bilingüismo español-inglés en los jóvenes de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

1.2.2. Objetivos específicos

Asimismo, se enumeran algunos objetivos más específicos que se derivan de este trabajo:

- Reflexionar sobre las ventajas laborales y beneficios cognitivos que conlleva ser bilingüe.
- Explorar otros paradigmas de la educación bilingüe—dual immersion programs: Programas de inmersión de doble vía— para conocer sus aciertos.
- Conocer en qué consiste la aplicación del enfoque CLIL.
- Destacar la importancia de la labor de orientación dentro de la enseñanza bilingüe.
- Destacar el rol del profesor-tutor con respecto a la promoción de la dimensión cultural del inglés como parte del Plan de Acción Tutorial (PAT).
- Formar al profesorado de ANL en inglés de 1º de la ESO mediante un trabajo de colaboración con el profesorado de la asignatura lingüística de inglés.
- Formar a los profesores-tutores de 1º de la ESO a través del trabajo colaborativo con el profesorado de la asignatura lingüística de inglés.

2. Marco teórico

2. 1 La importancia del bilingüismo: Beneficios cognitivos y ventajas laborales

Saber hablar más de un idioma ofrece ventajas que hoy en día son indiscutibles. Puesto que más adelante se explorará cómo potenciar la ventaja social que ofrece desde el Plan de Acción Tutorial (PAT), esta sección se centrará en dos de los beneficios que conlleva hablar inglés por su indudable importancia en los contextos educativos: beneficios cognitivos y sobre la empleabilidad.

Se ha investigado mucho sobre las ventajas que las personas bilingües presentan frente a aquellas que son monolingües. Recientemente, se ha llegado a la conclusión de que los aspectos relacionados con las habilidades metalingüísticas y cognitivas, especialmente en cuanto a la función ejecutiva, se observan más desarrolladas en personas bilingües (Mueller, Mon, Jones, Viñas, Young, y Hughes, 2010). De esta manera, en cuanto a la función ejecutiva del

cerebro, se ha observado que las personas bilingües presentan mayores niveles de atención selectiva y un rendimiento mayor en pruebas donde se debe inhibir la atención hacia información errónea. Por tanto, las personas bilingües muestran un alto control cognitivo cuando se trata de ignorar información irrelevante. Esta ventaja se debe a que las personas bilingües tienen que ejercer un control constante de qué idioma usar según qué momento, pues se activan ambos, lo cual conduce a un perfeccionamiento mayor de los mecanismos neurológicos que controlan la atención (Mueller et al., 2010).

Además, se ha demostrado que las personas bilingües, además de manifestar mayor capacidad de atención, presentan mayor densidad en su masa gris del cerebro, la cual se concentra en las áreas de memoria, inteligencia y capacidad de abstracción (Martínez, 2010). Asimismo, se ha observado una doble correlación entre la materia gris cerebral y el dominio de la L2, lo cual se traduce en que se aprecia un mayor aumento a mayor nivel de competencia lingüística, así como un aumento también mayor en personas que empezaron a aprender esta L2 más precozmente, lo cual no es óbice para un aumento de materia gris sea cual sea la edad de inicio del aprendizaje de la L2 (Martínez, 2010). Por ello, es importante subrayar de nuevo la importancia de comenzar a formar al profesorado de las ANL en inglés en 1º de la ESO, con la intención de que sean capaces de implementar buenas estrategias para que su alumnado adquiera una competencia adecuada de la L2 lo antes posible.

Además de los evidentes beneficios cognitivos que reporta el bilingüismo, es esencial también tener en cuenta las ventajas que conlleva ser bilingüe en el aspecto laboral y profesional. Así, se ha puesto de manifiesto que cualquier persona tiene más probabilidad de encontrar trabajo o mejorarlo si maneja una L2, especialmente el inglés. De hecho, esta probabilidad se sitúa en un 72,55%, según las cifras de Adecco (Romero, 2016). Asimismo, según estudios llevados a cabo por Randstad, cuanto mayor es la responsabilidad de un determinado puesto de trabajo, más aumenta el requisito de que el trabajador domine una L2. Tanto es así, que el 75% de las ofertas de director o gerente requieren que los candidatos sean bilingües. Por otro lado, siguiendo con las cifras de Adecco, se puede afirmar que los trabajadores bilingües son también más susceptibles de ver

aumentado su sueldo en un 30% (Romero, 2016). Además, ya que la mayor parte de las aplicaciones informáticas existentes están en inglés, conviene que los trabajadores manejen este idioma y se integren en la sociedad global en que se encuentran.

En conclusión, según se extrae de los estudios de Mueller et al. (2010), Martínez (2010) y Romero (2016), las ventajas que confiere ser bilingüe parecen evidentes. De este modo, la acción orientadora debe dedicar sus esfuerzos a mejorar la implementación del CLIL. En este contexto, como se verá a continuación, es necesario que el profesorado encargado de impartir las ANL esté satisfactoriamente preparado para hacer frente al reto de conseguir que el alumnado desarrolle un buen dominio de su L2.

2.2. El paradigma de la enseñanza bilingüe en los Estados Unidos

Uno de los países precursores de la enseñanza bilingüe en España es Estados Unidos. Los programas bilingües se crearon en Estados Unidos como consecuencia de varios acontecimientos acaecidos a lo largo de las décadas de 1960 y 1970. El propósito último de estos programas era la inclusión de niños inmigrantes que no hablaban el idioma del país y necesitaban ayuda adicional. (Crawford, 2004).

En la actualidad, existen tres tipos de configuraciones de programas bilingües en Estados Unidos: “90/10”, “50/50” y los diferenciados (Ramos, 2007). En el primero de ellos, la lengua minoritaria —el español— se usa como principal para enseñar el currículum, mientras que la secundaria es la lengua mayoritaria —el inglés—. Esto supone una gran ventaja para aquellos estudiantes cuya primera lengua es la minoritaria. En esta primera configuración se mantienen estos porcentajes —90% en español y 10% en inglés— desde la enseñanza infantil hasta el tercer curso de primaria, cambiando a 50% en inglés y 50% en español de cuarto curso de primaria en adelante. El segundo tipo de programas bilingües se caracteriza por usar la lengua mayoritaria y minoritaria el mismo porcentaje de tiempo, es decir, un 50% en inglés y un 50% en español. Por

último, la configuración diferenciada tiene en cuenta el número de estudiantes que hay de cada lengua para determinar cuánto tiempo dedicar a estas.

El objetivo que se persigue con estos programas bilingües es, la consecución de un “bilingüismo aditivo”. Esto significa que los estudiantes aprendan a desenvolverse tanto en la primera lengua como en la segunda de igual manera (Ramos, 2007). De este modo, estarían desarrollando fluidez y teniendo éxito académico en ambas lenguas. Además, estos programas bilingües persiguen varios objetivos principales: que sus normas académicas y de currículum sean iguales que aquellas de programas no bilingües; que los estudiantes obtengan buenos resultados académicos; y, por último, que sean competentes en dos idiomas, desarrollando al mismo tiempo actitudes positivas hacia otras culturas.

Se destaca, brevemente, el primer tipo de programa bilingüe 90/10, ya que se ha asociado a altos niveles de éxito académico en el alumnado en comparación con sus iguales de programas no bilingües, especialmente en lectura, matemáticas y ciencias (Alanís y Rodríguez, 2008). Además, no solo se ha observado un mejor rendimiento académico en este tipo de programas, sino incluso una mayor adquisición del idioma mayoritario, en nuestro caso, el español (Potowski, 2013). El éxito de este tipo de programas se atribuye a varios factores de relevancia. Uno de ellos es la participación e implicación activa de la dirección del centro educativo. De hecho, el consenso entre todos los profesores del centro es que la sostenibilidad de este tipo de programa bilingüe 90/10 no hubiera sido posible sin el apoyo y conocimiento de la dirección sobre cómo se enseña en dichos programas. Además, los profesores también aducen que otro aspecto clave de su éxito es la capacidad de liderazgo que se ha mostrado desde la dirección. Este liderazgo se transmite al profesorado, de manera que se les induce a ser partícipes de su propio proceso de toma de decisiones y de implementación de estrategias creativas en el aula (Alanís y Rodríguez, 2008).

En este sentido, es importante señalar la labor crucial del organismo de coordinación—en el caso estadounidense, la dirección— en cuanto a la efectividad de un programa de estas características. En este caso, el agente encargado de proporcionar esta coordinación es el departamento de orientación, de modo que

si este implementa las mismas actuaciones de apoyo, conocimiento sobre la enseñanza en programas bilingües y capacidad de promover el liderazgo en el profesorado, es muy probable que la intervención sea exitosa.

En conclusión, como profesionales de la orientación educativa, conviene que se conozcan qué otros programas bilingües se llevan a cabo en otros países para, así, saber qué funciona —y qué no— en el contexto de la enseñanza integrada de lenguas y contenidos y poder desarrollar una adecuada intervención con el profesorado encargado de impartirlas.

2.3. El enfoque CLIL

El aprendizaje integrado de contenidos lingüísticos con contenidos no lingüísticos (CLIL) apareció en la década de los 90 en Europa, presentando similitudes con el paradigma bilingüe de los Estados Unidos (Pérez, 2015). Uno de los principales movimientos precursores de este enfoque es el denominado *Language Across the Curriculum (LAC)*, que consiste en un conjunto de estrategias pedagógicas que hace que el profesorado de todas las áreas escolares incluya actividades de una lengua extranjera a partir de los contenidos de la propia área:

Language plays a central role in learning. No matter what the subject area, students assimilate new concepts largely through language, that is when they listen to and talk, read and write about what they are learning and relate this to what they already know. Through speaking and writing, language is linked to the thinking process and is a manifestation of the thinking that is taking place. Thus, by explaining and expressing personal interpretations of new learnings in the various subject fields, students clarify and increase both their knowledge of the concepts in those fields and their understanding of the ways in which language is used in each. (Corson, 1990, p. 75).

No fue hasta 1994 cuando el término CLIL se empezó a usar por primera vez, refiriéndose a situaciones en las que los sujetos aprenden la lengua y el contenido no lingüístico al mismo tiempo. (Marsh, 1994). No obstante, la

definición que expresa mejor las implicaciones del método CLIL es la siguiente:

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

A partir de estas definiciones, se puede extraer que el enfoque CLIL pretende centrarse por igual tanto en la lengua en la que se imparten los contenidos como en los propios contenidos, lo cual supone llevar a cabo una metodología que favorezca la enseñanza de este enfoque dual (Pérez, 2015).

Este enfoque tiene importantes implicaciones en cuanto a la inclusión de estrategias pedagógicas innovadoras para la enseñanza que repercute de manera positiva en la motivación del alumnado (Wolff, 2012). Asimismo, se plantean numerosos beneficios para el alumnado y para el profesorado. En cuanto a los beneficios que el enfoque CLIL reporta al alumnado, se pueden destacar, entre otros, la facilitación de la resolución de problemas siendo ellos mismos autónomos en su propio aprendizaje y aumentando, al mismo tiempo, su motivación en la tarea (Pérez, 2015). Además, el alumnado trabaja de forma adecuada su capacidad cognitiva, además de aprender a desenvolverse en los contextos propios y reales de cada materia de la lengua extranjera, lo cual resulta en una mejor preparación para su futuro laboral (Wolff, 2007). Por otro lado, en relación a los beneficios que el profesorado manifiesta, se subrayan los siguientes: una mayor implicación en la importancia de la lengua en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, incidiendo fundamentalmente en la competencia lingüística oral por parte de este; un fomento mayor de la enseñanza centrada en el alumno, lo cual promueve un tipo de enseñanza más interactiva; una mayor implicación en el trabajo en equipo con otros docentes, así como un constante desarrollo y mejora profesional que deriva en la implementación de estrategias y situaciones innovadoras en el aula (Wolff, 2007).

