



---

**Universidad de Valladolid**

**TRABAJO FIN DE MÁSTER**

Preparación educativa para la docencia bilingüe español/inglés:  
un estudio de la sensibilización, preparación e interés de formación de los alumnos de  
la Facultad de Educación (Campus *María Zambrano* de Segovia)

María del Carmen Ruiz de Austri Dueñas

Directora: María del Carmen Garrido Hornos

Julio 2015

## AGRADECIMIENTOS

*T*engo tanto que agradecer y a tantas personas que espero no pasar por alto a nadie. Tras un año duro, con muchos altibajos, mucho trabajo y un gran esfuerzo deseo agradecer a todas las personas que me rodean su paciencia y apoyo.

*A mi directora y amiga, Mamen Garrido, por su entrega y dedicación, por su apoyo total y sus ganas de enseñarme, por su interés desmedido y, sobre todo, por su amistad.*

*A mi madre, que siempre está a mi lado, con su apoyo incondicional.*

*A mi niña, quien algún día me entenderá y espero me perdone por los momentos perdidos.*

*A mi familia, quien más y quien menos, ha contribuido poniendo su granito de arena.*

*A Noelia Somarriba, por su inestimable guía.*

*A todos los alumnos que han contribuido a este proyecto de una forma desinteresada.*

*A Luis, sin cuyo apoyo, nada de esto habría sido posible. Por ayudarme en mis horas más bajas, por impulsarme a terminar este proyecto. Por su paciencia y comprensión. Por estar siempre a mi lado.*

*Y, en especial, te lo dedico a ti, papá. Donde quiera que estés sé que estará orgulloso de mí.*

# ÍNDICE

<b>□ CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
1. Elección del tema	1
2. Justificación del tema a investigar	2
3. Objetivos de la investigación	3
<b>□ CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN</b>	<b>5</b>
<i>SECCIÓN A. LA COMUNICACIÓN EN LENGUA INGLESA: CONCEPTO DE LENGUA Y COMUNICACIÓN</i>	<b>5</b>
1.1. Introducción	5
1.2. Lengua y comunicación	5
1.2.1. Competencia comunicativa	6
1.2.2. Comunicación en lengua materna	7
1.2.3. Comunicación en lengua extranjera	8
	9
<i>SECCIÓN B. EL FENÓMENO BILINGÜE</i>	
2.1. Introducción	9
2.2. Aproximación al bilingüismo	11
2.3. Algunos apuntes sobre bilingüismo a nivel mundial	13
2.3.1. Opiniones de los expertos	13
2.3.2. El bilingüismo y las TIC	15
2.3.3. El bilingüismo en Latinoamérica	17
2.3.4. El bilingüismo en Estados Unidos	18
2.3.5. El bilingüismo en Sudáfrica	18
2.3.6. El bilingüismo en Unión Europea	18
2.3.7. El bilingüismo en España: el caso concreto de Castilla y León	20
<i>SECCIÓN C. ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA</i>	<b>21</b>
3.1. Métodos de enseñanza	21
3.1.1. Método Tradicional o de Gramática y Traducción	21
3.1.2. Método Directo	22
3.1.3. Método Audiovisual	22
3.1.4. Método Situacional	22
3.1.5. La revolución cognitiva	23
3.2. Situación actual	24
3.3. Enseñanza en los colegios bilingües	26
3.3.1. Convenios del Ministerio de Educación	26
3.3.1.1. Características del programa	27
3.3.1.2. Legislación aplicable	28
3.3.1.3. Requisitos de los centros bilingües	28
3.3.1.4. Requisitos de los profesores	29
3.3.2. Resultados de las secciones lingüísticas	29
3.3.3. Ventajas e inconvenientes de la enseñanza bilingüe	30
<b>□ CAPÍTULO III. METODOLOGÍA</b>	<b>33</b>
1. Introducción	33
2. La investigación en educación	33
2.1. Problema a investigar y preguntas de investigación	34
3. Método elegido	35
3.1. Cronología del proceso de investigación	38

4. Investigación cualitativa	39
4.1. Entrevistas	40
4.2. La muestra y el acceso al campo	41
4.3. Diario del investigador	42
5. Investigación cuantitativa	43
5.1. Fases del proceso de investigación cuantitativa	44
5.2. Conceptos estadísticos	45
5.2.1. Objetivos e hipótesis: <i>hipótesis nula</i> ( $H_0$ ) e <i>hipótesis alterna</i> ( $H_1$ )	45
5.2.2. Población y muestra	45
5.2.3. Variables	47
5.2.4. Muestreo por conveniencia y tipos de escalas	47
6. Técnicas e instrumentos de recogida de datos	48
6.1. La entrevista	48
6.2. El cuestionario	49
6.3. SPSS	52
6.4. Diario del investigador	52
□ <b>CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE DATOS</b>	55
1. Introducción	55
2. Interpretación de los datos. Categorías	55
3. Análisis de la muestra	56
4. Análisis cuantitativo de datos	59
4.1. Análisis sobre sus estudios y formación	59
4.2. Cómo me siento con respecto al inglés	70
4.3. El bilingüismo en Educación	79
5. Análisis cualitativo	90
5.1. Categorías	90
5.1.1. Relación de los alumnos con el inglés	90
5.1.2. Nivel de motivación	91
5.1.3. Nivel de ansiedad	92
5.1.4. Preparación en inglés	92
5.1.5. Secciones bilingües	93
5.1.6. Capacidad para impartir asignaturas en inglés	95
5.1.7. Opinión sobre el inglés en su titulación	95
5.1.8. Mención en inglés	96
3. Criterios de validez y anonimato	97
□ <b>CAPÍTULO V. CONCLUSIÓN Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN</b>	99
□ <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	101
□ <b>ANEXOS</b>	107

## RESUMEN

La enseñanza bilingüe constituye hoy día uno de los retos más ambiciosos del ámbito educativo. El éxito o fracaso de los estudiantes acogidos a este método depende en gran medida de la competencia lingüística real de los docentes implicados en el proceso, así como de su voluntad de seguir aprendiendo y formándose en la lengua meta.

Este Trabajo de Fin de Máster pretende arrojar algo de luz en lo relativo a esta corriente pedagógica, acometiendo un estudio que toma como protagonistas a los alumnos de los distintos Grados de la Facultad de Educación del Campus Universitario *María Zambrano* (Universidad de Valladolid).

Tras una introducción que justifica la elección de nuestro tema y un desglose exhaustivo del propósito general de la disertación, detallamos nuestros objetivos y procedemos a la revisión del estado de la cuestión, relacionando el concepto mismo de *bilingüismo* con la idea de *comunicación* y, cómo no, con la noción de *educación*.

Evidenciaremos en nuestras líneas la valía de la metodología de corte mixto que hemos empleado: por una parte, cualitativa —afrentada a través del análisis pormenorizado de unas entrevistas realizadas a la población más arriba detallada— y cuantitativa —por medio del análisis de datos obtenidos de cuestionarios distribuidos a un total de 168 estudiantes y analizada estadísticamente con la herramienta informática SPSS.

Las conclusiones de nuestro TFM nos llevarán a dar respuesta a cuestiones de trascendencia: revelaremos si nuestros alumnos del Grado en Educación Infantil, Grado en Educación Primaria y Doble Grado en Educación Infantil y Primaria están realmente familiarizados con la modalidad de enseñanza bilingüe, si consideran que —una vez ultimados sus estudios— estarán verdaderamente preparados para impartir docencia en lengua inglesa, si contemplan como suficientes o escasas las asignaturas de inglés de sus Grados o si creen que precisarán formación adicional a la recibida en este idioma durante su titulación.

**PALABRAS CLAVE:** bilingüismo, enseñanza bilingüe *español-inglés*, formación en inglés, metodología mixta *cualitativa-cuantitativa*.

## ABSTRACT

Bilingual Education constitutes one of the most ambitious challenges in the Educational field nowadays. The student's success or failure following this method depends, greatly, on both the real linguistic competence of the teachers involved in the process and their wish to continue learning and training on the target language.

This Master Dissertation tries to shed some light relating to this pedagogical trend, facing a study which takes as its main characters the students of the different Degrees of the Faculty of Education at the University Campus María Zambrano (University of Valladolid).

After an introduction which justifies the election of our topic and a detailed description of our general goal, we explain in detail our targets and proceed to the review of the state of the art, connecting all together, both bilingualism and the idea of communication, with the notion of education itself.

We will show along our pages that our mixed methodology is worthy; on the one hand, the qualitative one —carried out through the detailed analysis of some interviews conducted to the population mentioned above— and the quantitative one —through some data analysis obtained from the questionnaires delivered among 168 students and which were statistically analysed later with SPSS software.

The conclusions of our assessment will lead us to provide our reader with answers to transcendental issues: we will reveal if our students of Infant and Primary Education Degrees are really aware of the phenomenon of bilingual education, if they consider —once they finish their studies— they will be prepared to teach in English, if they think that the subjects they study in their Degree are enough or, on the contrary, scarce, or even if they believe they will need additional teaching to the one received during their Degree for this future teaching purpose.

**KEY WORDS:** bilingualism, bilingual teaching Spanish-English, English training, mixed methodology qualitative-quantitative

*Enseñar deleitando es el arte del escritor perfecto.*

(Juan Montalvo, ensayista ecuatoriano)

# CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

## 1. INTRODUCCIÓN

**E**ste capítulo desglosa el proceso desarrollado para la realización de nuestro TFM: tipo de investigación realizada, preguntas de investigación, técnicas e instrumentos manejados para la recogida de datos y su análisis, cronología del proceso de investigación, criterios de credibilidad y cuestiones éticas. Para ello, nos resulta de capital importancia definir el concepto mismo de “metodología”, que según Taylor y Bodgan no es sino:

El modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología. (1986,1)

## 2. LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Toda investigación en Educación pretende, como mínimo, profundizar en el fenómeno pedagógico e intentar mejorarlo y, si es posible, resolver los problemas que se han de afrontar en el aula día a día. Definir el concepto de “investigación” es compleja labor, pues son innumerables las aportaciones críticas realizadas a lo largo de la historia en este sentido. Con todo, tal vez la que responde mejor a nuestros propósitos es la de Hernández Pina y Maquilón:

El estudio de los métodos, los procedimientos y las técnicas que debemos utilizar para obtener conocimientos, para buscar unas explicaciones y para una comprensión científica de los fenómenos educativos, así como también para “solucionar” los problemas que la educación, en particular, y la sociedad, en general, plantea o demanda. (2009, 32)

Como apuntan estos investigadores, el primer paso para decantarnos por un determinado paradigma es plantearnos una o varias preguntas de investigación y, una vez las hayamos formulado, decidir el método más adecuado a nuestro estudio. Además, nos señalan que:

El investigador que, tras el estudio previo del área problemática y la revisión de la literatura, da una respuesta positiva a todas y cada una de ellas se encuentra en disposición de formular definitivamente el problema de investigación y comenzar a trabajarlo. (Ibid., 37)

Pretendemos que nuestro trabajo sirva para ahondar en los conocimientos que hemos adquirido sobre el concepto mismo de bilingüismo: la literatura plasmada en el capítulo anterior ha constituido una significativa base teórica. La aplicación de tales conocimientos nos ayudará ahora a arrojar una luz más objetiva y científica sobre el núcleo de este trabajo: las aulas de la Facultad de Educación del Campus de Segovia.