El enfoque CLIL se basa en cinco pilares fundamentales que el equipo de

orientación ha de tener en cuenta en la formación al profesorado de ANL. El primero de ellos es la enseñanza centrada en el alumno, lo cual implica fomentar la participación de este en su propio proceso de aprendizaje, al mismo tiempo que se fomenta la participación de todos los agentes, es decir, todos los demás alumnos y el propio profesor (Pérez, 2015). Esto se puede conseguir, por ejemplo, negociando los temas y las tareas, promoviendo un tipo de enseñanza inductiva —de lo particular a lo general—, así como mediante la realización de trabajos por proyectos y por roles —WebQuests—. El segundo de ellos es la enseñanza flexible y facilitadora que tiene en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje. Esto se puede conseguir a partir de estrategias paralingüísticas como son la repetición, la simplificación o el parafraseo, el empleo de la alternancia del código L1 y L2 según se precise y mediante el andamiaje. Este concepto de andamiaje se relaciona con las teorías de Vigotsky (1978), según las cuales la capacidad para resolver un problema se puede clasificar en tres categorías: aquellas que el alumno puede realizar por sí mismo, aquellas que el alumno no puede realizar ni siquiera con ayuda y aquellas que el alumno puede realizar con ayuda. Esta última categoría es la que Vigotsky denomina “Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)”:

La “Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)” hace referencia a la distancia existente entre el nivel real de desarrollo del alumno, determinado por su capacidad de resolver un problema por él mismo y el nivel de desarrollo potencial que el alumno puede conseguir si es ayudado por un adulto o en la interacción con un compañero más capacitado. Es aquí donde juega un papel importante el andamiaje que el profesor prepara para que el alumno vaya tomando control de la situación poco a poco, hasta que alcance el nivel de competencia necesario para realizar la tarea por sí mismo (Pérez, 2015, p.14).

Según Dodge (2001), existen tres tipos de andamiaje que el equipo de orientación, en colaboración con el profesorado de la asignatura lingüística (en adelante, AL), puede enseñar al profesorado de ANL para facilitar la comprensión y el aprendizaje del alumnado:

- Andamiaje de recepción: es aquel que el profesor usa para que el

alumnado extraiga la información necesaria y relevante del contenido que se le ofrece. Algunos tipos son las guías de observación y los glosarios comentados.

- Andamiaje de transformación: es aquel mediante el cual el profesor ofrece estrategias para favorecer la integración de la información recibida, de modo que el alumnado pueda comparar, valorar o decidir. Algunos ejemplos son los gráficos o las estadísticas.
- Andamiaje de producción: es aquel que el alumnado precisa para producir algo nuevo. Algunos tipos son los esquemas o los guiones.

El tercer pilar fundamental del enfoque CLIL es el fomento de un aprendizaje interactivo y autónomo, que se puede desarrollar mediante distintos tipos de agrupamientos (en parejas, o en grupo), o a partir de la negociación de significados. El cuarto pilar es el uso de las TIC, que fomenta un aprendizaje más autónomo y que lleva implícita la utilización de recursos digitales tales como podcasts, textos, vídeos, entre otros. Por último, el quinto pilar es el aprendizaje enfocado a procesos y tareas para el cual es esencial que el alumnado use la lengua para extraer significado, siendo las mejores tareas aquellas que fomenten el aprendizaje de los contenidos a través de un uso comunicativo de la L2 (Pérez, 2015).

En resumen, es primordial que el equipo de orientación tenga en consideración la importancia del enfoque CLIL no solo en términos de fomento del aprendizaje de la L2, sino en cuanto a su aplicabilidad para el desarrollo de una clase más innovadora y centrada en el alumnado, así como para el desarrollo profesional continuo del profesorado.

2.4. La orientación educativa en el marco de la enseñanza bilingüe

2.4.1 Principios

Teniendo en cuenta la importancia del bilingüismo, esta sección se

centrará en el objetivo principal de mejora de la calidad de enseñanza de las ANL en inglés, enmarcado y aplicado en la fundamentación teórica de los principios, supuestos y funciones de la acción orientadora. En primer lugar, con respecto a los principios de la orientación, se destacarán algunos de ellos, con la intención de promocionar el bilingüismo español-inglés en el alumnado a través del trabajo con el profesorado. En este sentido, atendiendo a Hernando y Montilla (2009), el principio de diagnóstico-evaluación, previo a la implementación de cualquier programa de mejora, es esencial para conocer las necesidades reales que todos los miembros del mismo sistema educativo tienen con respecto al fomento del bilingüismo, así como aquellas respectivas a la calidad del propio programa bilingüe donde aprenden.

Así, en cuanto al principio de diagnóstico-evaluación, es importante centrarse tanto en el profesorado de 1º de la ESO, al tener un impacto directo en la competencia lingüística en inglés de su alumnado, como en el alumnado mismo. Por tanto, se ha de llevar a cabo una evaluación inicial de necesidades que indique al departamento de orientación en qué nivel se encuentra tanto el profesorado como el alumnado, además de averiguar cuáles son las estrategias metodológicas que el profesorado emplea para enseñar su ANL en inglés, así como su impacto en el fomento del bilingüismo del alumnado. Ahora bien, no solo es importante tener en cuenta el diagnóstico previo a la implementación de un programa —o evaluación inicial— sino un tipo de proceso de evaluación más exhaustivo y profundo.

De esta manera, debe tenerse en cuenta el modelo de evaluación propuesto por Hernández y Martínez (1996). Este modelo se articula, fundamentalmente, en seis fases. La primera de ellas responde a la pregunta de por qué y para qué se evalúa. La segunda de ellas, por su parte, hace referencia a la viabilidad del programa, es decir, si el programa es bueno en su contexto en específico. La tercera trata de los criterios de evaluación y plantea la cuestión de su posibilidad de evaluación. La cuarta consta en reflexionar sobre si la propuesta se ha llevado a la práctica tal y como se diseñó, es decir, alude a una evaluación del desarrollo de la implementación, o, en otros términos, a la evaluación formativa de la intervención. La quinta fase se relaciona con la evaluación de los

resultados, es decir, con la consecución de los objetivos que se plantean en la propuesta de intervención. Por último, la sexta fase se refiere a la elaboración de un informe final donde conste toda la evolución de la intervención.

Otro de los principios de la acción orientadora que se considera clave es el de prevención, el cual, siguiendo a Repetto y Velaz (2009), puede subdividirse en tres tipos: prevención primaria, prevención secundaria y prevención terciaria. La prevención primaria hace referencia a las acciones necesarias para anticiparse a la ocurrencia de un problema, siendo, de este modo, proactiva. Por su parte, la prevención secundaria es aquella que implica la identificación temprana de los problemas. Este tipo de prevención se diseña para disminuir la intensidad de la problemática encontrada, siendo, así, proactiva y, a su vez, reactiva. Por último, la prevención terciaria se relaciona con la restauración de la normalidad en un contexto donde ya se ha extendido el problema, siendo, a diferencia de las demás, únicamente reactiva. En este sentido, el fin último de la orientación educativa debe ser promover un tipo de prevención de índole primaria o, en su caso, secundaria, puesto que es primordial evitar la proliferación de la problemática en cuestión. Además, es vital tener en cuenta que, cuando se trata de adquisición y aprendizaje de una lengua extranjera como es el inglés, mejor será cuanto antes se actúe. Esto es, se debe promover una prevención primaria a través del trabajo con el profesorado para incidir especialmente en el curso de 1º de la ESO. Así, se evitará que el alumnado presente un nivel de inglés deficiente al término de su educación secundaria, lo que no implica el abandono de la implementación de programas de formación al profesorado de prevención secundaria o terciaria en cursos posteriores donde se observe que el proceso de enseñanza-aprendizaje no sea efectivo.

Retomando la importancia de la prevención primaria en la competencia lingüística, tal y como Klein (1986) arguye, tanto la infancia como la adolescencia temprana (12 años) son momentos clave en la adquisición y aprendizaje de una segunda lengua extranjera —además de la lengua materna—, ya que, a medida que avanza el periodo de la pubertad, la plasticidad cerebral es menor y, como consecuencia, se hace cada vez más difícil adquirir una lengua. Por consiguiente, toda propuesta de intervención deberá atender al curso de 1º de ESO,

previniendo, así, que el alumnado presente una mayor dificultad a la hora de aprender e integrar su competencia en inglés si esta intervención se postergara para cursos superiores. En última instancia, este principio de prevención persigue conseguir que el alumnado, cuando termine su periodo de formación académica, pueda enfrentarse a una realidad laboral—cada vez más exigente y cambiante—en la que el hecho de presentar una alta funcionalidad en inglés, les permita tener éxito profesional pudiendo competir y equipararse con sus iguales del resto de países de Europa cuya primera lengua extranjera es el inglés, tales como Suecia.

Siguiendo con los principios, también es fundamental hacer especial mención al de desarrollo que, según Bisquerra (2006), se define como aquel que condiciona y diversifica las actuaciones a lo largo de la vida de los individuos respetando las características de cada etapa evolutiva. En este sentido, y relacionándolo con el principio de prevención, toda intervención no puede ser la misma independientemente de la etapa o curso escolar. Esto es, en función del periodo evolutivo en el que se encuentre el alumno, la intervención tendrá que adaptarse, con lo cual es imprescindible que los profesores aprendan a diferenciar entre cursos escolares. Por ejemplo, entre 1º de la ESO y 3º de la ESO.

Asimismo, este principio se concatena con el antropológico, pues el profesorado tiene la obligación no solo de atender de modo colectivo, sino individual, es decir, a la persona como entidad única (García y Martínez, 2003). Por tanto, si un alumno presenta una necesidad específica relacionada con su competencia lingüística en inglés, el profesorado deberá tenerla en cuenta para adaptarse a la misma, lo cual formará parte de la formación al profesorado. En último lugar, el principio de intervención social, o ecológico sistémico, es de gran importancia ya que partimos, en primera y última instancia, del trabajo con sistemas que se interrelacionan, como son los profesores y los alumnos. Además, según Rodríguez (1993), dentro de este principio, no solo se ha de tener en cuenta el contexto donde se lleva a cabo el proceso de orientación, sino también la posibilidad de modificar el propio contexto, dotando de recursos a los agentes implicados, tal y como se pretende hacer a través de la formación al profesorado.

2.4.2 Supuestos

En lo que respecta a los supuestos de la acción orientadora, se resaltan algunos de ellos que se consideran relevantes en la intervención. El primero de ellos es aquel que hace referencia a los destinatarios: la necesidad de elaborar la propuesta teniendo en cuenta la idiosincrasia de las personas a quienes va dirigida (García y Martínez, 2003). En este sentido, tal y como se comentó en el principio antropológico, es importante conocer a las personas a las que dirigimos la acción. Para ello, se hará uso de una evaluación inicial, o, en otros términos, del principio diagnóstico-evaluativo para recabar información sobre qué necesidades presenta el profesorado en su labor como docentes de las ANL en inglés, respetando, así, la diversidad que caracteriza a dicho equipo docente. Esta evaluación se llevará a cabo, del mismo modo, con el alumnado que recibe su formación en inglés.

Asimismo, otro de los supuestos es la necesidad de tomar en consideración los límites que van más allá de la escuela, o la familia. Esto es, se debe tener en cuenta el entorno donde se halla la escuela y donde residen los docentes y su alumnado, pues esto determinará la puesta en marcha de acciones para favorecer la potenciación de factores positivos que les estén afectando y, del mismo modo, la implementación de acciones para minimizar aquellos factores negativos que les estén perjudicando (García y Martínez, 2003). Este supuesto tiene especial relevancia en relación a la fase inicial de evaluación en la que, además de tener en cuenta la idiosincrasia de los destinatarios, se dedicará un espacio para explorar qué factores del entorno les puede estar afectando.

2.4.3 Funciones

Para finalizar, en cuanto a las funciones de la acción orientadora se considera importante señalar tres de ellas por su estrecha vinculación con el éxito de una propuesta de formación al profesorado. Estas son la coordinación, la planificación y la mediación. La coordinación hace referencia al trabajo de colaboración conjunto. Este trabajo de colaboración se evidenciará en la dinámica de grupos que se elaborará con el profesorado de las ANL y áreas lingüísticas.

En segundo lugar, la planificación es esencial para poner en funcionamiento toda propuesta de intervención. La función de planificación tiene en cuenta las demandas de los destinatarios, el cumplimiento de una serie de objetivos, la forma o método de trabajo y, por último, la evaluación del proceso (Bisquerra, 2006). Para ello, primeramente, se han de plantear cuáles son las necesidades que tienen tanto el profesorado como el alumnado con respecto a la calidad de la enseñanza del inglés mediante las ANL, lo cual se puede traducir en cuestiones relacionadas con la efectividad en el uso de materiales didácticos necesarios para este fin por parte del profesorado, así como las referentes a la comprensión y fluidez de la ANL en inglés por parte del alumnado. En esta línea, se hace importante señalar que cualquier tipo de necesidad que el alumnado plantea se puede abordar desde el trabajo con el profesorado, lo cual se reflejará en la propuesta de intervención que se desarrollará más adelante. Una vez recabada la información referente a las necesidades de cada individuo o colectivo, es necesario establecer una serie de objetivos que evidencien el sentido de la intervención que, en este caso, irán en relación a la prevención de un nivel de inglés deficitario por parte del alumnado, así como a la mejora de la calidad de la enseñanza de las ANL en inglés por parte del profesorado, entre otros.

Asimismo, es prioritario establecer la forma de trabajar, el modelo de intervención que se desea implementar. De este modo, se implementará el modelo por programas, que queda definido por Bisquerra (2005) como aquel que pretende anticiparse a los problemas y cuya finalidad es la prevención de los mismos, otorgando especial énfasis al desarrollo integral de la persona. En este sentido, además del carácter preventivo que debe suponer cualquier intervención, es importante fomentar el desarrollo integral del alumnado en cuanto a la dimensión cultural de la lengua inglesa mediante la promoción de la educación en valores de interculturalidad y respeto por la identidad de otras culturas a través de la acción tutorial y la formación al profesor-tutor. Finalmente, en cuanto a la última fase de la función de planificación, es crucial llevar a cabo un proceso de evaluación sumativa, sin desdeñar la importancia de realizar una evaluación formativa en determinados momentos a lo largo de la intervención, tal y como se planteó en el principio de diagnóstico o evaluación.

Por último, en cuanto a la función de mediación, se destaca su especial importancia y vinculación con el trabajo de formación al profesorado. Atendiendo a Boza, Toscano y Salas (2007), esta función mediadora se corresponde con el importante trabajo de la figura del mediador en la facilitación de la colaboración y comunicación entre las partes que intervienen en el proceso. En este caso, el mediador es el equipo de orientación, y su objetivo es facilitar un buen clima de colaboración y coordinación entre las partes implicadas, es decir, el profesorado de las ANL en inglés, así como el de la AL. En la puesta en marcha de la propuesta, el equipo de orientación mediador hará uso de estrategias de trabajo tales como la lluvia de ideas, el contrato, el refuerzo verbal positivo y la escucha activa en el desarrollo de las dinámicas de grupo.

2.5. Formación al profesorado

2.5.1 Orígenes e implicaciones de la formación al profesorado

Si se lleva a cabo una retrospectiva histórica, siguiendo a González y Sanz (2014), se puede comprobar el avance en materia de formación al profesorado que ha ido teniendo lugar a lo largo de las diferentes reformas en las leyes de educación de España. Sin embargo, también son de notar algunos aspectos de las políticas de formación al profesorado de este país que pueden haber influido negativamente en la calidad de dicha formación.

Por ejemplo, hasta la suspensión del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), se había dado una mayor importancia a la formación en la especialidad del profesorado, en menoscabo de su formación pedagógica. Asimismo, a medida que se iban sucediendo las diversas reestructuraciones del sistema educativo, no tenía lugar, sin embargo, un cambio en las políticas de formación al profesorado, manteniéndose aquellas vigentes durante el periodo de la Ley General Educativa (LGE) de 1970, lo cual ha conducido a un fracaso del modelo comprensivo de la ESO (González y Sanz, 2014).

En la Conferencia Mundial de Educación para Todos de 1990 se empieza a

hablar de aprendizaje por competencias por primera vez. En 1996, el informe *La educación encierra un tesoro* (UNESCO) subraya la importancia de las políticas educativas para afrontar los retos del siglo XXI, formuladas en un “aprender a hacer”, “aprender a ser”, “aprender a convivir juntos” y “aprender a conocer” por parte del alumnado. En este sentido, el docente de Educación Secundaria de la sociedad del siglo XXI debe desarrollar, a su vez, competencias tales como “saber”, “saber hacer”, “convivir y ser”, siendo, asimismo, conscientes del contexto, características y necesidades que presente el alumnado (González y Sanz, 2014).

2.5.2 ¿Cómo asesorar al profesorado de ANL dentro del marco del CLIL?

En la sociedad del siglo XXI, aparece una nueva concepción del aprendizaje de lenguas extranjeras —en este caso, el inglés—, que queda alejada de su enseñanza de manera aislada en el currículum. Esto persigue la integración curricular y supone un nuevo desafío para el profesorado. De este modo, según la *Guía de Centros Bilingües en Andalucía* (Consejería de Educación), se propone la obligatoriedad de que, al menos, el 30% de las asignaturas se imparten en inglés, junto con la AL de inglés propiamente dicha. Si seguimos a Pavón (2009), el objetivo principal de la enseñanza integrada de lenguas y contenidos es que los contenidos académicos de las asignaturas no lingüísticas se imparten en una segunda lengua para favorecer, de esta forma, la adquisición de dicha lengua por parte del alumnado. No obstante, a pesar de los muchos beneficios que una enseñanza bilingüe de este tipo puede reportar al alumnado, es clave considerar varios problemas que se generan en su aplicación.

En primer lugar, las ANL no deben enseñarse del mismo modo que se enseñarían en español, ya que se debe contar con que, normalmente, el alumnado presenta una competencia lingüística inadecuada para hacer frente a este reto, produciéndose, por tanto, una deficiencia en la comprensión de los contenidos que se enseñan en la ANL en inglés (Pavón, 2009). Es por ello que se impone la necesidad de adaptar los contenidos en cuanto a la dificultad lingüística para, progresivamente, aumentarla una vez el alumnado responda correctamente y avance en la adquisición de la L2. En segundo lugar, el problema más importante

para la implantación de la enseñanza mediante el enfoque CLIL es la definición del profesorado ideal con el que se debería contar para su aplicación. Por consiguiente, se destaca la importancia que tiene un profesorado formado en cuestiones de enseñanza de las ANL en inglés como lengua extranjera y la metodología necesaria para impartirla.

En este sentido, es fundamental contar con la colaboración del profesorado de la AL de inglés para que verdaderamente la enseñanza integrada de lenguas y contenidos se considere como tal. De esta manera, el profesorado de la AL debe fomentar una reestructuración lingüística en su asignatura de lengua para, así, facilitar al alumnado su progresiva comprensión y avance en los contenidos no lingüísticos. Asimismo, el profesorado de las AL debe interesarse por los contenidos generales y particulares de las ANL para anticiparse a las posibles necesidades lingüísticas que el alumnado pueda presentar (Pavón, 2009). De esta forma, se pueden prever posibles problemas de índole lingüística, por parte del alumnado, que se deriven las ANL y, así, orientar al profesorado encargado de impartirlas. Además, el profesorado de las AL debe conocer la metodología y las técnicas de trabajo utilizadas en las áreas no lingüísticas para poder ayudar al alumnado en cuanto a qué estrategias implementar cuando quieran hacer uso de información académica en inglés. De esta manera, la consecución de una colaboración entre el profesorado de las AL y el de las ANL es esencial dentro del marco de enseñanza integrada de lenguas y contenidos para que el alumnado adquiera una competencia comunicativa global en sus facetas discursiva, socio-cultural y lingüística. Esto implica, además, proporcionarles los recursos lingüísticos necesarios para el correcto manejo de todo tipo de información, incluyendo la académica.

Por otro lado, es conveniente desterrar la concepción de que es necesario que el profesorado de la AL se centre únicamente en la corrección gramatical tanto en su clase como en el trabajo de colaboración con el profesorado de ANL. Por consiguiente, es imprescindible favorecer que el alumnado haga uso de la lengua más allá de cuestiones gramaticales. Así, se promueve su fluidez al mismo tiempo que una adecuada motivación y confianza en su uso, mediante la utilización de métodos correctivos apropiados. El fin último, por tanto, es

consolidar la idea de que no es imprescindible conocer las estructuras lingüísticas, o el funcionamiento interno de una lengua, para su uso adecuado (Pavón, 2009). Ahora bien, si se pretende enseñar gramática en la clase de inglés —lo cual no es en absoluto desaconsejable—, es fundamental que la lengua que se use para enseñarla sea el inglés (Krashen, 1982).

Se ha discutido mucho sobre los métodos de enseñanza de la L2 durante las últimas décadas. Así, lejos del antiguo método de Gramática-traducción, han ido apareciendo muchos otros que le han dado menos peso a la enseñanza de la gramática para llegar al que en la actualidad se conoce como método comunicativo, cuyos fundamentos apoyan lo que se proponía más arriba: la enseñanza de la lengua más allá de la gramática, es decir, el fomento de su uso con fines comunicativos. Además, el método comunicativo para la enseñanza de lenguas extranjeras tiene la virtud de emplear “materiales auténticos”, que son aquellos que representan situaciones reales experimentadas por cualquier hablante de la lengua en cuestión (Castillo, Insuasty y Osorio, 2017).

Ahora bien, hay que ser precavidos en cuanto al uso de materiales auténticos, pues, si los aprendientes de la L2 no poseen un alto nivel de conocimiento de la misma, dichos materiales no supondrían una ventaja frente a aquellos no auténticos. En cualquier caso, es evidente que se deben fomentar tareas auténticas (*communicative tasks*), es decir, que simulen lo que sucede en el mundo real y tengan, por tanto, sentido y significado. Según definió Nunam (2001), citado en Castillo, Insuasty y Osorio, (2017): “A communicative task [is] a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing, and interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form” (p. 10).

De este modo, para diseñar tareas auténticas que impliquen que los estudiantes simulen situaciones del mundo real, Mishan (2005) estipula seguir las siguientes pautas para su elaboración:

- Que refleje un propósito comunicativo
- Que se elice una respuesta apropiada
- Que simule situaciones de la vida real

- Que active el conocimiento existente del aprendiente sobre la lengua meta y su cultura
- Que implique una comunicación deliberada y significativa entre los aprendientes.

La intención final es, por tanto, que el docente de ANL sea capaz de enseñar los contenidos en inglés al tiempo que pone en funcionamiento las pautas anteriormente citadas para que los contenidos sean significativos y simulen su aplicabilidad en la vida real, lo cual es imprescindible dentro del enfoque CLIL (Pérez, 2015). Para ello, como se ha indicado previamente, es importante que el profesorado de la AL de inglés lleve a cabo una reestructuración lingüística en su asignatura para facilitar el trabajo del docente de la ANL. Esto se podría traducir en que el profesorado de la AL de inglés debe enseñar —siempre siguiendo el método comunicativo— la carga lingüística asociada a contenidos curriculares determinados, los cuales el alumnado tendrá que aplicar en sus clases de áreas no lingüísticas con posterioridad. Es decir, se trata de presentar previamente al alumno las estructuras lingüísticas que necesitará para participar en las ANL.

En conclusión, la labor del departamento de orientación es crucial para articular un currículum de lenguas y contenidos realmente integrado. Para el desarrollo de este currículum, se cuenta con la colaboración la coordinación del departamento de orientación con el resto del profesorado de AL y ANL mediante un trabajo conjunto que implique una revisión de métodos de enseñanza de lenguas extranjeras tan potentes como el comunicativo. Para ello, es esencial que el equipo de orientación preste atención a los aspectos a mejorar de la enseñanza de las ANL en inglés y se nutra del aporte del profesorado de AL de inglés, poniendo en práctica los principios, supuestos y funciones previamente detallados que fundamentan toda acción orientadora.

2.5.3 Promoviendo el aprendizaje reflexivo

Como aspecto clave del trabajo de colaboración entre el profesorado de las ANL y el de las AL, es importante que ambas partes puedan desarrollar un trabajo

de reflexión conjunto sobre la propia práctica, de manera que puedan mejorarlala. En este sentido, deben tenerse en cuenta las direcciones sobre el aprendizaje reflexivo que propone Freudenthal (1991) y explica Esteve (2004). Dentro del marco de la visión constructivista del aprendizaje, el aprendizaje reflexivo es una teoría de la formación al profesorado que permite que este construya su propio significado de la realidad. Esto es, que el profesorado forme su propio conocimiento a partir de la experiencia y no a partir de un saber teórico que se le impone desde fuera.

De este modo, partimos de una concepción teórica donde se promueve que el profesorado investigue sobre los procedimientos y metodología que lleva a cabo en el aula para ver si dan respuesta a los objetivos planteados, consiguiéndose con ello, según Esteve (2004), que el profesorado haga uso de los esquemas que ya conoce y tiene integrados para interiorizar información nueva. Así, se guía al profesorado para que implemente prácticas de indagación sobre su propia acción docente integrando siempre saberes nuevos, para lo cual es imprescindible que este sea consciente de lo que hace en su práctica docente en todo momento. Así, siguiendo a Legutske (1997) y Van Lier (1995 y 1996), solo a partir de un trabajo de reflexión crítica el profesorado puede llegar a alcanzar una mejora en su propia actuación pedagógica (Esteve 2004). Ahora bien, el aprendizaje reflexivo de la práctica docente no está exento de dificultades, pues, para su óptima consecución, se debe tener un conocimiento adecuado tanto del espacio de las aulas como de las disciplinas teóricas (Esteve, 2004). Además, Nussbabaum (1996) permite ampliar el análisis. Según Nussbaum, se observa que es relevante tener en cuenta tres aspectos para un adecuado aprendizaje reflexivo por parte del profesorado: espacio mismo de la clase, la comunidad de didactas, el espacio de las diferentes disciplinas.