## **2.1. Problema a investigar y preguntas de investigación**

Como ya expusimos al inicio de esta disertación, nuestro objetivo principal es analizar la preparación real en la lengua inglesa de los estudiantes del Grado de Educación Infantil, de Educación Primaria y del Doble Grado de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Valladolid en el Campus de Segovia.

Pretendemos conocer su opinión en cuanto al aprendizaje del idioma inglés en su titulación y con respecto a la implantación de ramas bilingües en los colegios de Educación Infantil y Primaria en España, su grado de sensibilidad, su impresión como posibles profesores de enseñanza bilingüe, si sienten que una formación en inglés es indispensable para ese futuro que les espera, si se ven capacitados para ello y, finalmente, de ser así, cómo se forman o cómo y cuándo piensan formarse.

Para llevar a cabo nuestro estudio, nos hemos planteado una serie de preguntas a las que hemos intentado dar respuesta:

Tabla 1. Preguntas de investigación

- ▶ ¿Estudian inglés nuestros alumnos de Educación más allá de la docencia que se imparte en la Titulación?
- ▶ ¿Consideran que el nivel recibido en el Grado es suficiente?
- ▶ ¿Les gusta estudiar inglés, se sienten motivados o, por el contrario, angustiados ante el hecho de enfrentarse a un segundo idioma?
- ▶ ¿Consideran necesario prepararse en inglés para ejercer la docencia?
- ▶ ¿Qué opinión les merece la proliferación de colegios con secciones bilingües?
- ▶ ¿Estarían interesados en estudiar una Mención en Inglés?

Fuente: elaboración propia

### 3. MÉTODO ELEGIDO

Ya en líneas previas hemos señalado que nuestro primer cometido a la hora de afrontar cualquier proceso de investigación es decantarnos por el paradigma que más se adecúe a las necesidades de nuestro proyecto.

A lo largo de la historia de la investigación, encontramos autores que se inclinan por una investigación cuantitativa y autores que optan por una investigación de corte cualitativo. A veces, tenemos la impresión de que nos debemos decantar, de forma radical, por uno u otro método para acometer una investigación fiel y objetiva; sin embargo, en opinión de Cook y Reichardt,

Un investigador no tiene por qué adherirse ciegamente a uno de los paradigmas polarizados que han recibido las denominaciones de "cualitativo" y "cuantitativo", sino que puede elegir libremente una mezcla de atributos de ambos paradigmas para

atender mejor a las exigencias del problema de la investigación con que se enfrenta.  
(2005, 41)

Al hilo, también Escudero da cuenta de la viabilidad y riqueza de un diseño mixto:

La utilización de diseños cuantitativos y cualitativos se complementan, no constituyen enfoques excluyentes en el plano de los métodos; ambos paradigmas estarán al servicio del particular problema a investigar y el propósito perseguido. Podemos así confiar, en mayor medida, que la solución obtenida se deberá a la riqueza del diseño y no a un método único utilizado que no incluyó factores que podrían falsear las conclusiones (2004, 16).

Por lo general, cada uno de los métodos tiene sus partidarios y sus detractores, considerando cada uno de ellos que su método es el idóneo para llevar a cabo su investigación. Al igual que Cook y Richardt, nosotros estamos a favor de una metodología conjunta; así, hemos elegido para nuestro trabajo una metodología de corte mixto, ya que la consideramos adecuada y muy justificada en el marco de la investigación educativa.

Estamos igualmente de acuerdo con Cook y Richardt cuando escriben que “constituye un error la perspectiva paradigmática que promueve esta incompatibilidad entre los tipos de métodos”. Para ellos “no se sostiene la conclusión según la cual los investigadores han de elegir entre los tipos de métodos” (ibid., 30) y el optar solo por uno u otro método o paradigma puede incluso llevar por “un camino equivocado la discusión y prácticas metodológicas” (ibid 43).

Algunos de los autores que están de acuerdo con utilizar ambos métodos de forma beneficiosa son Britan, Campbell, Stake, Denzin, Eisner, Erikson, Rist y Sieber. (Ibid.)

Asimismo, Cook y Richardt señalan una serie de ventajas de utilizar “métodos cualitativo y cuantitativo conjuntamente”:

- La investigación evaluativa tiene normalmente numerosos propósitos que deben seguirse en condiciones muy exigentes.
- Cuando se utilizan conjuntamente para el mismo propósito, los dos métodos se pueden ayudar mutuamente en resultados que no podrían obtener por sí mismos.
- Ya que todos los métodos tienen sesgos, al utilizar técnicas múltiples, la triangulación es más fácil (ibid., 48).

Reproducimos literalmente los atributos del paradigma cuantitativo y cualitativo que Cook y Richardt resumen de la siguiente forma:

Tabla 2. Atributos del paradigma cualitativo y cuantitativo

Paradigma cualitativo	Paradigma cuantitativo
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Defiende la utilización de métodos cualitativos</li> <li>- Fenomenología y “verstehen”: busca <i>comprender</i> el comportamiento humano a partir del propio marco de referencia del individuo</li> <li>- Observación naturalista y no controlada</li> <li>- Subjetivo</li> <li>- Cercano a los datos; perspectiva desde dentro</li> <li>- Fundamentado en la “realidad”, orientado hacia el descubrimiento, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo</li> <li>- Orientado hacia el proceso</li> <li>- Válido; datos “reales”, “ricos” y “profundos”</li> <li>- No generalizable; estudio de casos aislados</li> <li>- Holístico</li> <li>- Supone una realidad dinámica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Defiende la utilización de métodos cuantitativos</li> <li>- Lógico-positivista: busca los <i>hechos</i> o <i>causas</i> de los fenómenos sociales con poca atención a los estados subjetivos de los individuos</li> <li>- Medición reactiva y controlada</li> <li>- Objetivo</li> <li>- Apartado de los datos; perspectiva desde fuera</li> <li>- No fundamentado en la “realidad”, orientado hacia la verificación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético-deductivo</li> <li>- Orientado hacia el resultado</li> <li>- Seguro; datos “duros” y replicables</li> <li>- Generalizable; estudio de casos múltiples</li> <li>- Particularístico</li> <li>- Supone una realidad estable</li> </ul>

Fuente: en Cook y Richardt (2005, 42)

Es la nuestra una investigación que aglutina ambos paradigmas, ya que hemos utilizado dos instrumentos para obtener información que normalmente se maneja para un paradigma distinto.

Por un lado, hemos recurrido al cuestionario –normalmente utilizado en métodos cuantitativos–, del que extrajimos unas hipótesis de trabajo para, después, analizar los resultados. No dudábamos de la viabilidad de esta herramienta, pero Santos Guerra ratificó nuestra sospecha al detallarnos una ventaja importante de su uso: para él, el cuestionario permite

obtener mucha información en poco tiempo y resulta muy útil, sobre todo si se contrasta con otras fuentes, como por ejemplo, las entrevistas (1990).

Por otro lado, hemos realizado unas entrevistas en profundidad, típicas del paradigma cualitativo, que hemos analizado y cotejado con los resultados cuantitativos para, después, triangularlos.

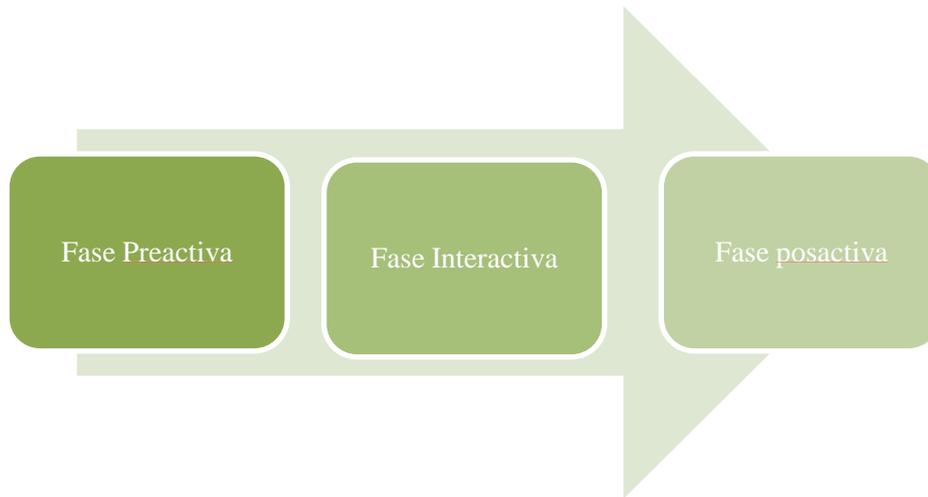
### **3.1. Cronología del proceso de investigación**

Nuestro proceso de investigación comenzó en el mes de diciembre, una vez decidido nuestro tema de investigación. Conscientes del tiempo que necesitaríamos para llegar a conclusiones válidas, iniciamos el trabajo de documentación, que fue largo y no concluyó hasta prácticamente el último borrador del presente trabajo.

Siguiendo a Martínez Bonafé (1998), podemos resumir las fases de nuestro estudio en:

- Una primera etapa, llamada por él “preactiva”, en la que nos planteamos nuestro objeto de estudio, que en todo momento estuvo enfocado a nuestros alumnos universitarios y su relación con el inglés. Recopilamos la información con la que contábamos, los criterios, los recursos a nuestro alcance y el tiempo en el que realizar nuestro estudio. Esta fase abarcó prácticamente todo el curso académico.
- En el desarrollo de la segunda etapa, llamada “interactiva”, realizamos el estudio de campo, que consistió en la lectura de revistas, libros y artículos relacionados con el bilingüismo. Todo el material de interés se fue archivando ordenadamente para tener fácil acceso a la información durante la redacción del informe. En el ínterin de esta fase, también se llevaron a cabo numerosas conversaciones con personas relacionadas con la cuestión bilingüe, véase alumnos, profesores, padres, miembros del Ministerio de Educación, todos ellos con interés en el asunto que nos ocupa. No tuvimos gran dificultad a la hora de conseguir información, ya que es un asunto que despierta gran atracción. Los alumnos del Campus se brindaron a contestar a las encuestas y formularios sin problema alguno. Se fueron realizando las entrevistas y editando sus transcripciones y se tomó nota de todas las curiosidades en el cuaderno del investigador.
- En la tercera fase, “posactiva”, realizamos el informe tras el análisis de los datos, contrastando los mismos con los resultados tanto cualitativos como cuantitativos para conseguir un análisis lo más objetivo posible.

Figura 4. Fases del estudio



Fuente: elaboración propia

Figura 5. Cronología del estudio

Noviembre 2014- Junio 2015	Trabajo de documentación
Febrero 2015	Diseño de investigación. Bibliografía
Marzo 2015	Diseño de instrumentos de recogida de información
Abril 2015	Solicitud de colaboración a los alumnos. Marco teórico
Mayo 2015	Recogida de datos cuantitativos. Metodología
Mayo/junio 2015	Recogida de datos cualitativos
Mayo/junio 2015	Transcripción de los datos cualitativos
Julio 2015	Análisis de datos cuantitativos y cualitativos
Julio 2015	Conclusiones finales de la investigación

Fuente: elaboración propia

## 4. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

En esta parte, la investigación está centrada en las impresiones de los alumnos de Grado y hemos interpretado los datos que previamente obtuvimos de las entrevistas realizadas a los sujetos. Siguiendo a Stake:

Toda investigación depende de la interpretación. Los modelos cualitativos habituales requieren que las personas más responsables de las interpretaciones estén en el trabajo de

campo, haciendo observaciones, emitiendo juicios subjetivos, analizando y resumiendo, a la vez que se den cuenta de su propia conciencia. (1995, 45)

Nuestra faceta de profesores en el Campus en dos de los Grados impartidos nos ha facilitado el acceso al campo, labor que hemos realizado como observadores participantes, tal y como se mostrará más adelante.

Por otro lado, la investigación cualitativa nos resulta adecuada para nuestro estudio, porque, de nuevo compartiendo lo escrito por Stake, “lo característico de los estudios cualitativos es que dirigen las preguntas de la investigación a casos o fenómenos y buscan modelos de relaciones inesperadas o previstas” (ibid.). Es evidente, y así lo podrá cotejar el lector de estas páginas, que nuestras preguntas de investigación fueron claramente dirigidas a dar respuesta a nuestras inquietudes docentes.

Por otra parte, el análisis de los diálogos con nuestros alumnos, auténticos protagonistas de este estudio, nos aporta datos como los que señalan Taylor y Bodgan: “la metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable” (ibid., 19).

Mediante la inducción, pretendemos proporcionar unos resultados a raíz de las respuestas obtenidas por parte de nuestros sujetos participantes; tras el análisis de las respuestas obtenidas en las entrevistas, se consiguen unas conclusiones cuanto menos, ilustrativas, de ahí que nos hayamos decantado por un método inductivo.

#### **4.1. Entrevistas**

En nuestra investigación de corte cualitativo nos hemos basado en las entrevistas realizadas a los futuros docentes, entendiendo por entrevista lo que Alvarez-Gayou define como “una conversación que tiene una estructura y un propósito” (2003,109).

Nuestra intención fue siempre evaluar la opinión de los alumnos de Educación con respecto a la enseñanza bilingüe, ya que, como añade este mismo autor, “en la investigación cualitativa, la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias” (ibid.). Por otro lado, entendemos por entrevista cualitativa en profundidad lo que Taylor y Bodgan conocen como:

Reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes

respecto de sus vidas, experiencias y situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras (Taylor y Bodgan, 1986, 101).

Según estos autores, las entrevistas pueden ser estructuradas o cualitativas; estas últimas –más abiertas– son las que hemos llevado a cabo, ya que nuestro objetivo es recabar la opinión de los alumnos ante su futuro como posibles profesores de secciones bilingües. Las entrevistas a los alumnos han sido etiquetadas con nombres ficticios para preservar el anonimato de los interesados y todas ellas fueron grabadas en audio y transcritas con posterioridad. A su vez, se tomaron notas sobre la actitud del sujeto durante la entrevista para obtener la mayor información posible de sus opiniones. Nos avalamos para ello en la exégesis de Santos, quien también subraya lo esencial de la comunicación no verbal de estos encuentros:

El evaluador puede tomar notas pidiendo a los sujetos autorización previa y registrar discretamente lo que resulte más relevante, reconstruyendo posteriormente la sesión. Esta toma discreta de datos ha de referirse no solo a lo que se dice, sino al ambiente, a las “conversaciones gestuales”, a lo que se dice entre líneas, a lo que se silencia. El discurso hablado tiene muchas claves en los silencios, en las omisiones y en las formas de transmisión a través del gesto, de la expresión, de la indumentaria, de las posturas (1990, 82).

Las preguntas base habían sido previamente formuladas pero, a medida que se fue desarrollando la entrevista, sufrieron modificaciones para adaptarlas a la conversación, intentando así que el entrevistado se sintiera cómodo y con la intención prioritaria de obtener la mayor información posible del sujeto.

## **4.2. La muestra y el acceso al campo**

La Facultad de Educación del Campus de Segovia presenta 638 alumnos matriculados entre los cuatro cursos de los tres Grados impartidos, a saber: Educación Primaria, Educación Infantil y el recién instaurado en el presente curso Doble Grado de Infantil y Primaria.

Las entrevistas fueron realizadas a un grupo de alumnos de primer curso del Doble Grado de Infantil y Primaria, 1º del Grado de Educación Primaria, 2º del Grado de Educación Infantil, 3º del Grado de Educación Primaria y 4º del Grado de Educación Primaria, todos ellos cursando estudios en el Campus *María Zambrano* de Segovia. El acceso no supuso gran dificultad durante el periodo de la investigación. Los alumnos consintieron libremente contestar

y rellenar tanto las entrevistas como los cuestionarios. Las entrevistas fueron transcritas y codificadas, como puede apreciarse en los anexos II a VI.

Los alumnos fueron elegidos entre los que accedieron a realizar la entrevista, que se llevó a cabo en un aula-seminario del Campus en algunas horas libres de las que disponían los alumnos. La intención era que los estudiantes se sintieran lo más cómodos posible y contestaran con total libertad.

Santos Guerra nos aconseja pactar las condiciones de la entrevista con anterioridad y entregar las transcripciones para ser revisadas por el entrevistado antes de ser publicadas, por lo que se explicó a los estudiantes previamente que la entrevista sería completamente anónima y que sería utilizada en un trabajo de investigación. Todos ellos estuvieron conformes y, además, una vez completadas las transcripciones, se les dio la oportunidad de leerlas para modificar aquello con lo que no estuvieran de acuerdo.

Añade este escritor —a quien tan fiel hemos sido— que las entrevistas no deben ser demasiado largas para no fatigar a los entrevistados y que es aconsejable no usar grabadora para evitar intimidar a los entrevistados. Con todo, a pesar de que la grabación no muestra cómo se siente el entrevistado, ni sus gestos, también ofrece muchas ventajas. Por este motivo se les preguntó a los chicos si tenían algún inconveniente en ser grabados: ninguno de ellos objetó, por lo que se utilizó un móvil para grabar la conversación y poder transcribir cada entrevista posteriormente.

Como apoyo adicional, se empleó también el diario del investigador para anotar cualquier actitud que pudiera resultar interesante en un momento posterior. Añadimos en líneas que siguen algunos datos referentes a este instrumento.

### **4.3. Diario del investigador**

Durante el curso 2014/15 se han ido tomando notas para apoyar los datos obtenidos en las entrevistas y en los cuestionarios. Estas anotaciones han sido convenientemente editadas para este Trabajo de Fin de Máster y se aportan como prueba objetiva en el anexo VII.

De la misma forma, las conversaciones informales que hemos mantenido con los alumnos a lo largo del curso aparecen reflejadas en este diario del investigador: se les han ido formulando preguntas con respecto a su visión sobre el bilingüismo, si están de acuerdo o en

desacuerdo con tal sistema innovador y se ha tratado de tantear su intención de prepararse para él de alguna forma especial.

Son esos mismos interrogantes los que nos hemos formulado como preguntas de investigación. Incluimos, también, conversaciones mantenidas con estudiantes de colegios bilingües y padres cuyos hijos estudian en centros con secciones bilingües, todo ello con la intención de apoyar nuestro estudio en las diferentes perspectivas de los implicados en esta nueva era de la educación. Santos Guerra, cómo no, vuelve a ser nuestro libro de cabecera en este sentido:

Las notas de campo deben incluir descripciones de personas, acontecimientos y conversaciones, tanto como las acciones, sentimientos, intuiciones o hipótesis de trabajo del observador. La secuencia y duración de los acontecimientos y conversaciones se registran con la mayor precisión posible. (1990, 110)

Las notas de campo que figuran en el diario del investigador nos ayudan a evaluar de forma global el resultado final del trabajo, ya que al lector le interesa no solo el resultado de nuestro estudio, sino el procedimiento que nos ha conducido a él. No es de extrañar, por ende, que nos hayan resultado tan sugestivos los comentarios registrados en nuestras conversaciones informales.