Por lo tanto, es importante que el profesorado haga una labor reflexiva sobre las características y necesidades del alumnado de clase, los contenidos y el tiempo establecido para impartirlos, así como sobre cuestiones relacionadas con la participación del colectivo de profesores y de los investigadores educativos. Asimismo, es importante tener en cuenta la teoría que fundamenta las acciones que se llevan a cabo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Esteve, 2004).

Para ofrecer una aplicación práctica del aprendizaje reflexivo, surge el modelo de formación ALACT de Korthagen (2001), destinado a la concienciación de la propia acción profesional. Este modelo desarrolla cuatro fases. Primeramente, se parte de la experiencia misma que el profesorado tiene en el desarrollo de su práctica docente, la cual se asocia en mayor medida a procesos de carácter inconsciente. La segunda fase conlleva un proceso lento de concienciación en el que se fija la atención en la práctica docente que ya ha tenido lugar. La tercera fase supone un nivel superior de concienciación en tanto que el docente selecciona los aspectos que puede modificar de su actuación. En la cuarta y última fase, por su parte, se buscan alternativas y métodos nuevos que puedan mejorar aquellos que se consideraron deficientes. Tras este proceso, el docente ya estaría preparado para cambiar o transformar su práctica docente y, de este modo, mejorarla. Asimismo, tendrá lugar un proceso de evaluación de la práctica y sus resultados. El proceso de aprendizaje reflexivo se repetirá indefinidamente con el objetivo de una mejora continua de la actividad educativa. (Esteve, 2004).

2.5.4 El papel del profesor-tutor dentro del CLIL

Además de la importancia que el profesorado de las ANL y la AL tiene en cuanto al fomento de una adecuada competencia lingüística en la lengua extranjera inglés, no se debe olvidar la importancia que la labor del profesor-tutor tiene en sus horas de tutoría para incidir de manera positiva y reforzar cuestiones relacionadas con la dimensión cultural del inglés. El profesor-tutor debe implicarse en el refuerzo de este plan de mejora de la enseñanza integrada en sus horas de tutoría, porque la “acción tutorial” se define como: “la acción formativa... que el profesor-tutor y el resto del equipo docente realizan con su alumnado... en el ámbito personal, escolar, profesional y social” (Álvarez González y Bisquerra, 2012, p. 343). En concreto, uno de los objetivos de la acción tutorial es el desarrollo de la educación integral para la vida como individuos sociales. Por lo tanto, es fundamental incluir la figura del tutor dentro del plan de mejora de la enseñanza bilingüe integrada, y formarlo para que se destine un espacio a fomentar en el alumnado la comprensión de la dimensión cultural del inglés dentro del Plan de Acción Tutorial (PAT). Esto es crucial para, por ejemplo,

formar a un alumnado crítico con los estereotipos raciales y culturales, y tolerante dentro de la sociedad en que vive.

En esta línea, Alonso (2006) propone que educar es despertar personas, lo cual se traduce en que la educación debe promover un pensamiento crítico por parte del alumnado acerca de todos los mensajes que le lleguen. Esto les ayuda a diferenciar la fantasía de la realidad, así como a desarrollar criterios personales que les permitan desenvolverse en la sociedad global del siglo XXI. En otras palabras, “formarlos para la vida”. Por tanto, en lo referente a la enseñanza integrada de lenguas y contenido, la formación al profesor-tutor tiene un papel principal en la promoción de valores educativos fundamentales. Para ello, del mismo modo que el profesorado de AL trabajará con el de ANL, también lo hará con el profesor-tutor para llevar a cabo el mismo proceso de aprendizaje reflexivo. Desde la acción orientadora, se implementará un trabajo de colaboración y coordinación para que el profesorado se implique lo máximo posible en este plan de mejora.

2.5.5 Asesoramiento al profesorado y buenas prácticas educativas

Con todo lo anteriormente expuesto, desde el equipo de orientación, se desea favorecer un cambio metodológico de la enseñanza de las ANL en inglés, es decir, se pretende modificar la forma que se emplean para desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para promover este cambio, se debe empezar, primeramente, por el asesoramiento formativo a los docentes, teniendo en cuenta el papel que todo orientador tiene en esta importante tarea de fomento del aprendizaje reflexivo y colaboración en el profesorado.

En esta línea, la labor que el equipo de orientación realiza con el profesorado debe ser de construcción conjunta para asegurar que los procedimientos tengan el seguimiento y ajuste necesarios. Este trabajo de colaboración se conoce como asesoramiento, tal y como apuntan Lago y Onrubia (2011). Asimismo, estos autores proponen dos dimensiones de tareas que se desarrollan en el proceso de asesoramiento, clasificándose según el tipo de colaboración entre el asesor y el asesorado, y según la aportación de la tarea al

proceso de construcción de las mejoras. Por otro lado, el equipo de orientación, como agente asesor, también cuenta con herramientas relacionadas con los recursos discursivos susceptibles de ser empleados de modo pertinente. Estos son los que siguen a continuación, según Lago y Onrubia (2011):

- Presentar un problema o subproblema nuevo, delimitar o ampliar su formulación inicial recogiendo aportaciones que van surgiendo del trabajo.
- Señalar una tarea a desarrollar individual o colectivamente.
- Preguntar, pedir opinión, solicitar información, aclaración para discutir un problema o comprobar el grado de acuerdo.
- Aportar información complementaria respondiendo a una pregunta, aclarando, complementando intervenciones previas.
- Aceptar, confirmar, repetir parte de una intervención a fin de comprobar una interpretación.
- Relacionar, justificar, argumentar, incorporando reflexiones sobre actividades de enseñanza-aprendizaje.
- Conceptualizar, reelaborar, argumentar.
- Formular síntesis o proponer una conclusión respecto al contenido de una mejora, al proceso que se está desarrollando.

De este modo, desde el equipo de orientación, se promueve que el profesorado de las ANL en inglés reflexione sobre su propia práctica siempre en colaboración con el resto de profesorado de AL. El objetivo de esta colaboración es desarrollar buenas prácticas educativas dentro del marco de la enseñanza integrada de lenguas y contenidos. Las llamadas “buenas prácticas”, según Lago y Onrubia (2011), son aquellas que con las que el profesorado atiende las necesidades específicas del alumnado, y ofrece una respuesta adecuada tanto en su desarrollo como en su evaluación. Estas prácticas ayudan al desarrollo profesional docente y a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

3. Propuesta de intervención

Nuestra propuesta de intervención consistirá en la formación al profesorado de las ANL y al profesor tutor dentro del marco del enfoque CLIL y

siguiendo las pautas del método comunicativo para la enseñanza de lenguas extranjeras. Para ello, nuestra intervención seguirá el modelo por programas y aplicaremos el modelo de evaluación de Hernández y Martínez (1996) indicado en la página 23 . De este modo, en primer lugar, desarrollaremos un objetivo general y unos objetivos específicos que indiquen la finalidad y utilidad de nuestra intervención. Si bien estos objetivos responden a una necesidad generalizada de mejora de la calidad de enseñanza del inglés, debemos llevar a cabo una evaluación inicial de necesidades específicas del centro educativo — tanto al profesorado como al alumnado— para valorar si nuestro programa se ajusta adecuadamente a las necesidades existentes o si, por el contrario, debemos modificarlo de alguna manera. Una vez que hayamos recabado la información pertinente a través de la evaluación inicial, incluiremos o eliminaremos otros objetivos adaptados a la realidad del centro. Seguidamente, planificaremos nuestras sesiones con el profesorado a lo largo de todo el curso escolar y evaluaremos, a la mitad de este, el desarrollo de la intervención a través de unas preguntas que servirán de evaluación formativa. Como colofón, desarrollaremos un informe donde se indique todo lo trabajado y los puntos a mejorar en las próximas implementaciones.

3.1. Contextualización

Como vimos en la página 8, la propuesta de intervención que pretendemos implementar se basa en la necesidad de que el alumnado maneje adecuadamente, al menos, una primera lengua extranjera para favorecer su empleabilidad, tal y como dicta nuestra ley de educación actual de 2013—la LOMCE—. Esta necesidad se articula en la presencia, cada vez mayor, de centros bilingües donde se exige que el profesorado de algunas asignaturas tales como biología imparta dichos contenidos en inglés. Atendiendo al contexto de la Comunidad Autónoma de Andalucía, donde pretendemos implementar nuestra intervención, se exige en los centros bilingües que en la etapa de secundaria las asignaturas no lingüísticas junto con la L2 sumen, al menos, un 30% del horario lectivo del alumnado, es decir, 9 horas semanales (Consejería de Educación, 2017).

Considerando esta importante necesidad de que nuestro alumnado obtenga un adecuado manejo de su L2 y los deficientes resultados que, como ya se ha expuesto, alcanzan los estudiantes en Andalucía, es fundamental llevar a cabo la propuesta de intervención que acabamos de plantear. Esta propuesta está destinada a los centros públicos y concertados bilingües de las ciudades que conforman Andalucía donde existan un máximo de tres líneas en el curso de 1º de la ESO y, especialmente, se disponga de los recursos materiales y humanos pertinentes. Esto es, se cuente con un departamento de orientación que se encargue de coordinar la intervención, así como con una sala de reuniones donde se disponga del equipo necesario, como por ejemplo un monitor, para proyectar las distintas presentaciones Power-Point con las que se trabajará.

Por otro lado, para su puesta en marcha, es importante que contemos con, al menos, dos profesores de la AL de inglés de dicho curso, pues estos son el elemento clave para el trabajo colaborativo que se pretende conseguir. De este modo, cada profesor de AL trabajará con un profesor-tutor o, como máximo, dos. Según la legislación actual de la Junta de Andalucía, en un centro de estas características, los profesores de ANL en inglés suelen ser uno o dos (Consejería de Educación, 2017). Por tanto, cada profesor de AL trabajará con un profesor de ANL.

3. 2 Objetivos

El objetivo principal que nos planteamos con esta intervención es formar al profesorado de ANL en inglés de 1º de la ESO, así como al profesor-tutor, para que mejoren su práctica docente dentro de los enfoques CLIL y comunicativo. Este objetivo principal se desglosa en otros que son específicos:

- Primera toma de contacto e introducción al modelo del aprendizaje reflexivo.
- Reflexión del profesor de ANL sobre la planificación y estrategias implementadas por el profesor de AL de inglés durante su clase.
- Reflexión del profesor de AL de inglés sobre la planificación y estrategias aplicadas por el profesor de ANL.
- A través del trabajo en equipo, adquisición por parte del profesorado de

ANL de pautas para la planificación de actividades de clase dentro del enfoque CLIL.

- A través del trabajo con el profesor de AL, adquisición por parte del profesor de ANL de la aplicación del método comunicativo de enseñanza de lenguas extranjeras.
- Mediante el trabajo con el profesor de AL, aplicación del aprendizaje reflexivo por parte del profesor de ANL sobre los cambios producidos en su práctica docente.
- Primera toma de contacto entre los profesores-tutores y los de la AL de inglés y reflexión sobre la importancia de elaborar tutorías sobre la dimensión cultural del inglés.
- Adquisición por parte de los profesores-tutores de las herramientas metodológicas y de planificación necesarias para elaborar una sesión de tutoría sobre la vertiente cultural del inglés.
- Mediante el trabajo de colaboración entre los profesores-tutores y el profesorado de AL, elaboración de una sesión de tutoría siguiendo las pautas del enfoque CLIL.
- Mediante el trabajo colaborativo entre los profesores-tutores y el profesorado de AL, puesta en práctica de las pautas del modelo del aprendizaje reflexivo sobre la práctica docente en las sesiones de tutoría

3.3. Evaluación inicial: diagnóstico previo de necesidades

Como se expuso en el marco teórico (página 13), el diagnóstico previo de necesidades es crucial en cualquier tipo de intervención. De este modo, consideramos pertinente llevar a cabo un cuestionario donde el profesorado de ANL en inglés, el de AL, el profesor-tutor y el alumnado indiquen cómo valoran su experiencia en el programa bilingüe español-inglés donde se encuentran, respondiendo las preguntas que se correspondan según su caso. Por ejemplo, si el profesor-tutor no imparte una ANL, se dedicará a responder únicamente las preguntas relacionadas con el Plan de Acción Tutorial.