## **5. INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA**

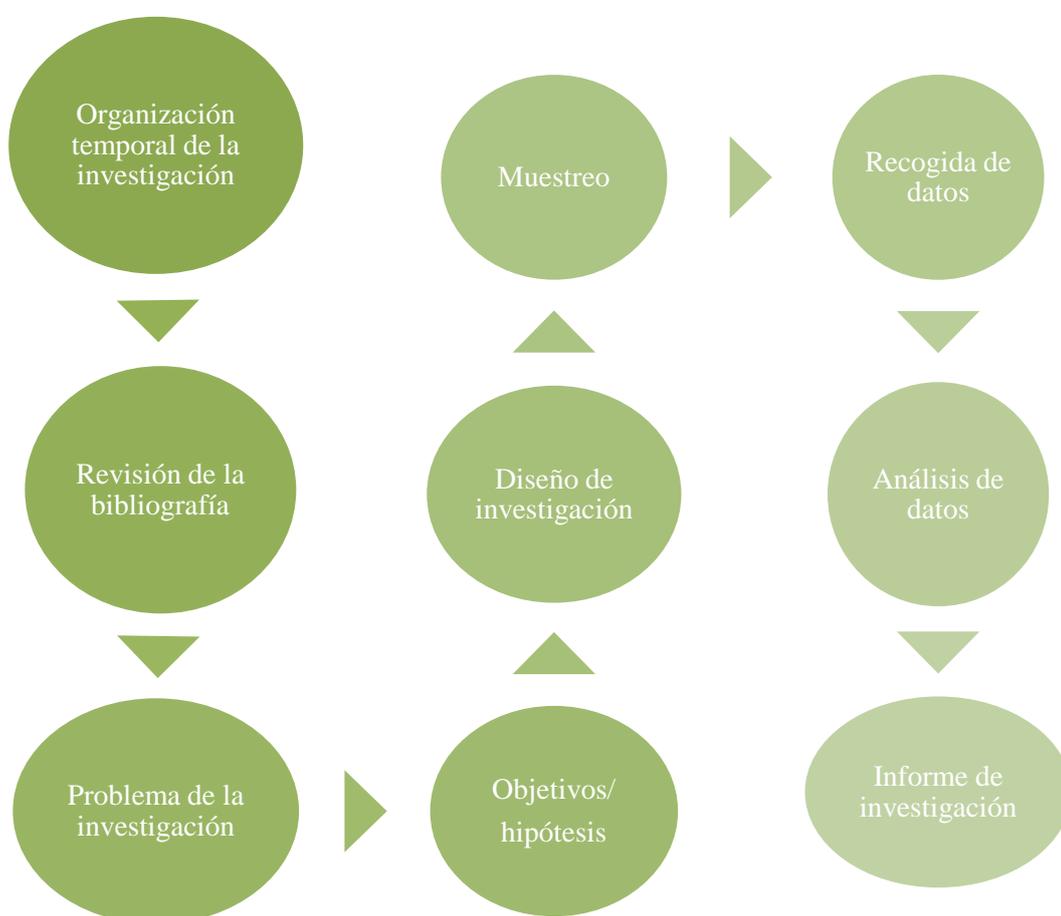
Gracias a nuestra metodología mixta, en la sección cuantitativa hemos alcanzado unos resultados a través de una serie de hipótesis.

Para desarrollar nuestra investigación, hemos hecho uso de la estadística, empleando el programa SPSS, del que nos hemos servido para hacer un análisis cuantitativo de las preguntas respondidas en el cuestionario, para lograr los objetivos que nos hemos planteado al inicio de nuestro trabajo de investigación.

## 5.1. Fases del proceso de investigación cuantitativa

La temporalización de nuestra investigación ha sido crucial. Tras una exhaustiva revisión bibliográfica, definimos el problema de investigación, así como su método de estudio. Posteriormente, formulamos nuestros objetivos y bosquejamos nuestro diseño de investigación mixta. Una vez seguidos estos pasos, distribuimos el cuestionario entre la muestra seleccionada, recogimos los datos que se analizarían a posteriori con el programa estadístico SPSS para, finalmente, realizar el informe de investigación. Siguiendo las pautas de Hernández Pina y Maquilón (2009, 34):

Figura 6. Fases del proceso de investigación cuantitativa



Fuente: adaptado de Hernández Pina y Maquilón

## 5.2. Conceptos estadísticos

A lo largo de nuestra investigación cuantitativa, vamos a utilizar una serie de conceptos clave:

### 5.2.1. Objetivos e hipótesis: *hipótesis nula* ( $H_0$ ) e *hipótesis alterna* ( $H_1$ )

Como ya hemos dicho, nos planteamos en su momento unos objetivos de investigación a los que intentamos dar respuesta a través de una hipótesis de trabajo: para ello hemos utilizado la estadística. De acuerdo con Hernández Pina:

Las **hipótesis** [negrita original] son conjeturas, proposiciones o especulaciones que el investigador ofrece como respuesta a su problema de investigación. (...) La formulación y comprobación de las hipótesis son parte esencial en el desarrollo de cualquier disciplina científica. Tras la formulación del problema de investigación, el investigador debe avanzar respuestas o soluciones provisionales. (2003, 15)

Para poder comprobar si nuestras hipótesis de estudio se pueden verificar o no, haremos uso, por un lado, de la hipótesis nula o  $H_0$ , que según Hernández Pina “es la afirmación de uno o más valores exactos para parámetros poblacionales” y que, desafortunadamente, “no siempre refleja las expectativas del investigador” (ibid., 23).

En el caso de que nuestra  $H_0$  no se cumpla, tendremos que dar por válida una hipótesis alternativa o  $H_1$ , según Hernández Pina “la afirmación (expresada en la hipótesis de investigación) que el investigador espera apoyar aunque su verdad no pueda demostrarse” (ibid.). Realizar contrastes entre ellas ha resultado de capital importancia y un paso ineludible:

Comparar las predicciones que se deducen de ella con la realidad que observamos: si hay coincidencia, dentro del margen de error admisible, mantendremos la hipótesis; en caso contrario, la rechazaremos. Rechazar una hipótesis implica sustituirla por otra capaz de explicar los datos observados. (Peña y Romo, 2003,310)

### 5.2.2. Población y muestra

En términos estadísticos, entendemos por *población* “el universo de objetos al cual se refiere el estudio que se pretende realizar” (Peña y Romo, 2003, 8).

Los protagonistas de nuestra observación han sido los alumnos de la Facultad de Educación del Campus “María Zambrano” de Segovia, como ya hemos mencionado. Entendemos que se trata de un grupo muy concreto y perfectamente delimitado y que, por ende, los resultados que se desprendan de nuestro estudio no podrán extrapolarse a otras poblaciones. Tal vez una futura investigación atienda a esta carencia y trate de hallar alguna solución efectiva a tal menoscabo, pero nuestro interés actual pivota por el momento en torno a esta población, pues es nuestro grupo discente el que nos preocupa y su beneficio futuro, el motivo real de nuestra investigación.

Entendemos por *muestra* “un conjunto representativo de elementos” (ibid., 266). La muestra se suele representar con la letra *n*, a diferencia de la población, que se simboliza por medio de la letra *N*.

Nuestra población objeto de estudio, como ya hemos citado, está formada por un total de 638 alumnos, de los cuales 238 cursan Grado en Educación Infantil, 365 Grado de Educación Primaria y 35 se encontraban en primer curso del Doble Grado de Educación Primaria en el momento de efectuar la recogida de datos. De este total de la población —excesivamente ambicioso, a todas luces, para un trabajo de iniciación a la investigación como el que nos ocupa—, nosotros elegimos una muestra de 168 alumnos, de ahí que afirmemos que nuestro tamaño de población “*M*” era de 638 alumnos matriculados en los distintos Grados de Educación y nuestra muestra “*n*”, de 168 sujetos.



Figura 7. Población y muestra

Fuente: <http://goo.gl/fhaABW>

### 5.2.3. Variables

En nuestro estudio, hemos incorporado una serie de variables, entendiendo por tales “cada rasgo o característica de los elementos de una población” (ibid.) que pueden ser cuantitativas o cualitativas, fundamentalmente.

Siguiendo con lo que considerado por Peña y Romo, “variables cualitativas son aquellas que no aparecen de forma numérica, sino como categorías o atributos” (ibid.). Para facilitar el análisis, hemos convertido todas nuestras variables en *cuantitativas*, entendiendo por tales las que pueden expresarse numéricamente. Añaden los autores:

Las nominales son variables cualitativas que se convierten en cuantitativas asignando números a las categorías. Por ejemplo, dando el valor uno al sexo femenino y cero al masculino o etiquetando con un número cada una de las profesiones que aparecen en un estudio. (Ibid., 8-9)

### 5.2.4. Muestreo por conveniencia y tipos de escalas

Nuestro muestreo es considerado *no probabilístico*, ya que hemos optado por un muestreo por conveniencia: no conviene olvidar que hemos realizado el cuestionario a los alumnos que, a la salida de clase, se han mostrado voluntarios para contestarlo. Este era el mejor método del que disponíamos, al ser nuestros propios educandos los sujetos de estudio. No somos los primeros ni seremos los últimos en acometer tal tipo de investigación, pues:

Puede ser que el investigador seleccione directa e intencionadamente los individuos de la población. El caso más frecuente de este procedimiento el utilizar como muestra los individuos a los que se tiene fácil acceso (los profesores de universidad emplean con mucha frecuencia a sus propios alumnos).<sup>41</sup>

Este tipo de muestreo se utiliza en estudios exploratorios, ya que, al no ser probabilístico, no es posible extrapolar sus resultados, como ya hemos anunciado. No nos importa reiterar que nuestra muestra es muy específica y particular y que en caso alguno podremos aplicar los resultados a ningún otro grupo. Esperamos que el lector esté de acuerdo

---

<sup>41</sup> <http://www.estadistica.mat.uson.mx/Material/elmuestreo.pdf>

con nosotros en que la muestra obtenida es más que suficiente para el modesto propósito de nuestra investigación.

En otro orden de cosas, hemos manejado dos tipos de escalas para resolver los cuestionarios: una *escala dicotómica*, en la que el sujeto debe responder “Sí” o “No” y una *escala tipo Likert*, en la que se responde a la pregunta formulada dentro de una gradación del 1 al 10.

## 6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Para nuestra investigación hemos utilizado entrevistas y cuestionarios. Las primeras se analizaron de forma cualitativa, clasificando las preguntas según las respuestas obtenidas; los segundos, por el contrario, se examinaron de forma cuantitativa con el programa SPSS.

Tras el análisis cuantitativo, se acometió el cualitativo con el objeto de contrastar ambos datos: los cuestionarios no siempre permiten saber lo que el entrevistado contesta, mientras que la naturaleza de la entrevista, mucho más abierta, viene a ser bastante más aclaratoria. Todos los datos han sido contrastados igualmente con las anotaciones almacenadas en el cuaderno del investigador.

### 6.1. LA ENTREVISTA<sup>42</sup>

Las siguientes preguntas son las que se han realizado en las entrevistas realizadas a los alumnos de los distintos Grados de Educación:

Tabla 3. Entrevista realizada en el Campus *María Zambrano* a los alumnos de Educación

<b>DATOS PERSONALES:</b>	
<b>Nombre:</b>	<b>Nombre en clave:</b>
<b>Edad:</b>	
<b>Titulación:</b>	<b>Curso:</b>
<i>Universidad de Valladolid- Facultad de Educación</i> <i>Campus “María Zambrano” (Segovia)</i>	

<sup>42</sup> Ver anexos II a VI.