Destinaremos esta evaluación inicial al profesorado y al alumnado de 1º de la ESO que están dando comienzo al nuevo curso académico y llevan un mes

de clase. Nuestro objetivo es valorar qué se puede hacer desde el equipo de orientación para dar una respuesta educativa más eficiente al alumnado y dedicar espacio en la formación al profesorado para aquello que este encuentre más difícil. En la tabla 1, presentamos la rúbrica de evaluación inicial que todo el alumnado deberá cumplimentar. Del mismo modo, en la tabla 2, se detalla la rúbrica de evaluación inicial que el profesorado deberá realizar.

Los indicadores que se detallan en la evaluación inicial se basan en diferentes teorías e ideas que se han explicado a lo largo del trabajo. Primeramente, utilizaremos el indicador “agrupamientos y tiempo” apoyándonos en la teoría de Vigotsky sobre la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que otorga gran importancia al trabajo con otra persona más experta que pueda facilitar el aprendizaje. En este sentido, el tiempo que el profesor ofrece al alumnado para que trabaje en sus respuestas es clave para reforzar otra idea importante en el aprendizaje de lenguas: la enseñanza centrada en el alumno. Así, se evalúa si el profesorado equilibra el tiempo que emplea para intervenir en clase con el tiempo que su alumnado emplea para su propio trabajo. En segundo lugar, el indicador “metodología” hace referencia a las teorías de Mishan (2005) y Castillo, Insuasty y Osorio (2017) que defienden que se deben facilitar situaciones y materiales auténticos para promover un adecuado aprendizaje e integración de la lengua. En tercer lugar, el indicador “uso de la lengua” se refiere a la posibilidad de cambiar de código lingüístico —de la L2 a la L1— en situaciones puntuales de necesidad (Pérez, 2015), pero sin abusar de dicha estrategia pues, como argumenta Krashen (1982), es fundamental hacer uso de la lengua que se pretende enseñar. Asimismo, el indicador “uso de la lengua” se usa para evaluar un aspecto fundamental que propone Pavón (2009): la reestructuración lingüística. Este concepto enfatiza la importancia de proporcionar las estructuras necesarias, o el vocabulario, que el alumnado precise en la clase de contenidos en inglés, de manera que pueda seguir con facilidad la clase sin necesidad de abusar del cambio de código lingüístico. En cuarto lugar, el indicador “conciencia cultural del inglés” evalúa los aspectos de interculturalidad que se trabajan en clase de contenidos y en las tutorías, basándonos en la idea que aporta Alonso (2006), que defiende que en las escuelas debemos preparar al alumnado para la vida. En último lugar, utilizaremos, por un lado, el indicador “competencia lingüística en

inglés” en la evaluación del alumnado para evaluar la percepción que este tiene sobre su propia competencia lingüística en inglés, y, por otro lado, el indicador “enseñanza de las ANL en inglés” en la evaluación del profesorado para valorar si este precisa de asesoramiento a la hora de planificar y enseñar sus clases en inglés.

Tabla 1: Evaluación al alumnado

I. AGRUPAMIENTOS Y TIEMPO: El o la docente proporciona tiempo para pensar en los tópicos con suficiente profundidad a través de preguntas abiertas, el trabajo en grupo y el trabajo individual. Se usarán los siguientes indicadores:	1. No/nu nca	2. Un poco/A veces	3. Bastante/ casi siempre	4. Muc ho/si empre
1. Existe un equilibrio entre el tiempo que hablamos nosotros y el tiempo que habla el docente.				
2. Se proporciona un tiempo adecuado para reflexionar sobre los tópicos mediante preguntas abiertas, el trabajo en grupo y el individual				
3. Se ofrece el tiempo necesario para que devolvamos las respuestas.				
II. METODOLOGÍA: El o la docente ofrece actividades significativas que promueven el uso del inglés. Se usarán los siguientes indicadores:	1. No/nu nca	2. Un poco/A veces	3. Bastante/ casi siempre	4. Muc ho/si empre
1. Se ofrecen materiales auténticos (aquellos que se encontrarían en la vida real).				
2. A partir de estos materiales auténticos se promueven habilidades de pensamiento e indagación.				
3. El docente promueve situaciones en el aula que tendrían lugar en la vida real.				
4. Considero útiles las actividades que promuevan un conocimiento práctico sobre el uso del inglés.				
III. USO DE LA LENGUA: El o la docente de las asignaturas de contenidos en inglés hace un uso pertinente de la lengua inglesa de tal modo que puedo	1. No/nu nca	2. Un poco/A veces	3. Bastante/ casi siempre	4. Muc ho/si empre

seguir la clase e, igualmente, hacer uso de la lengua. Se usarán los siguientes indicadores:				e
1. El docente hace un buen uso de la lengua inglesa, cambiando al español en caso de necesidad.				
2. Se proporcionan recursos para seguir la clase: estructuras necesarias, vocabulario, etc.				
3. Los contenidos se entienden bien en inglés.				
4. Podemos verbalizar en inglés cualquier tipo de respuesta o cuestión.				
5. Tanto nosotros como el profesor nos comunicamos en inglés la mayor parte del tiempo.				
IV. CONCIENCIA CULTURAL DEL INGLÉS: En las horas de tutorías y en las clases de contenidos en inglés se le da importancia a la cultura de la lengua inglesa. Se usarán los siguientes indicadores:	1. No/nu nca	2. Un poco/A veces	3. Bastante/ casi siempre	4. Mu ch o/si empre e
1. Dedicamos tiempo en clase para la creación de dinámicas de apreciación de la cultura inglesa.				
2. Conocemos a otros estudiantes/personas de habla inglesa y hablamos con ellos.				
3. El docente le da importancia al aspecto cultural del inglés.				
4. Durante las sesiones de tutorías, hemos realizado o están proyectadas algunas actividades para profundizar en el aspecto cultural de la lengua inglesa.				
5. Me gustaría saber más sobre las costumbres y tradiciones de los países de habla inglesa.				
6. Cuando tratamos aspectos culturales, la lengua que se usa es el inglés.				
7. Considero que aprender los aspectos culturales de una lengua, me ayudará a relacionarme y a comprender mejor el mundo que me rodea.				
V. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	1.	2. Un	3.	4.

EN INGLÉS: Se promueve una educación bilingüe español-inglés en las asignaturas de contenidos en inglés gracias a la cual soy consciente de la diversidad que me rodea y soy capaz de tener un buen nivel de inglés en relación a las cuatro competencias básicas: habla, escritura, escucha y lectura. Se usarán los siguientes indicadores:	No/nu nca	poco/A veces	Bastante/ casi siempre	Muc ho/si empr e
1. Considero que mi competencia lingüística en inglés es alta.				
2. Podría mantener una conversación con alguien de habla inglesa sobre mis aficiones, la gastronomía de mi país, cómo soy y cómo es la gente que me rodea.				
3. Podría hacer una exposición en inglés en mi clase de contenidos y/o tutorías.				
4. Considero que se podrían hacer otras actividades en clase de contenidos y /o tutorías para que mejoremos nuestro nivel de inglés.				
Comentarios:				

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2: Evaluación al profesorado

I. TIEMPO: Como docente, proporciono tiempo para pensar en los tópicos con suficiente profundidad a través de preguntas abiertas, el trabajo en grupo y el trabajo individual. Se usarán los siguientes indicadores:	1. No/nu nca	2. Un poco/A veces	3. Bastante/ casi siempre	4. Muc ho/si empr e
1. Existe un equilibrio entre el tiempo que yo hablo y el tiempo que los estudiantes hablan.				
2. Se proporciona un tiempo adecuado para reflexionar sobre los tópicos mediante preguntas abiertas, el trabajo en grupo y el individual				
3. Se ofrece el tiempo necesario para que devolvamos las respuestas.				
II. METODOLOGÍA: Ofrezco actividades significativas que promueven	1. No/nu	2. Un poco/A	3. Bastante/	4. Muc

el uso del inglés. Se usarán los siguientes indicadores:	1. No/nu nca	2. Un poco/A veces	3. Bastante/ casi siempre	4. Mu chos/empre
1. Se ofrecen materiales auténticos (aquellos que se encontrarían en la vida real).				
2. A partir de estos materiales auténticos se promueven habilidades de pensamiento e indagación.				
3. Promuevo situaciones en el aula que tendrían lugar en la vida real.				
4. Considero útiles las actividades que promuevan un conocimiento práctico sobre el uso del inglés.				
III. USO DE LA LENGUA: Hago un uso pertinente de la lengua inglesa de tal modo que puedo seguir la clase e, igualmente, hacer uso de la lengua. Se usarán los siguientes indicadores:	1. No/nu nca	2. Un poco/A veces	3. Bastante/ casi siempre	4. Mu chos/empre
1. Hago un buen uso de la lengua inglesa, cambiando al español en caso de necesidad.				
2. Se proporcionan recursos para seguir la clase: estructuras necesarias, vocabulario, etc.				
3. Los contenidos se entienden bien en inglés.				
4. Los estudiantes pueden verbalizar en inglés cualquier tipo de respuesta o cuestión.				
5. Tanto los estudiantes como yo nos comunicamos en inglés.				
IV. CONCIENCIA CULTURAL DEL INGLÉS: En las horas de tutorías y en las clases de contenidos en inglés se le da importancia a la cultura de la lengua inglesa. Se usarán los siguientes indicadores:	1. No/nu nca	2. Un poco/A veces	3. Bastante/ casi siempre	4. Mu chos/empre
1. Dedicamos tiempo en clase y/o tutorías para la creación de dinámicas de apreciación de la cultura inglesa				
2. Los estudiantes conocen a otros estudiantes/personas de habla inglesa y hablamos con ellos.				

3. Le doy importancia al aspecto cultural del inglés.				
4. Durante las sesiones de tutorías, hemos realizado o están proyectadas algunas actividades para profundizar en el aspecto cultural de la lengua inglesa.				
5. Creo que los estudiantes necesitan saber más sobre las costumbres y tradiciones de los países de habla inglesa.				
6. Cuando tratamos aspectos culturales, la lengua que se usa es el inglés.				
7. Considero que aprender los aspectos culturales de una lengua, ayudará a los estudiantes a relacionarse y a comprender mejor el mundo que me rodea.				
V. ENSEÑANZA DE LA/S ANL EN INGLÉS: Se promueve una educación bilingüe español-inglés en las asignaturas de contenidos en inglés que funciona completamente en mi clase. Se usarán los siguientes indicadores:	1. No/nu nca	2. Un poco/A veces	3. Bastante/ casi siempre	4. Mu ch o/si empr e
1. Considero que necesito asesoramiento para llevar a cabo mi clase de contenidos en inglés y reflexionar sobre qué funciona y qué no.				
2. Podría mejorar algunos aspectos de mi clase aprendiendo sobre pedagogía del inglés como lengua extranjera.				
3. Considero que se podrían hacer otras actividades en clase de contenidos para que los estudiantes mejoren su nivel de inglés y, al mismo tiempo, aprendan sobre los contenidos.				
4. Hago un uso excesivo del cambio de código lingüístico (del inglés al español) para enseñar mis clases de contenidos.				
Comentarios:				

Fuente: Elaboración propia

3.4. Planificación de las actividades

La metodología que se seguirá en la implementación de la propuesta, será el modelo por programas que indicamos en el marco teórico (página 13). El modelo por programas tiene las siguientes características (Bisquerra, 2006):

- Se trata de diversas actuaciones a lo largo de todo un curso académico.
- Es un modelo planificado, es decir, las actividades que se van a realizar deben estar adecuadamente planificadas.
- Tras un diagnóstico de necesidades, se deben establecer unos objetivos.
- Debemos seguir tres fases: diagnóstico de necesidades, ejecución del programa y evaluación del mismo.

De este modo, una vez recabada la información necesaria a través de la evaluación inicial y establecidos los objetivos, procederemos a implementar la intervención que seguirá una serie de sesiones establecidas y planificadas:

tabla 3: Planificación de sesiones de colaboración entre profesorado

Planificación de sesiones de colaboración entre profesorado			
Participantes	Sesiones	Temas	Duración
Profesorado de AL en colaboración con profesorado de ANL y profesor tutor	1 ^a sesión	Presentación y aprendizaje reflexivo	50': Noviembre
	2 ^a sesión	Mentoría: Profesor de ANL asiste a una clase del profesor de AL	50': Noviembre
	3 ^a sesión	Mentoría: Profesor de AL asiste a una clase del profesor de ANL	50': Diciembre
	4 ^a sesión	Pedagogía de la lengua I	50': Enero
	5 ^a sesión	Pedagogía de la lengua II	50': Enero
	6 ^a sesión	Seguimiento: aprendizaje reflexivo	50': Marzo
	1 ^a sesión	Presentación y preparación	50': Noviembre
	2 ^a sesión	Mentoría: Profesor-tutor	50': Diciembre

Profesorado de AL en colaboración con profesor-tutor		asiste a una clase del profesor de AL	
	3 ^a sesión	Dinámicas para la promoción de la cultura inglesa	50': Enero
	4 ^a sesión	Seguimiento: aprendizaje reflexivo	50': Marzo

Fuente: Elaboración propia

3.4.1 Sesiones de colaboración entre el profesorado de ANL y AL

1^a Sesión: Presentación y aprendizaje reflexivo	
Fecha: Noviembre	Duración: 50 min.
Objetivo:	Primera toma de contacto e introducción al modelo del aprendizaje reflexivo.
Explicación:	<p>Primeramente, se les hará saber que existe la necesidad de mejorar la calidad de enseñanza del inglés a través de las asignaturas no lingüísticas y que se establecerán seis sesiones repartidas a lo largo del año para responder a esta necesidad. Asimismo, se les hará saber que la forma de trabajar que se seguirá consistirá en un trabajo continuo y en equipo del profesorado de ANL con el de AL y se les informará someramente sobre lo que se va a realizar en cada una de las sesiones. Además, se les entregará el calendario con las sesiones previstas.</p> <p>Puesto que, desde el equipo de orientación, se está realizando un trabajo de colaboración y construcción conjunta con el profesorado, no debemos olvidarnos de los recursos discursivos que debemos poner en práctica en cada una de las sesiones. Uno de ellos, es pedir o solicitar información, en nuestro caso, sobre el problema de la calidad de enseñanza del inglés a través de materias no lingüísticas. En este sentido, queremos conocer el grado de consenso que existe entre el</p>

	<p>profesorado sobre esa necesidad y cuáles son los aspectos concretos que ellos mismos querrían abordar en relación al problema planteado. Por tanto, comenzaremos preguntando qué opinan ellos sobre la situación que se ha descrito a lo largo de la sesión. Esta pregunta va destinada fundamentalmente al profesorado de ANL, pero también pueden intervenir los de AL.</p> <p>Una vez llevada a cabo esta lluvia de ideas sobre las necesidades existentes según el profesorado, se les explicará, a través de una presentación de Power-Point, en qué consiste el modelo de aprendizaje reflexivo propuesto por Korthagen (2001), en la página 32, con el que se va a trabajar a lo largo de las sesiones y cómo les va a ayudar en su actuación docente. Se les explicará que el aprendizaje reflexivo consta de cuatro fases que a medida que se transitan, permiten que el usuario tome una conciencia cada vez mayor sobre la práctica que se desea mejorar.</p> <p>A continuación, un profesor de ANL y otro de AL trabajarán juntos las fases del aprendizaje reflexivo. Es muy importante que el profesorado de ANL realice este trabajo de reflexión con el de AL porque este puede ofrecerle asesoramiento en cuanto a qué debe atender cuando se trata de enseñar contenidos en inglés y, de esta manera, ayudarle a arrojar conciencia sobre qué aspectos de su enseñanza debe tener en cuenta. De este modo, durante su clase, podrá tomar conciencia de su práctica para hacer algo al respecto. Por tanto, queremos que el profesorado se centre fundamentalmente en la segunda y en la tercera fase, ya que lo principal para cambiar una práctica es tomar conciencia sobre ella para, posteriormente, modificar los aspectos deficientes. Este proceso de aprendizaje reflexivo se llevará a cabo a partir de unas preguntas que el orientador mostrará en la</p>
--	---

	<p>presentación de Power-Point. Así, la dinámica puede desarrollarse con mayor facilidad y fluidez. No obstante, los profesores pueden hacerse preguntas adicionales que consideren oportunas:</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Cuál es tu metodología a la hora de enseñar?• ¿Qué tipo de actividades realizas en la clase?• ¿Qué tipo de materiales usas?• ¿Haces uso de la lengua meta durante toda la clase? ¿En qué momentos sí y en cuáles no?• ¿Enseñas del mismo modo tu asignatura de contenidos en inglés y en español? ¿Cómo varía?• ¿Cómo fue la última clase de contenidos en inglés? ¿Qué aspectos funcionaron y qué aspectos se podrían mejorar? <p>Con estas preguntas, el equipo de orientación persigue que el profesorado de ANL pueda verbalizar su práctica y comentarla con su compañero de AL para recibir una retroalimentación que pueda ser de utilidad.</p> <p>Finalmente, se compartirán los resultados obtenidos con todo el grupo tras esta sesión de reflexión sobre la práctica docente de cada uno y las posibles necesidades que se derivan de ella. Puesto que ya todos son conscientes en mayor medida de determinados aspectos de su práctica, se les informará de que las dos próximas sesiones consistirán en una mentoría a partir de la cual el profesorado de ANL puede aprender de la práctica del de AL y viceversa. El equipo de orientación les informará de que se les enviará un correo con un cuestionario anónimo que deben cumplimentar a medida que —o una vez que— visualicen la clase. Cuando lo hayan cumplimentado, deberán enviarlo de nuevo por correo al departamento de orientación para su posterior discusión. Asimismo, en el correo se le indicará el día en que deben ir a visualizar la clase.</p>
--	---

	<p>Por otro lado, es fundamental que a partir de esta primera sesión el profesorado de ANL y AL pongan en práctica las fases del modelo aprendido no solo a la hora de visualizar la clase del compañero/a, sino en el proceso de su propia práctica docente. El equipo de orientación les indicará la conveniencia de anotar las nuevas averiguaciones que lleven a cabo sobre su actuación con su respectiva posible solución o cuestión para ser abordada durante la intervención.</p> <p>Por último, es esencial que el equipo de orientación plantea esta intervención como una estrategia para que tanto el profesorado de ANL como el de AL puedan aprender mutuamente a mejorar su práctica y a crecer profesionalmente y, así, incidir de manera positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés del alumnado. Por tanto, se quiere dejar claro que es fundamental trabajar en equipo de manera respetuosa y colaborativa. Desde esta primera sesión, el equipo de orientación debe actuar como líder, motivando el trabajo en equipo y haciendo ver el objetivo tan importante que se desea conseguir.</p>

2^a Sesión: Mentoría en el aula de la AL de inglés	
Fecha: Noviembre	Duración: 50 min.
Objetivo:	Reflexión del profesor de ANL sobre la planificación y estrategias implementadas por el profesor de AL de inglés durante su clase.
Explicación:	El profesor de ANL asistirá a una clase del profesor de AL para visualizar el modo de llevar la clase que el profesor de AL tiene, así como la manera de enseñar una segunda lengua. Además, como se indicó en la primera sesión, el profesor de ANL deberá cumplimentar un cuestionario con los aspectos fundamentales de la clase para, posteriormente, enviarlo por correo electrónico al equipo de orientación:

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se ha planificado la clase? • ¿Qué tipo de metodología ha usado el profesor de AL? • ¿Ha usado la lengua meta a la hora de enseñar? • ¿Qué tipo de actividades se desarrollan en la clase? ¿Funcionan? • ¿Qué tipo de materiales se han usado? • ¿El profesor de AL da prioridad a las destrezas orales sobre la precisión gramatical? • ¿Qué tipo de agrupamientos se realizan en clase? ¿Hay un adecuado andamiaje? • ¿Cómo es la participación del alumnado? • ¿Se le da importancia a la cultura a lo largo de la clase? ¿De qué manera? • ¿Se han entrenado todas las destrezas lingüísticas: escucha, habla, escritura, comprensión lectora? <p>En último lugar, es importante que los profesores de ANL añadan una reflexión final sobre de qué manera les ha servido ver la clase y cómo el trabajo con el profesor de AL les puede ayudar para diseñar su clase de contenidos de una manera más eficaz.</p>
--	---

3^a Sesión: Mentoría en el aula de la ANL en inglés	
Fecha: Diciembre	Duración: 50 min.
Objetivo:	Reflexión del profesor de AL de inglés sobre la planificación y estrategias aplicadas por el profesor de ANL.
Explicación:	La segunda sesión de mentoría se realizará en el aula del profesor de ANL, de manera que el profesor de AL tendrá la oportunidad de visualizar los aspectos en los que se basa la clase de su compañero/a de ANL. Del mismo modo, tendrá que completar un cuestionario para enviarlo de nuevo al equipo de orientación. Las preguntas serán las mismas que las que completó el profesor de ANL, aunque se añadirán algunas más de especial relevancia:

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se usa la lengua meta para aprender los contenidos? • ¿Se pueden comunicar esos contenidos con eficacia? <p>Por último, al igual que hizo el profesor de ANL, es importante que el profesor de AL incluya una reflexión final a las respuestas del cuestionario, de modo que indiquen de qué manera pueden colaborar con el profesor de ANL en el diseño de las clases. Asimismo, es relevante que piensen de qué modo pueden trabajar con el profesor de ANL para planificar su propia clase de inglés con el fin de ayudar al alumnado para que tenga un resultado más exitoso en la clase de contenidos en inglés. Por ejemplo, el profesor de la AL puede dedicar un espacio de su clase para enseñar y/o reforzar las estructuras gramaticales y el vocabulario que el alumnado precisará para su clase de contenidos en inglés.</p>
--	---

4^a Sesión: Pedagogía de la lengua I	
Fecha: Enero	Duración: 50 min.
Objetivo:	A través del trabajo en equipo, adquisición por parte del profesorado de ANL de pautas para la planificación de actividades de clase dentro del enfoque CLIL.
Explicación:	<p>El equipo de orientación hará uso nuevamente de una presentación Power-Point. La primera parte de esta sesión irá dirigida en profundidad a cómo los profesores de ANL organizan y planifican sus clases, abordándose las necesidades encontradas en los cuestionarios que se cumplimentaron sobre la mentoría.</p> <p>En primer lugar, se les preguntará a los profesores de ANL que expongan los objetivos que quieren conseguir con su clase de contenidos en inglés, cómo distribuyen el tiempo y a qué dedican más espacio y tiempo. El equipo de orientación, en esta primera parte, se dedicará a ser el mediador entre ellos y los de AL a los que dirigirá el turno de palabra para que ofrezcan su punto de vista como expertos de la enseñanza de</p>

	<p>inglés como lengua extranjera.</p> <p>Una vez que ha tenido lugar esta lluvia de ideas, atendiendo a Pérez (2015), el equipo de orientación ofrecerá unas pautas para el diseño de actividades al tiempo que se solicita la aprobación del profesorado de AL:</p> <ul style="list-style-type: none">• Decide el tema que vas a trabajar: define los contenidos, objetivos y criterios de evaluación.• Identifica la lengua necesaria para trabajar dicho contenido: vocabulario, estructuras, discurso y destrezas.• Piensa en el elemento contextual que puede relacionarse con dicho tema para acercarlo a la realidad del aula.• Localiza los recursos que vas a utilizar (textos y / o audio, video).• Decide y prepara el tipo de tarea final y actividades que se llevar a cabo en el proceso de aprendizaje.• Planifica y diseña el tipo de andamiaje que formará parte de las actividades para facilitar la lengua.• Elige las herramientas TIC que puedes usar.• Define los aspectos metodológicos en relación agrupamientos, roles, tiempo, etc• Define cómo se va a evaluar la actividad / tarea reflejando criterios e instrumentos. <p>Estos elementos no necesariamente tienen que pensarse y definirse en este orden. Igualmente, no se trata de definir todos y cada uno siempre que planteamos una actividad o una unidad CLIL, algunos serán precisos siempre (ej. objetivos, contenidos, lengua) pero otros podrán ser prescindibles dependiendo de cada caso. Para planificar todos estos elementos resulta útil usar una plantilla para planificar la secuencia / actividad CLIL.</p>
--	---

	<p>Además de estas indicaciones, se les hará saber que existen páginas web que pueden consultar para la creación de las unidades didácticas. Sin embargo, es importante que el equipo de orientación deje claro que el profesorado debe adaptar estos materiales según las necesidades de su alumnado y a partir de un trabajo de reflexión personal y crítico sobre cómo hacer que su clase de contenidos en inglés funcione.</p> <p>Asimismo, se pretende que el profesorado de ANL y AL trabajen juntos para desarrollar materiales y establecer una forma sistemática de planificar las clases. Además, es vital que el profesorado aplique las fases del aprendizaje reflexivo en todo momento para buscar alternativas a las prácticas que no funcionen. De este modo, las pautas anteriormente detalladas se podrán implementar al máximo en la planificación de las clases puesto que el profesorado es consciente de lo que debe mejorar.</p>
--	--

5^a Sesión: Pedagogía de la lengua II	
Fecha: Enero	Duración: 50 min.
Objetivo:	A través del trabajo con el profesor de AL, adquisición por parte del profesor de ANL de la aplicación del método comunicativo de enseñanza de lenguas extranjeras.
Explicación:	El profesor de ANL se centrará en el capítulo en el que se encuentre en clase para reflexionar con el profesor de AL sobre cómo hacer para seguir el método comunicativo y que el alumnado pueda apreciar su relación con el mundo real, siguiendo las indicaciones de Mishan (página 29). Se tendrán en cuenta las pautas del enfoque CLIL para la elaboración de la clase que se indicaron en la sesión anterior, de modo que puedan crear clases más eficaces.