## ▪ PREGUNTAS

1. *¿Estás contenta/o con tu Titulación? ¿Por qué la elegiste? ¿Volverías a hacerlo?*
2. *¿Cómo ves tu futuro como profesor/a?*
3. *¿Has hecho prácticas o has asistido a algún colegio como observadora? ¿Cómo ha sido tu experiencia?*
4. *¿Te planteas preparar oposiciones? ¿Piensas solicitar empleo en colegios concertados?*
5. *¿Qué experiencia tienes con el inglés? ¿Te sientes cómodo/a? ¿Te gusta?*
6. *¿Cómo te sientes cuando tienes que hablar con una persona nativa?*
7. *¿Crees que tus compañeros se sienten de la misma forma?*
8. *¿Encuentras diferencias entre las clases de Inglés y el resto de asignaturas?*
9. *¿Te pones más nervioso/a cuando te preguntan en la clase de Inglés que cuando te preguntan en otras asignaturas?*
10. *¿Te estás preparando de alguna manera especial para mejorar tu nivel de inglés?*
11. *¿Cuál es tu opinión con respecto al nivel de inglés que se imparte en tu titulación?*
12. *¿Qué te parece que un gran número de colegios concertados y públicos se hayan decantado por la enseñanza bilingüe?*
13. *¿Te ves capacitada/o para impartir algún tipo de asignatura en inglés?*
14. *¿Qué opinión tienes respecto a la llamada enseñanza bilingüe?*
15. *¿Crees que cualquier maestro/a debería prepararse para impartir clases en inglés?*
16. *¿Crees que cualquier maestro/a con un conocimiento de B2 está preparado para impartir docencia en inglés?*
17. *¿Qué opinas sobre la enseñanza de inglés en tu titulación?*
18. *¿Se podría mejorar la enseñanza de idiomas de alguna forma?*
19. *¿Sabes qué es y en qué consiste la Metodología CLIL?*
20. *¿Quieres decirme algo que te interese y no te haya preguntado?*

Una vez contestadas las preguntas por los alumnos, se codificaron de la siguiente forma:

- ◆ Entrevista 1- nombre adjudicado: Alpha ( $\alpha$ )
- ◆ Entrevista 2- nombre adjudicado: Beta ( $\beta$ )
- ◆ Entrevista 3- nombre adjudicado: Gamma ( $\gamma$ )
- ◆ Entrevista 4- nombre adjudicado: Delta ( $\delta$ )
- ◆ Entrevista 5- nombre adjudicado: Épsilon ( $\epsilon$ )

## 6.2. EL CUESTIONARIO

Al finalizar el cuatrimestre, se propuso a los alumnos formar parte del presente estudio y se les pidió su colaboración para rellenar el siguiente cuestionario:

Marque con una **X** lo que corresponda. Por favor conteste a todas las preguntas.  
Este cuestionario es **anónimo**.

▪ **Datos personales**

Edad 18  19  20  21  22  23  24  25  26  27  ≥28

Sexo Hombre  Mujer

▪ **Estudios universitarios**

Grado Educación Infantil  Educación Primaria  Doble Grado

Curso 1°  2°  3°  4°

✓ **Estudios y formación**

1. Me veo capacitado para enseñar en un colegio  SÍ  NO

2. Estudio inglés en la actualidad  SÍ  NO

3. Pienso estudiar inglés en el futuro  SÍ  NO

4. Tengo acreditado un nivel de inglés

A1  A2  B1  B2  C1  C2  Ninguno

5. Creo que tengo un nivel de conocimiento sin acreditación oficial

A1  A2  B1  B2  C1  C2

6. Me siento capaz de hablar en inglés. (En una escala del 0 al 10, siendo 0 “No me siento capaz en absoluto” y 10 “Me siento capaz de hablarlo a nivel experto”)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7. El nivel de inglés recibido en mi Titulación es suficiente. (En una escala del 0 al 10, siendo 0 “Es absolutamente insuficiente” y 10 “Es totalmente suficiente”)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

8. Tengo aprobada la asignatura de inglés

B1  B2  Ninguna  Ambas

✓ **Cómo me siento con respecto al inglés**

9. Me gusta estudiar inglés. (En una escala del 0 al 10, siendo 0 “No me gusta nada” y 10 “Disfruto estudiando inglés”)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

10. Me gusta asistir a clases de inglés SÍ  NO

11. Creo que a mis compañeros se les da mejor el inglés que a mí SÍ  NO

12. Me siento angustiado por tener que expresarme en inglés. (En una escala del 0 al 10, siendo 0 “No siento nada de angustia” y 10 “Me siento muy angustiado”)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

13. Me siento motivado hacia el inglés. (En una escala del 0 al 10, siendo 0 “No me siento nada motivado” y 10 “Me siento muy motivado”)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

✓ *El bilingüismo en Educación*

14. En mi futuro trabajo como maestro es necesario controlar el inglés SÍ  NO

15. Cualquier maestro con un nivel B2 está preparado para impartir clases en inglés

SÍ  NO

16. Me veo capacitado para impartir asignaturas en inglés en un colegio bilingüe

SÍ  NO

17. Cualquier maestro debería prepararse para impartir clases en un colegio bilingüe

SÍ  NO

18. He oído hablar de la metodología CLIL:

SÍ  NO

19. Me parece bien que haya cada vez más colegios bilingües:

SÍ  NO

20. Me gustaría estudiar una Mención en Inglés:

SÍ  NO

MUCHAS GRACIAS

### 6.3. SPSS<sup>43</sup>

El análisis del cuestionario se ha llevado a cabo a través de un programa de *software* de analítica predictiva denominado *SPSS*. Hemos codificado los datos obtenidos en el cuestionario, convirtiendo las preguntas que eran dicotómicas en variables nominales y aquellas de tipo Likert, en variables de escala.

Dentro del programa *SPSS*, encontramos dos visores: en uno de ellos figuran las variables y, en otro, los datos que hemos ido introduciendo según las respuestas obtenidas en nuestros cuestionarios. Dado que para algunas preguntas, desafortunadamente, no hemos obtenido respuestas, hemos codificado los valores perdidos con el número 99, logrando así que el programa ignore esos datos perdidos.

Como evidenciaremos en el análisis de datos, los análisis realizados con *SPSS* han sido los siguientes: cálculo de estadísticos descriptivos –como son la media, la mediana, la moda, desviación típica y la varianza–; gráficos –como histogramas–, a través de los que observamos la distribución de la variable, para ver su normalidad y análisis de frecuencias, para las variables cualitativas.

### 6.4. DIARIO DEL INVESTIGADOR

Como ya avanzamos en el apartado de Metodología, el diario ha sido transcrito para corroborar opiniones de alumnos, padres y personas afectadas por la inclusión de secciones bilingües en colegios. Así puede comprobarse en el ANEXO VII<sup>44</sup>.

De una herramienta tan personal hemos hecho uso para ayudarnos en el análisis cuantitativo y cualitativo realizado, para corroborar las hipótesis planteadas y darle utilidad en la triangulación de los datos obtenidos.

Mostramos una copia del original:

---

<sup>43</sup> Debido al más que excesivo volumen de impresión que precisarían los datos del programa *SPSS*, estos han sido adjuntados de forma digital en el CD-ROM que la investigadora pone a disposición del lector.

<sup>44</sup> Partes del diario han sido editadas para una mejor comprensión por parte del lector, habida cuenta de que muchas de las anotaciones que en él aparecían no han sido relevantes para el presente trabajo.

Profesor de E.F. "Esto q. se estudia no es bilingüismo ni nada". lo q. se debería hacer es dar + clases de idiomas. dos profesores de la UBE han contado q. no se puede dar toda la materia pq. tienen q. explicarlo en inglés y después en español. Le parece una tontería de pelo.

"Yo tengo un B2 y me propusieron dar E.F. en inglés" según su opinión, me dijo q. no cree q. pudiera aportarles mucho, al menos, en cuanto al inglés.

En la misma conversación, una amiga polaca me cuenta, q. en Polonia, el bilingüismo es diferente. 'Podemos ver la tele en inglés y en el instituto a los 15 años se puede optar por hacer bachillerato o por estudiar algo parecido a lo q. es aquí un módulo. Después, a los mejores de la clase, les dan una beca para ir a estudiar al extranjero, normalmente Alemania durante un mes. "Mi hermano estudió inglés @ allí".

# CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

## 1. ELECCIÓN DEL TEMA

**E**l aprendizaje de un segundo idioma se hace más y más necesario dentro de este mundo globalizado en el que nos vemos inmersos. La revolución de las tecnologías en los últimos años, la fuerza de las redes sociales y el desarrollo de Internet, cuya lengua vehicular es fundamentalmente el inglés, han hecho que se vuelva mucho más necesario dominar un segundo idioma para adaptarnos a la modernidad.

Si nos planteamos como cierta la leyenda que habla de la Torre de Babel, nos parece que la comunicación entre todos los habitantes de la Tierra era sencilla porque todos hablaban el mismo idioma. Tras el enfado de Jehová, según narra la Biblia, los habitantes de la Tierra fuimos condenados a hablar distintas lenguas y a no entendernos los unos a los otros. Podríamos decir que la falta de entendimiento entre los pueblos viene dada por la falta de comunicación en el mismo idioma.

Por un lado, la posesión de un nivel considerable en un segundo idioma se ha convertido en requisito necesario para superar con éxito los grados universitarios actuales y, ni qué decir tiene, para la incorporación al mundo laboral en muchos casos. La globalización ha hecho que el mercado laboral haya desdibujado las fronteras y las compañías internacionales, en muchos casos, demandan personal altamente cualificado y con idiomas.

Por otra parte, la comunicación entre iguales ayuda a las relaciones sociales y enriquece la diversidad cultural, ya que aprender un idioma no solo es comunicarse, sino entender las razones de actuar del otro, a la vez que se conoce y comprende su cultura.

Teniendo en cuenta todo esto, consideramos que el primer lugar donde se debe centrar el aprendizaje de lenguas es en el mundo de la enseñanza y de ahí nuestra propuesta para el presente trabajo.

## 2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA A INVESTIGAR Y PROPÓSITO GENERAL DEL ESTUDIO

Como docentes de lengua inglesa, nos planteamos la necesidad de explorar la situación en la que nos encontramos en relación con la enseñanza y aprendizaje de idiomas en nuestro país.

En los informes presentados a nivel europeo, como más adelante mostraremos, España sigue rezagada y en el “vagón de cola” en el aprendizaje de idiomas, aunque no es menos cierto que los índices han mejorado en los últimos años. A esta empresa han contribuido las nuevas corrientes educativas y sus correspondientes modificaciones legales.

Así, en el año 2006, se reguló la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León (BOCyL 12/01/2006). Desde entonces, cada año más centros de nuestra región optan por este método de enseñanza tanto en colegios públicos como concertados a lo largo de todo el país, con el propósito evidente de potenciar la enseñanza de un segundo idioma.

Desde el Campus de Segovia, perteneciente a la Universidad de Valladolid, estamos interesados en conocer los problemas a los que se enfrentan nuestros alumnos de los distintos Grados de la Facultad de Educación, puesto que van a ser ellos los encargados de formar a las generaciones futuras.

Nuestros alumnos de Magisterio tienen la opción de estudiar diferentes Menciones<sup>1</sup>, pero todavía no existe la posibilidad de hacerlo en Inglés. La materia de lengua inglesa es, por el momento, únicamente una asignatura obligatoria del currículo en primer y segundo curso a nivel B1 y B2 —formación que se nos antoja algo escasa teniendo en cuenta los derroteros que sigue la enseñanza en España y, más concretamente, en Castilla y León y la importancia que va adquiriendo el fenómeno del bilingüismo, del que tanto hablaremos en páginas que siguen. Es más que probable que muchos, si no la mayoría de nuestros alumnos, se encuentren en el futuro ejerciendo como profesores de secciones bilingües en inglés.

Nuestro interés primordial en esta propuesta es averiguar las inquietudes reales de estos prospectivos profesores de enseñanza bilingüe y analizar la sensibilización que tienen los

---

<sup>1</sup> Entendemos por Mención una especialidad cualificadora que el alumno puede realizar de forma optativa. Tal estrato académico consta de sus correspondientes asignaturas específicas.

En el Campus de Segovia, los alumnos de Educación Primaria tienen a su disposición una interesante oferta de tres Menciones: *Educación Musical*, *Educación Física y Entorno*, *Naturaleza y Sociedad*. Por su parte, los alumnos de Educación Infantil pueden optar por *Expresión y Comunicación Artística* y *Motricidad* o por *Observación y Exploración del Entorno*.

estudiantes de Grado de Educación Infantil, de Educación Primaria y del Doble Grado de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Valladolid en el Campus de Segovia en cuanto al aprendizaje del idioma inglés en su titulación y con respecto a la implantación de ramas bilingües en los colegios de Educación Infantil y Primaria en España.

Con nuestra investigación, hemos analizado su interés por prepararse en inglés para ese futuro ambicioso que les espera, su capacitación real para ello y, finalmente, sus métodos de preparación prospectiva.

### **3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Una vez establecido nuestro objetivo principal, podemos añadir las siguientes finalidades nucleares de la presente investigación:

- ◆ Examinar cómo los alumnos de Grado en Educación Primaria y del doble Grado en Educación Primaria e Infantil se preparan, si piensan prepararse, como potenciales profesores en un aula bilingüe, impartiendo una asignatura no lingüística en inglés.
- ◆ Conocer su opinión en cuanto al aprendizaje del inglés en su titulación.
- ◆ Averiguar su grado de sensibilización como futuros profesores de enseñanza bilingüe y si se sienten capacitados para ser profesores de secciones bilingües.
- ◆ Saber si consideran indispensable su preparación en inglés para su futuro como docentes.

Como arranque del presente Trabajo de Fin de Máster y con la finalidad de dar respuesta a tales cuestiones, hemos de recabar información objetiva y actualizada sobre la cuestión, partiendo, eso sí, de los primeros pasos en la implantación de estas secciones.

El Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras del Ministerio de Educación exigía a los Maestros de Educación Primaria un nivel B1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas<sup>2</sup>, aunque, realmente, la intención siempre fue que los alumnos de Bachillerato hayan adquirido este nivel al finalizar sus estudios, gracias a la mejora en el funcionamiento de la enseñanza de idiomas durante la etapa de enseñanza obligatoria. Además, se esperaba entonces y se espera ahora que la incorporación de idiomas en

---

<sup>2</sup> De aquí en adelante, denominado simplemente “Marco de Referencia”.

la enseñanza universitaria mejore el nivel de los estudiantes. Por ello, si la mayor parte de los estudiantes de Bachillerato consigue finalizar este estrato académico con un nivel B1, se podría llegar a alcanzar el conocimiento exigido a los maestros para impartir enseñanza en idiomas. De hecho, a partir del curso 2010-11, se les exige un nivel B2 a aquellos que vayan a impartir su materia en un idioma extranjero. Asimismo, será imperativo en 2020 que todo este profesorado tenga acreditado, como mínimo, el nivel C1 de Referencia.

El problema actual, como demostraremos, es que esta medida viene a resultar ciertamente utópica, pues no demasiados profesores alcanzan ese nivel; como consecuencia, algunos centros han optado por contratar profesorado nativo<sup>3</sup> para apoyar a los profesores titulares.

Así las cosas, deseamos averiguar si la opinión de los alumnos del Campus de Segovia es esta misma o difiere en algo y si, por ende, su visión de la nueva realidad de las aulas educativas es o no objetiva.

---

<sup>3</sup> La ORDEN EDU/277/2014 regula la actividad de los auxiliares de conversación con las siguientes características: se contratarán por un período de ocho meses máximo, con una jornada laboral de 12 horas a la semana de atención al alumno. Se encontrarán bajo la dirección del profesor titular de lengua extranjera, al que asistirán en las clases de conversación, si bien no tendrán relación laboral ni administrativa con la Comunidad de Castilla y León ni serán dados de alta en el régimen de la Seguridad Social. Dependerán directamente del Ministerio de Educación. Más información: *file:///C:/Users/pc/Downloads/Gu%C3%ADa%20CyL%20de%20auxiliares%20de%20conversaci%C3%B3n%202015-16.pdf* (“Guía para los Auxiliares de Conversación 2015-2016 en Castilla y León. Publicado por la Junta de Castilla y León”)

# CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN

## SECCIÓN A. CONCEPTO DE LENGUA Y COMUNICACIÓN: LA COMUNICACIÓN EN LENGUA INGLESA

### 1.1. Introducción

Dada la naturaleza compleja y heterogénea —incluso osaríamos decir “interdisciplinar”— del asunto que nos ocupa, hemos considerado oportuno dividir nuestro marco teórico en tres secciones: la primera abarca una unidad relativa al concepto de comunicación lingüística; la segunda trata —en la profundidad que nos permiten las limitaciones de espacio de este TFM— las ideas nucleares sobre el fenómeno del bilingüismo y una tercera está claramente enfocada a la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

### 1.2. Lengua y comunicación

La Unión Europea aglutina un total de veinticuatro lenguas oficiales diferentes<sup>4</sup>, ya que cada nación dispone de su propia/s lengua/s y algunas de ellas tienen incluso más de una lengua cooficial<sup>5</sup>. No es de extrañar, por ende, la exigencia de contar con alguna lengua en común que nos ayude a comunicarnos. Por este motivo se considera indispensable que, al finalizar su escolaridad obligatoria, el alumno haya adquirido unas competencias básicas para poder enfrentarse a los retos de su vida laboral y mejorar así su movilidad en el mercado internacional.

---

<sup>4</sup> Recuperado de: [http://europa.eu/about-eu/facts-figures/administration/index\\_es.htm](http://europa.eu/about-eu/facts-figures/administration/index_es.htm) (Último acceso: 31/5/2015)

<sup>5</sup> En España existen varias lenguas cooficiales en algunas comunidades, tal y como se recoge en el art. 3 de la Constitución Española: 1. El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla. 2. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos.

### 1.2.1. Competencia comunicativa

Hymes fue el primero en definir la competencia comunicativa en 1971. Desde entonces ha habido una relativa evolución. El Centro Virtual Cervantes<sup>6</sup> la define como “la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla”, para lo cual hace falta respetar, entre otras, la gramática, el léxico, la fonética y la semántica.

Hymes no olvida otro concepto de igual o mayor trascendencia, la competencia lingüística, definida por él como:

[E]l conocimiento tácito de la estructura de la lengua, es decir, el conocimiento comúnmente no consciente y sobre el cual no es posible dar informaciones espontáneas, pero que está necesariamente implícito en lo que el hablante-oyente (ideal) puede expresar. (1996,4)

Para regular las competencias en el aprendizaje, se creó en 2006 el Marco de Referencia con las competencias clave:

La competencia comunicativa resulta de la adquisición de la lengua materna, la cual está vinculada intrínsecamente al desarrollo de una capacidad cognitiva individual de interpretar el mundo y relacionarse con los otros. Para poder comunicarse en su lengua materna, una persona debe tener conocimientos del vocabulario, la gramática funcional y las funciones del lenguaje. Ello conlleva ser consciente de los principales tipos de interacción verbal, de una serie de textos literarios y no literarios, de las principales características de los distintos estilos y registros de la lengua y de la diversidad del lenguaje y de la comunicación en función del contexto. Las personas deben poseer las capacidades necesarias para comunicarse de forma oral y escrita en múltiples situaciones comunicativas y para controlar y adaptar su propia comunicación a los requisitos de la situación. Esta competencia incluye, asimismo, las habilidades que permiten distinguir y utilizar distintos tipos de textos, buscar, recopilar y procesar información, utilizar herramientas de ayuda y formular y expresar los propios argumentos orales y escritos de una manera convincente y adecuada al contexto (Diario de la Unión Europea 2006, 4).

---

<sup>6</sup> [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm) (Último acceso: 5/7/15). De aquí en adelante y, por motivos de espacio, denominaremos a esta institución “CVC”.

Estas competencias van a ser desarrolladas en los centros escolares para que, al terminar sus estudios, los estudiantes alcancen unas destrezas básicas desarrolladas en el currículo escolar y, más concretamente, en lo que respecta al idioma, que es lo que a nosotros nos interesa.

### **1.2.2. Comunicación en lengua materna**

En virtud de lo que acabamos de ver, parece claro que, una vez adquirimos la lengua materna, somos capaces de desarrollar esa competencia comunicativa. Pero llegados a este punto, nos hacemos la siguiente pregunta: ¿qué entendemos por lengua materna?

De acuerdo con el CVC, “[p]or lengua materna o L1 se entiende la primera lengua que aprende un ser humano en su infancia y que normalmente deviene su instrumento natural de pensamiento y comunicación”.<sup>7</sup> Con todo, hay Estados que, como ya hemos dicho, tienen más de una lengua, en cuyo caso la definición de lengua materna no es tan simple, ya que en estas circunstancias “la primera lengua que uno aprende puede dar paso a otra lengua de mayor prestigio y que con el tiempo llegue a convertirse en la lengua dominante del individuo plurilingüe”. Apunta acertadamente el CVC que “algunas personas aprenden dos o más lenguas en su tierna infancia; en esta situación se considera que estos individuos plurilingües tienen varias lenguas maternas”.