	<p>Además, como parte importante de esta última sesión de pedagogía, el profesor de ANL trabajará con el de AL para llevar a cabo una reestructuración lingüística. Esto es, teniendo en cuenta la pauta en el diseño de actividades del enfoque CLIL que dice “identifica la lengua necesaria para trabajar dicho contenido: vocabulario, estructuras, discurso y destrezas”, el profesor de ANL indicará al de AL las unidades didácticas que tiene con su correspondiente carga lingüística para que, así, el profesor de AL incida en su clase sobre ello y dedique un espacio en su clase destinado a estas cuestiones. El fin último que se persigue con esto es que el alumnado pueda seguir con mayor facilidad la clase de contenidos al tener este refuerzo extra en la AL de inglés.</p> <p>Este ambicioso trabajo en común requiere un alto grado de coordinación por parte del profesor de AL y el de ANL para estar en contacto cada semana con lo que el alumnado necesita reforzar en su clase de AL de inglés.</p> <p>Por último, se pedirá al profesorado que empiece a elaborar materiales sobre las ANL en inglés para ser colocados en el blog del centro educativo creando, así, un lugar donde plasmar todo el trabajo que se está realizando.</p>
--	---

6^a Sesión: Aprendizaje reflexivo y seguimiento	
Fecha: Marzo	Duración: 50 min.
Objetivo:	Mediante el trabajo con el profesor de AL, aplicación del aprendizaje reflexivo por parte del profesor de ANL sobre los cambios producidos en su práctica docente y realización de evaluación formativa.
Explicación:	El equipo de orientación propondrá las siguientes preguntas que, al tiempo de servir de evaluación formativa, facilitarán un trabajo de reflexión conjunta siguiendo el modelo del aprendizaje reflexivo:

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Ha cambiado tu metodología a la hora de enseñar? ¿En qué sentido? • ¿Qué tipo de actividades realizas en la clase en comparación con las de antes de la implementación de la intervención? • ¿Qué tipo de materiales usas en comparación con antes? • ¿Ha cambiado tu uso de la lengua meta durante toda la clase? ¿En qué momentos sí y en cuáles no? • ¿Enseñas ahora del mismo modo tu asignatura de contenidos en inglés y en español? ¿Cómo varía? • ¿Cómo fue la última clase de contenidos en inglés? ¿Qué aspectos funcionaron y qué aspectos se podrían mejorar?
--	---

3.4.2 Sesiones de colaboración entre el profesor-tutor y el profesorado de AL

Las sesiones que forman parte de la mejora del Plan de Acción Tutorial (PAT) para la promoción de la conciencia cultural del inglés tendrán lugar de manera simultánea a las de la mejora de la enseñanza del inglés a través de las ANL. Así, nos ubicamos en el mes de noviembre para la realización de la primera sesión con el objetivo de presentar la necesidad que hemos detectado a partir de la evaluación inicial, así como exponer el modo de trabajar que se va a seguir, es decir, una colaboración entre el profesor-tutor y el profesorado de AL a través de cuatro sesiones.

1^a Sesión: Presentación y preparación	
Fecha: Noviembre	Duración: 50 min.
Objetivo:	Primera toma de contacto entre los profesores-tutores y los de la AL de inglés y reflexión sobre la importancia de elaborar tutorías sobre la dimensión cultural del inglés.
Explicación:	El equipo de orientación comenzará haciendo un breve repaso sobre las cuatro sesiones que tendrán lugar a lo largo

	<p>del curso y se establecerá que, como mínimo, se desarrolle tres sesiones de tutoría sobre cultura inglesa a lo largo del curso académico.</p> <p>Una vez introducida la sesión y hechas las presentaciones, se procederá a hacer una pequeña reflexión entre el profesor-tutor y el profesor de AL sobre la importancia de la creación de sesiones de tutorías para el fomento de la conciencia cultural por parte del alumnado. Se trabajarán las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Consideras importante la inclusión de sesiones de tutoría sobre la cultura inglesa? • ¿Cómo plantearías una sesión de tutoría sobre cultura?: Metodología, materiales, etc. • ¿Has diseñado alguna vez este tipo de sesiones de tutoría? <p>Una vez que se han discutido estas preguntas por parejas, o en grupos de tres, se compartirán con el resto del profesorado. Es esencial que el equipo de orientación actúe como líder y sepa comunicar la importancia de la intervención. Para terminar, se les repartirá un calendario con todas las sesiones programadas y lo que deben hacer.</p>
--	---

2^a Sesión: Mentoría en el aula de la AL de inglés	
Fecha: Diciembre	Duración: 50 min.
Objetivo:	Adquisición por parte de los profesores-tutores de las herramientas metodológicas y de planificación necesarias para elaborar una sesión de tutoría sobre la vertiente cultural del inglés.
Explicación:	Los profesores-tutores asistirán a una clase de la AL de inglés. Se les pedirá que rellenen un cuestionario con las mismas preguntas realizadas por el profesorado de ANL: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se ha planificado la clase?

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tipo de metodología ha usado el profesor de AL? • ¿Ha usado la lengua meta a la hora de enseñar? • ¿Qué tipo de actividades se desarrollan en la clase? ¿Funcionan? • ¿Qué tipo de materiales se han usado? • ¿El profesor de AL da prioridad a las destrezas orales sobre la precisión gramatical? • ¿Qué tipo de agrupamientos se realizan en clase? ¿Hay un adecuado andamiaje? • ¿Cómo es la participación del alumnado? • ¿Se le da importancia a la cultura a lo largo de la clase? ¿De qué manera? • ¿Se han entrenado todas las destrezas lingüísticas: escucha, habla, escritura, comprensión lectora? <p>Los profesores-tutores deberán enviar el cuestionario cumplimentado al equipo de orientación con un apartado de reflexión en donde se indique de qué manera les ha servido la asistencia a la clase del profesor de AL y qué se les ocurre que podrían hacer en sus sesiones de tutoría para fomentar la conciencia cultural del inglés.</p>
--	--

3^a Sesión: Dinámicas para la promoción de la cultura inglesa	
Fecha: Enero	Duración: 50 min.
Objetivo:	Mediante el trabajo de colaboración entre los profesores-tutores y el profesorado de AL, elaboración de una sesión de tutoría siguiendo las pautas del enfoque CLIL.
Explicación:	El equipo de orientación preguntará a los profesores-tutores sobre los temas culturales que les gustaría tratar en las sesiones de tutoría y se establecerán los temas para cada una de las tres sesiones junto con los objetivos. Inicialmente, se ofrecerán varias dinámicas, aunque el profesorado de AL también puede ofrecer otras de manera que se refuerzen las cuestiones culturales que se enseñan en la asignatura

	<p>lingüística de inglés:</p> <ul style="list-style-type: none">• A través de la herramienta Skype, entrevistas del alumnado al alumnado de un centro de origen extranjero donde se hable inglés. El objetivo de estas entrevistas es dotar al alumnado de una conciencia mayor de la tradición y costumbres que predominan en los países de habla inglesa. El alumnado trabajará por grupos en el diseño de preguntas formuladas en inglés sobre cuestiones relacionadas con la gastronomía, la familia y las costumbres, en definitiva. Posteriormente, se discutirá en clase toda la información recabada.• Sesión de exposición sobre una noticia o reportaje en inglés de un país de habla inglesa por parejas. El alumnado deberá realizar una exposición en inglés donde desarrolle una introducción sobre la importancia de la noticia, el tema y desarrollo de la noticia y una conclusión sobre esta. Cada pareja deberá enviar las partes principales de su exposición al tutor para que este visibilice este trabajo en el blog del centro educativo. <p>El equipo de orientación, en colaboración con el profesorado de AL, deberá dejar claro el nivel de dificultad de las dinámicas, pues no se puede exigir a un alumnado que no ha reforzado su competencia oral de manera continuada a lo largo del curso que realice la segunda de las dinámicas propuestas. Así, para extraer más provecho de este tipo de dinámicas es importante que se practiquen las competencias necesarias su puesta en práctica. Para ello, esta sesión servirá para que el profesorado de AL, en colaboración con el profesor-tutor, tenga en cuenta el tipo de dinámicas que se van a realizar en las sesiones de tutorías para que dedique un espacio en su clase para preparar al alumnado a que lleve a</p>
--	---

	cabo con éxito las sesiones de tutoría. Así, en esta sesión se explicitará claramente qué dinámicas se van a realizar, qué tiene que hacer el profesor-tutor para planificar su clase —teniendo en cuenta todas las pautas indicadas en la página 50 por Pérez (2015)— y qué puede hacer el profesor de AL en su clase para facilitar el trabajo tanto al profesor-tutor como al alumnado. Otro de los fines que se persigue con esta sesión es establecer una adecuada coordinación entre el profesor-tutor y el profesorado de AL para hacer que la práctica docente del profesor-tutor sea exitosa.
--	--

4ª Sesión: Seguimiento y aprendizaje reflexivo	
Fecha: Marzo	Duración: 50 min.
Objetivo:	Mediante el trabajo colaborativo entre los profesores-tutores y el profesorado de AL, puesta en práctica de las pautas del modelo del aprendizaje reflexivo sobre la práctica docente en las sesiones de tutoría y realización de evaluación formativa.
Explicación:	<p>Esta sesión se realizará una vez que hayan tenido lugar, al menos, dos sesiones de tutoría donde se hayan realizado dinámicas de promoción de la cultura inglesa. El equipo de orientación explicará en qué consiste el modelo de aprendizaje reflexivo de Korthagen (2001) para que el profesor-tutor tome conciencia de su práctica docente y capacitarlo para reflexionar y mejorar sus sesiones de tutoría. Esta sesión, además, servirá a modo de evaluación formativa para valorar el impacto de la propuesta de intervención.</p> <p>De este modo, se trabajarán por parejas —un profesor de AL con un profesor-tutor, o dos— todas las fases de este modelo. Para ayudar a la toma de conciencia se facilitarán una serie de preguntas, a las que se podrán añadir otras que se consideren importantes, que posteriormente se discutirán con todo el grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué manera te han servido las sesiones de

	<p>formación para el diseño de sesiones de tutoría sobre la cultura inglesa?</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Cómo ha sido la implicación por parte del alumnado?• ¿Qué dinámicas han funcionado? ¿Por qué?• ¿Qué se puede hacer para motivar al alumnado en mayor medida sobre la cultura inglesa?• ¿Se ha incidido de manera positiva en el clima del aula?
--	--

3.5. Evaluación final de resultados

Una vez concluida la intervención a partir del modelo por programas, se hace necesaria una evaluación final, o sumativa, que determine el éxito de la intervención. Para ello, se facilitará en el mes de mayo la misma rúbrica de evaluación que el profesorado y el alumnado cumplimentaron en el mes de noviembre. El propósito es valorar las diferencias entre ambas evaluaciones para, de este modo, ver si la propuesta de intervención ha incidido de manera positiva en todos los marcadores representativos de una adecuada competencia lingüística y conciencia cultural del inglés.