En otro orden, nos cuestionamos cómo podemos definir la comunicación en la lengua materna que, de acuerdo con el Marco de Referencia es:

[L]a habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales, como la educación y la formación, la vida privada y profesional, y el ocio (Diario de la Unión Europea 2006, 4).

Pero, en una sociedad globalizada como en la que nos encontramos y, más concretamente, dentro de la Unión Europea, podemos decir que el multilingüismo es una de sus principales características. En ella coexisten, como hemos mencionado, hasta veinticuatro lenguas diferentes, por tanto, si lo que realmente se pretende es una cohesión entre los

---

<sup>7</sup> Recuperado de:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/lenguamaterna.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguamaterna.htm)  
(Último acceso: 31/05/2015)

ciudadanos de los diferentes países y la ausencia de fronteras reales —económicas, políticas, lingüísticas, etc.—, parece necesario que perviva un idioma de unión; por este motivo, la Unión Europea fomenta el aprendizaje de idiomas desde edades tempranas.

### **1.2.3. Comunicación en lengua extranjera**

Una vez aclarados de forma sucinta los conceptos de lengua, comunicación y lengua materna, abordaremos la principal materia que nos atañe en este trabajo: el aprendizaje de la lengua extranjera.

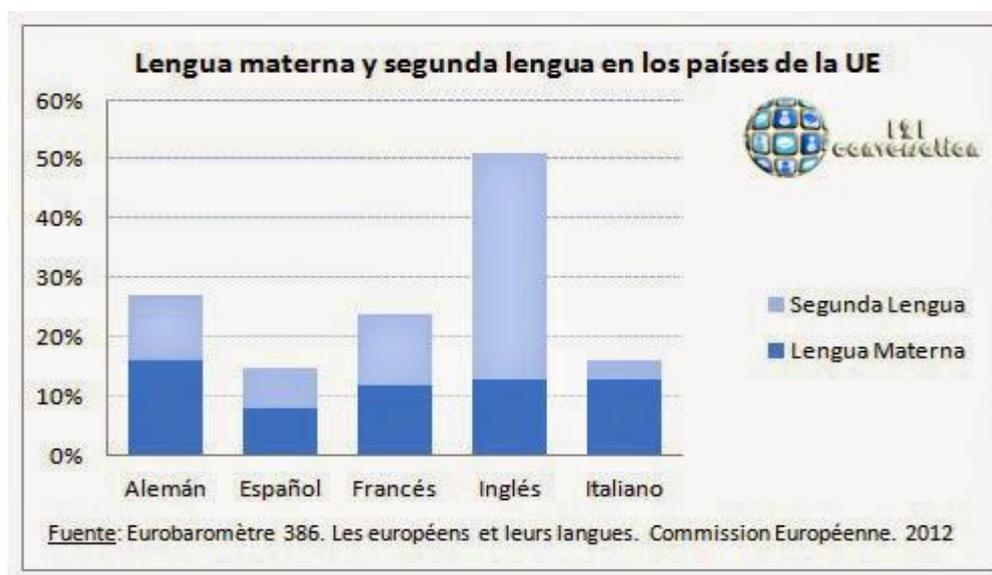
Ya en España, desde el primer curso de Educación Infantil se introduce una lengua extranjera en los programas curriculares escolares, un idioma en el que se formará al alumno hasta el fin de su enseñanza escolar obligatoria, como mínimo. Las medidas a adoptar para adquirir los conocimientos, capacidades y actitudes esenciales relacionados con esta competencia dependerán de cada país, pero, en todo caso, el Marco de Referencia explicita:

La competencia en lenguas extranjeras exige tener conocimientos del vocabulario y la gramática funcional y ser consciente de los principales tipos de interacción verbal y registros de la lengua. El conocimiento de las convenciones sociales, de los aspectos culturales y de la diversidad lingüística es importante. Las capacidades esenciales para la comunicación en lenguas extranjeras consisten en la habilidad para entender mensajes orales, para iniciar, mantener y concluir conversaciones, y para leer, entender y producir textos adecuados a las necesidades de la persona. Asimismo, las personas deben ser capaces de utilizar correctamente las herramientas de ayuda y de aprender otras lenguas también informalmente en el contexto del aprendizaje permanente (Diario de la Unión Europea, *ibid.*, 5).

Sea como fuere, es aconsejable responder con una actitud positiva hacia el aprendizaje de otras lenguas de la Comunidad Europea y despertar el interés por las diferentes culturas de otros países miembros, para así apreciar “la diversidad cultural y el interés y la curiosidad por las lenguas y la comunicación intercultural” (Diario de la Unión Europea, *ibid.*, 6). En cuanto a esta cuestión haremos mayor hincapié en la sección C del presente capítulo.

Para ilustrar nuestras afirmaciones, mostramos una imagen de las lenguas maternas y segundas lenguas en la Unión Europea, un diagrama realizado por la Comisión Europea en 2012:

Figura 1. Lengua materna y segunda lengua en la Unión Europea



Fuente: [http://blog.121conversation.com/2015\\_03\\_01\\_archive.html](http://blog.121conversation.com/2015_03_01_archive.html)

## SECCIÓN B. EL FENÓMENO BILINGÜE

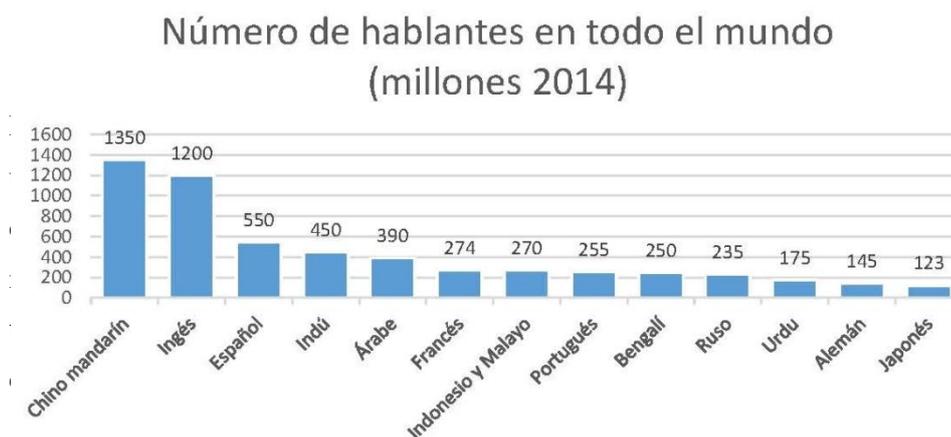
### 2.1. Introducción

El arranque de nuestro trabajo ha partido de una idea clara: en la actualidad es importante dominar más de un idioma, ya que vivimos en un mundo globalizado en el que, día a día, hay menos fronteras internacionales. Teniendo en cuenta que uno de los idiomas más hablados del mundo es el inglés, nos vemos en la exigencia de aprender al menos un segundo idioma. Ya que,

Se trata de un desafío para la sociedad que debe abordarse con el concurso de todas las instancias políticas y educativas. La competencia en lenguas extranjeras ya no es un asunto que incide únicamente en la mayor o menor cualificación de las personas, sino que va a resultar determinante en la mejora de la empleabilidad y de la productividad en una sociedad globalizada como la española, inmersa en un proceso de reformas estructurales para hacer frente al desarrollo de un nuevo modelo económico y productivo. La competencia en idiomas deja de ser un valor añadido, para convertirse

en una necesidad imperiosa para hacer frente a los retos económicos, sociales y educativos de nuestro país (Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjera, 2010-2020, 5)<sup>8</sup>.

Figura 2. Idiomas más hablados en el mundo



Fuente: <https://goo.gl/E3euL6>

Suponemos que debido a esta necesidad de aprender idiomas, en los últimos años hemos sido testigos de un incremento en el desarrollo de colegios con secciones bilingües en todo el territorio nacional. Así, el 30 de septiembre de 2008 se firmó un convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y el British Council para la creación de colegios bilingües, si bien sólo un centro sigue este convenio en Segovia capital. El resto de instituciones se han creado al amparo de la LOE de 3 de mayo de 2006, a través de la cual los centros han optado por implantar secciones bilingües. El objetivo de política educativa de esta ley es lograr que los alumnos alcancen un cierto control de una segunda lengua de las consideradas oficiales en la Unión Europea, sobre todo, en comunidades monolingües.

Como se explicará en páginas que siguen, estos dos sistemas presentan similitudes y diferencias, pero ambos casos pretenden la aplicación del bilingüismo en el sistema educativo español. Además, este programa subraya la exigencia de impulsar el aprendizaje de otras lenguas y más, en España, pues si bien se reconoce el avance que ha experimentado nuestro país en esta cuestión, también se da cuenta de la urgencia de mejora. Dirigido tanto a estudiantes como a profesores, centros educativos y familias, este Programa 2020 detalla seis objetivos que abordaremos a continuación.

<sup>8</sup> De aquí en adelante denominado “Programa 2020”.

De acuerdo con el ya mencionado Marco de Referencia, se requiere por parte de los países miembros de la Unión Europea un incremento de la enseñanza de idiomas para promover la movilidad, para mejorar la comunicación internacional y facilitar el acceso a la información. También se persigue ampliar las relaciones de trabajo y optimizar el entendimiento entre los ciudadanos de todos los países miembros:

Para conseguir estos fines, es necesario que se fomente el aprendizaje de idiomas como una tarea a lo largo de toda la vida y que se facilite durante toda la escolaridad, desde la enseñanza preescolar hasta la educación de adultos (Marco de Referencia, 2001, 5).

Por este motivo, desde el año 2006 se ha visto incrementado el número de centros escolares que incluyen secciones bilingües, ya que, como bien sabemos, la escuela es uno de los lugares testigo de nuestros primeros años y, por tanto, el lugar más adecuado para adquirir los conocimientos que supondrán la cimentación de nuestra vida académica.

Entre los objetivos señalados en el Programa 2020, se encuentran los siguientes:

- ✓ Que los alumnos hayan adquirido un nivel B1 de una lengua extranjera al finalizar la enseñanza secundaria postobligatoria.
- ✓ Adquirir un nivel A2 en una segunda lengua extranjera al finalizar secundaria.
- ✓ Reforzar el aprendizaje de idiomas en la formación profesional.
- ✓ Reforzar la enseñanza de idiomas en la educación superior.
- ✓ Fomentar el aprendizaje entre las personas adultas.
- ✓ Favorecer el aprendizaje de lenguas en la sociedad española.

Es urgente que la mentalidad de los españoles cambie con respecto al interés por aprender idiomas y que vayamos adquiriendo progresivamente un mayor dominio de lenguas, de ahí que el Programa se desarrolle en tres fases: 2011-2012, 2013-2015 y 2016-2020 (ibid., 6).