4. Conclusiones

El presente trabajo se ha realizado con el propósito de ofrecer una propuesta de intervención teórica para mejorar la calidad de la enseñanza de las ANL en inglés y, de este modo, fomentar el bilingüismo español-inglés en los estudiantes de 1º de la ESO de Andalucía. Así, tal y como se indica en los objetivos, se ha pretendido indagar sobre la importancia de esta cuestión y proporcionar información sobre la misma. Posteriormente, se ha concretado una propuesta de intervención de formación al profesorado que consta de seis sesiones de colaboración entre el profesorado de ANL y el de AL en inglés, y cuatro sesiones de colaboración entre el profesorado de AL y el profesor-tutor. El objetivo principal de estas sesiones es que tanto los profesores de ANL como los profesores-tutores adquieran las competencias necesarias para desarrollar sus funciones de acuerdo a las pautas de los enfoques CLIL y del método

comunicativo.

Cuatro son los objetivos específicos de este trabajo. En primer lugar, se ha investigado sobre las ventajas laborales y los beneficios cognitivos que se derivan del bilingüismo, llegando a la conclusión de que, si comparamos a una persona monolingüe con una persona bilingüe que maneja tanto el español como el inglés, esta última verá incrementadas sus posibilidades de empleabilidad, así como sus funciones cognitivas, especialmente su atención, memoria y capacidad de abstracción. En este sentido, la propuesta de intervención pretende, en última instancia, fomentar y propiciar el bilingüismo en las aulas por medio de la colaboración entre el profesorado. En segundo lugar, se ha considerado relevante explorar otros paradigmas de la educación bilingüe, específicamente los programas de inmersión de doble vía implantados en algunas escuelas de Estados Unidos, con el objetivo de conocer sus aciertos. Así, se ha observado que algunos de los factores que conducen al éxito son el liderazgo y la confianza en el profesorado por parte del órgano coordinador de los programas bilingües. Precisamente, estas cualidades se pretenden transmitir en la propuesta de intervención, de modo que el profesorado pueda, finalmente, trabajar en equipo por sí mismo. En tercer lugar, se ha proporcionado información relativa a la implementación del enfoque CLIL que articula la enseñanza de contenidos en una lengua extranjera, aportándose numerosos beneficios tanto al alumnado como al profesorado que los imparte. A partir de la propuesta de intervención se pretende abordar dicho enfoque con la ayuda del profesorado de AL en inglés. En cuarto y último lugar, se ha hecho hincapié en varios aspectos de la formación al profesorado. El primero de ellos tiene que ver con la formación específica al profesorado de ANL mediante el trabajo colaborativo entre este y el profesor de la AL. Este trabajo de colaboración se traduce en las seis sesiones que tienen lugar a lo largo de todo el curso escolar y donde se trabajan las herramientas necesarias para planificar una clase de contenidos en inglés dentro del marco del enfoque CLIL. El segundo de los aspectos de la formación al profesorado es el fomento del aprendizaje reflexivo que se ha integrado en la formación al profesorado de ANL y al profesor-tutor como parte de una labor de búsqueda conjunta de los aspectos mejorables de la práctica docente. El tercer punto va destinado específicamente a la importante función que tiene el profesor-tutor en la promoción de la

dimensión cultural del inglés a través de la tutoría, lo cual se traduce en la implementación de un trabajo colaborativo de cuatro sesiones con el profesor de AL. Por último, el cuarto aspecto de la formación al profesorado se relaciona con las funciones específicas del departamento de orientación para la consecución de las “buenas prácticas educativas” en su trabajo como formador, lo cual se aplica en la propuesta de intervención mediante la utilización de los recursos discursivos y la realización del proceso de evaluación, el cual aportará información concluyente sobre la satisfacción de las necesidades que se plantearon en la evaluación inicial.

Con todo ello, se puede observar que se ha dado una respuesta al objetivo principal que se planteaba, elaborándose, así, una propuesta de intervención que integra todos los objetivos teóricos aportados. De este modo, se han llevado a cabo sesiones de colaboración y trabajo en equipo que se relacionan, según la bibliografía aportada, con una mejora en la calidad de enseñanza de las ANL en inglés y que puede revertir, en última instancia, en una mejora apreciable en el nivel de manejo que los estudiantes de 1º de la ESO hacen de su L2.

5. Limitaciones y prospectiva

Las principales limitaciones que se derivan de este trabajo tienen que ver con los recursos materiales, temporales y humanos. En primer lugar, el centro educativo donde se implemente esta intervención debe contar con una sala de reuniones equipada con un dispositivo capaz de reproducir presentaciones Power-Point. También han de tenerse en cuenta las limitaciones temporales y humanas. Puesto que la temporalidad de las sesiones que se ha establecido para la aplicación de la intervención supone la implicación del profesorado durante un año escolar, es importante que haya un fuerte compromiso por su parte.

Por otro lado, al tratarse de una intervención destinada al curso de 1º de la ESO por las razones de prevención indicadas en el marco teórico, se desatiende al resto de cursos de la etapa de Secundaria donde es también necesaria una intervención de tales características. Por tanto, como línea prospectiva, se propone extrañar esta intervención a cursos superiores de manera que la

Laura Tain Gutiérrez

muestra sea más representativa y se incida de manera positiva en la competencia lingüística y cultural del mayor número de estudiantes posible. Además, sería conveniente prestar más atención a cuestiones como los Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ANEAE), o la implementación de las nuevas tecnologías en las ANL.

6. Referencias bibliográficas

Alanís, I. y Rodríguez, A. (2008). Sustaining a Dual Language Immersion

Program: Features of Success. *Journal of Latinos and Education*, 7 (4), 305-319.

Alonso, J. M. (2006). *Manual de orientación educativa y tutoría*. México: Plaza y Valdés.

Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa: modelos, áreas, estrategias y recursos*. Madrid: Wolters Kluwer.

Bisquerra, R. (2005). Marco conceptual de la orientación psicopedagógica. *Revista mexicana de orientación educativa*, 3(6), 2-8.

Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre educación* (11), 9-25.

Boza, A., Toscano, M. y Salas, M. (2007). ¿Qué es lo que hace un orientador ?: Roles y funciones del orientador en educación secundaria. *Revista de educación* 9, 111-131.

Castillo Losada, C. A., Insuasty, E. A., y Jaime Osorio, M. F. (2017). The impact of authentic materials and tasks on students' communicative competence at a Colombian language school. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1), 89-104.

Crawford, J. (2004). *Educating English Language Learners: Language diversity in the classroom* (5th ed.). Los Angeles, Bilingual Educational Services, Inc.

Consejería de Educación. *Guía Informativa para Centros de Enseñanza Bilingüe* (2^aEdición). Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado.

Consejo Escolar del Estado (2017). *Informe 2017 sobre el estado del sistema educativo*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Corson, D. (1990). Language across the curriculum (LAC). En: Corson, D. (ed.), *Language Policy Across the Curriculum*. Clevedon: Multilingual Matters,

72-140.

Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dodge, B. (2001). FOCUS: Five rules for writing a great WebQuest. *Learning & Leading with Technology*, 28, 6-9.

Education First. English Proficiency Index (EPI). <https://www.ef.edu/epi/>

Esteve, O. (2004). Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: hacia el «aprendizaje reflexivo» o «aprender a través de la práctica». En Estevan N, (Ed.). *Actas I Jornadas Didácticas de Español y Alemán como Lenguas Extranjeras* (25-26). Bremen, Germany. Madrid: Instituto Cervantes y Edelsa (8-21).

European Commission. (2006.). Content and language integrated learning. Recuperado de: http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/content-and-language-integratedlearning_en.htm

Freudenthal, H. (1991) *Revising mathematics education*. Dordrecht: Kluwer

Fung, M. (2017). Las funciones que desempeñan el personal de Orientación y sus implicaciones jurídicas en la prestación de los servicios educativos. *Revista Gestión de la Educación*, 7 (1), 37-72.

García-Mediavilla, L. y Martínez-González, M. C. (2003). *Orientación educativa en la familia y en la escuela. Casos resueltos*. Madrid: Dykinson.

González, A. y Sanz, R. (2014). De la Relevancia de las reformas educativas en la evolución de la formación del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de currículum y formación al profesorado*, 18 (1), 368-379.

González, J. (2008). Reconceptualización de la Orientación Educativa en los tiempos actuales. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. 9(2), 1-8

Granado, O. (2017). La Junta de Andalucía reformula su plan de bilingüismo tras

una década con resultados desiguales. *Eldiario.es*

Hernández Fernández, J. y Martínez Clares, P. (1996). Propuesta metodológica para evaluar programas de orientación educativa. *RELIEVE*, 2 (2) Recuperado de
http://www.uv.es/RELIEVE/v2n2/RELIEVEv2n2_1.htm

Hernando, A. y Montilla M. (2009). El estudio de los roles y funciones de los orientadores de secundaria utilizando la técnica de los grupos de discusión. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (1), 29-38

Korthagen, F. A. (2001) *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. London: LEA

Klein, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge. Cambridge University Press

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition* (2nd edition). Oxford: Pergamon Press Inc.

Lago, J.R. y Onrubia, J. (2011). Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. En Martín, E. y Onrubia, J. (Eds.) *Orientación educativa: Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*. Barcelona: Ministerio de Educación de España - Editorial GRAÓ.

Legutke, M. (1997) Handlungsraum Klassenzimmer 'and beyond'. En: H. P. TIMM (ed.). *Englisch lehren und lernen*. Berlín: Cornelsen

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 298, de 10 de diciembre de 2013.

Marsh, D. (1994). Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua). Paris: University of Sorbonne.

Martínez, M. (2010). Dos (o más) lenguas y un cerebro: neurolingüística, el

cerebro bilingüe y la adquisición del inglés en España, 116-131. Recuperado de https://www.academia.edu/9268339/DOS_O_M%C3%81S LENGUAS_Y_UN_CEREBRO_NEUROLING%C3%9C%C3%88DSTICA_EL_CEREBRO_BILING%C3%9CE_Y_LA_ADQUISICI%C3%93N_DEL_INGL%C3%89S_EN_ESPA%C3%91A

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2012). Estudio Europeo de Competencia Lingüística EECL. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/eeclvolumenii.pdf?documentId=0901e72b813ac516>

Mishan, F. (2005). *Designing authenticity into language learning materials*. Bristol, UK: Intellect.

Mueller, V., Mon, E., Jones, L., Viñas, N., Young, N. y Hughes, E. (2010). Cognitive effects of bilingualism: digging deeper for the contributions of the language dominance, linguistic knowledge socio-economic status and cognitive abilities. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 5 (13), 618-664.

Mur-Dueñas, P., Plo R. y Hornero, A. (2013). Spanish Secondary School student's oral competence in EFL: Self-assessment, teacher assessment and tasks. *A journal of english and american studies*, 47, 103-124.

Nunan, D. (2001). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Nussbabaum, L. (1996). La didáctica de la lengua: temas y líneas de investigación e innovación. En C. LOMAS (ed.) *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori.

Pavón, V. (2009). Cambios en la realidad educativa a través de la enseñanza integrada de lenguas y contenidos. *Las lenguas extranjeras como vehículo de la comunicación intercultural*, 65-81. Madrid : Ministerio de Educación, Subdirección General de Información y Publicaciones.

- Pérez, C., Herrera, M. y Añez,,A. (2013). Retos y desafíos de la orientación del siglo 21. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal* (1), 147-163.
- Pérez, I. (2015). *Uso de Recursos Educativos Abiertos para el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE)*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Potowski, K. (2013). Sociolinguistic dimensions of immigration to the United States. *Lengua y migración* 5 (2), 29-50.
- Ramos, F. (2007). Fomentando el bilingüismo en la escuela en dos contextos diferentes: Los programas bilingües inglés-español en Estados Unidos y Andalucía. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 341-359.
- Repetto, E., Guillamón y J. R., Vélaz, C. (2009). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (I). Madrid: UNED.
- Rodríguez Espinar, S. (coord.) (1993). Teoría y práctica de la orientación educativa. Barcelona: PPU.
- Romero, M. (2016). El bilingüismo y su importancia en el mundo laboral. Trabajo de fin de grado.
- Van Lier, L. (1995) Lingüística educativa. Una introducción para enseñantes de lenguas. *Signos. Teoría y Prácticas de la Educación* (14), 20-29.
- Van Lier, L. (1996) *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity, Applied linguistics and language study*. New York: Longman.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. En Gauvain y Cols (Eds.). *Readings on the Development of Children*. (34-40). New York: Scientific American Books.
- Wolff, D. (2007). CLIL: bridging the gap between school and working life. En D.

Laura Tain Gutiérrez

Marsh y D. Wolff (Eds.): *Diverse contexts- Converging goals*, (15-25).
Frankfurt: Peter Lang.

Wolff, D. (2012). The European Framework for CLIL Teacher Education.
Synergies 8, 105-116.