## **2.2. Aproximación al bilingüismo**

Si bien el fenómeno del bilingüismo ha sido abordado por numerosos estudiosos, no hay una doctrina pacífica en cuanto a su definición. Dependiendo de los autores, podemos obtener diferentes definiciones de bilingüismo.

Siguán y Mackey definen a la persona bilingüe como aquella que “además de su primera lengua, tiene una competencia parecida en otra lengua y [...] es capaz de usar una u otra en cualquier circunstancia con parecida eficacia” (1986, 24). Como bien nos explican estos escritores, hay distintos tipos y grados de bilingüismo: el bilingüe *compuesto* y el *coordinado* [cursiva nuestra]. El primero es aquel que, para comprender un mensaje en otra lengua diferente a la suya, necesita traducirlo, a diferencia del segundo, al que debe considerarse bilingüe verdadero ya que entiende el mensaje se emita en la lengua que se emita (Siguán y Mackey, *ibid.*).

Otros opinan que “saber en qué consiste el bilingüismo individual es bastante sencillo, pero determinar si una persona concreta es bilingüe o no se torna bastante complicado” (Apple y Muysken 1996, 11) y plantean dos tipos de bilingüismo: el *social* y el *individual* [cursiva nuestra], entendiendo el primero como aquel que se produce en aquellas sociedades en las que se hablan dos lenguas o más (*ibid.*, 10). Este caso no se da en nuestra comunidad, ya que Castilla y León es un territorio monolingüe, a diferencia de lo que ocurre en otras regiones españolas como Galicia, País Vasco y Cataluña, por lo que estaríamos hablando —según este autor— de un bilingüismo individual.

Por otro lado, de acuerdo con Weinrich, “la práctica de utilizar dos lenguas de forma alternativa se denominará [...] bilingüismo y las personas implicadas bilingües” (1953, 5).

Nadie duda de que el inglés se ha convertido, en las últimas décadas, en la lengua internacional del comercio y los negocios y, dentro del ámbito científico y académico, se ha producido un fenómeno semejante. La aparición y enorme difusión de Internet y el constante aumento del uso de las nuevas tecnologías han acentuado la indiscutible primacía de la lengua inglesa, así como la difusión de los conocimientos científicos, tecnológicos, profesionales y académicos (Alcaraz Varó 2000).

Ahora bien, resulta lógico cuestionarse si un individuo es bilingüe por el mero hecho de aprobar un examen, o si cualquier persona que supera un determinado nivel es capaz de hablar con un sujeto nativo y si, por ello, se le puede considerar bilingüe. Algunos autores dan su visión de esta compleja cuestión:

El bilingüismo es el poder de percibir el mundo desde la perspectiva de los dos idiomas. O sea, eres bilingüe cuando puedes sentir el significado de las palabras de los dos idiomas en vez de depender de uno, para traducir el otro. Si puedes mirar a tu alrededor y observar el mundo entero completamente en el idioma extranjero, o cuando el idioma existe más allá de las palabras y existe en conceptos e ideas, cuando

piensas en el otro idioma y vives en los dos a la vez, serás bilingüe. (Prisbrey 2013, 19)

Bloomfield difiere un tanto de Priesbrey, pues, para él, el manejo de la lengua debe atender casi a una cuestión natural: “un bilingüe debe poseer un dominio de dos o más lenguas, igual que el de un nativo” (1933, 56).

Por todo esto, y teniendo en cuenta todos los estudios a los que nos hemos referido, podemos decir que la definición de bilingüismo no resulta diáfana, aunque lo que sí parece claro es que bilingüismo implica saber expresarse y entender en dos lenguas diferentes.

### **2.3. Algunos apuntes sobre bilingüismo a nivel mundial<sup>9</sup>**

Son muchos los autores que se aproximan a este tema<sup>10</sup>, ya que parece evidente que, en un mundo globalizado, no es suficiente con dominar un solo idioma, aunque este sea el mayoritariamente utilizado, como lo es el inglés o incluso el español. Los países son fieles a una política lingüística que va variando según las necesidades del momento y, por eso, podemos encontrarnos con muy diferentes opiniones según leamos a unos o a otros estudiosos de la cuestión y según la etapa en la que nos encontremos.

#### **2.3.1. Opiniones de los expertos**

En los últimos años, se ha demostrado que las consecuencias del bilingüismo son altamente positivas para el desarrollo cognitivo de los niños, como así queda demostrado por Bialystok<sup>11</sup>, quien nos señala la importancia de ser bilingües en una sociedad en la que convive un gran número de personas que domina el inglés además de su propia lengua. En contra de lo que otros colegas suyos opinaban, esta psicóloga y profesora canadiense demostró que el desarrollo lingüístico de los niños bilingües era mayor que el de los niños monolingües. Demostró en su

---

<sup>9</sup> Debido a la importancia del concepto del bilingüismo, consideramos oportuno hacer mención al modo en el que se trata esta cuestión más allá de nuestras fronteras. Por motivos de extensión limitaremos nuestra aportación a un breve apunte.

<sup>10</sup>Recuperado de: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/41422/43914> (Último acceso: 21/6/2015).

<sup>11</sup>Recuperado de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3322418/> (Último acceso: 21/06/2015)

estudio que los menores bilingües activan su sistema cognitivo para dar importancia a la información fundamental y no se entretienen en datos irrelevantes. Los bilingües tienen que utilizar ese desarrollo para el cambio constante entre las dos lenguas a la hora de elegir las palabras necesarias para comunicarse<sup>12</sup>.

Por su parte, Angela de Bruin<sup>13</sup>, psicóloga británica en la Universidad de Edimburgo con prolongada tradición en el estudio del fenómeno bilingüe, explica que la literatura acerca de este fenómeno es clara y que todos los estudios concluyen en la ventaja que supone hablar dos lenguas o más. Con lo que esta autora parece no estar tan conforme es con el tratamiento dado por las revistas de alto impacto a los estudios que afirman lo contrario. En su opinión, se publican muchos menos estudios que demuestran que no existe diferencia alguna entre la inteligencia de las personas bilingües y las monolingües. Ella afirma que la idea acerca de ser bilingüe es muy popular y, por eso, numerosos padres envían a sus hijos a colegios en los que se enseña en otro idioma.

Por supuesto, de Bruin no se muestra en momento alguno contra el bilingüismo, si bien viene a explicar que hay una especie de, podríamos llamarlo “tendencia”, hacia este particular y que los estudios que presentan una especial negatividad hacia el asunto del bilingüismo parecen ser rechazados por las revistas de elevado factor de impacto. La *no* inclusión de este tipo de estudios puede interpretarse como una información en cierta forma *sesgada* con respecto al impacto que el bilingüismo tiene<sup>14</sup>.

Suzanne Romaine expone dos formas de adquirir el idioma dependiendo de si se adquiere antes de los tres años o después, o de si se ha adquirido en el seno de la familia o en el colegio:

La edad a la que tiene lugar la adquisición puede, por supuesto, tener consecuencias en el nivel y tipo de habilidad que desarrolle. Por ello, la costumbre en la literatura que trata de las primeras etapas del desarrollo bilingüe de los niños tiene por norma distinguir entre adquisición simultánea y adquisición secuencial. (2001,15)

Y más adelante continúa escribiendo:

Desgraciadamente, los estudios no describen a menudo la historia lingüística de los sujetos estudiados o el modelo de contacto de una manera lo suficientemente precisa

---

<sup>12</sup> Para más información: <http://goo.gl/3TG1se> (Último acceso: 7/7/15)

<sup>13</sup> Recuperado de:  
<http://www.itaintnecessarilyso.org/articles/2015/2/9/ic1tuc6fqiqdlgz7753jam6tdw2x1w> (Último acceso: 21/06/2015)

<sup>14</sup> Las publicaciones que tildaríamos de *críticas* con el bilingüismo están en clara desventaja con las que son favorables y no son representativas con respecto a todos los estudios que hay disponibles.

como para decidir si nos encontramos ante un caso estricto de adquisición simultánea o ante un caso en el sentido más amplio descrito por McLaughlin (ibid.).

Richard Vaughan, profesor de inglés y empresario, afincado en España desde hace cuarenta años y dedicado al mundo de la enseñanza, afirma que el secreto para aprender a hablar en inglés es oír a un profesor una hora al día desde los 3 a los 13 años; solo debemos centrarnos en la fonética y en la parte oral durante esos años, porque la dimensión escrita se desarrollará durante los siguientes años, cuando ya hayamos aprendido a hablar correctamente<sup>15</sup>. Según este profesor —que ha creado un conocido método para aprender inglés en nuestro país, “hace 10 años, la calidad de la enseñanza bilingüe en los colegios españoles era de 0,5 en un ranking del 1 al 10. Ahora estamos en el 2. Hemos mejorado pero todavía queda mucho recorrido” (ibid.).

### **2.3.2. El bilingüismo y las TIC<sup>16</sup>**

En la era de las tecnologías, parece normal que se extienda el uso de Internet, pizarras digitales y otros medios al alcance de escolares y docentes. Por ello se ha creado un proyecto denominado *Camino al bilingüismo a través de las TIC*, que como leemos<sup>17</sup>:

Se orienta a la formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de desarrollar un proceso de comunicación universal en un idioma internacional; es el caso del idioma inglés, que por ser la lengua universal más difundida en las diversas áreas del desarrollo humano, facilita el intercambio de conocimientos y experiencias con otros países cuya lengua oficial es diferente al inglés.

Si en cualquier ámbito de nuestra vida las TIC se han convertido en una herramienta indispensable, en el mundo de la educación, y más concretamente en el de la enseñanza de lenguas extranjeras, se han convertido en indispensables.

Las TIC se pueden utilizar de dos formas, principalmente: por un lado, se pueden utilizar como apoyo del profesor, dentro del aula tradicional —hoy en día, muchos de los libros de texto vienen acompañados de CDs que se pueden utilizar para realizar actividades como

---

<sup>15</sup> Recuperado de: <http://revista.unir.net/especiales/bilinguismo/> (Último acceso: 21/06/2015)

<sup>16</sup> Tecnologías de la Información y la Comunicación

<sup>17</sup> Recuperado de: <http://caminoalbilinguismoatravesdelastic.blogspot.com.es/> (Último acceso: 21/06/2015)

ayuda del soporte físico—. Por otro lado, pueden emplearse como vehículos de enseñanza a distancia, ya que se ofrecen cursos virtuales tutelados —o no— por profesorado.

Entre los distintos usos que se pueden encontrar, señalaremos los siguientes:

- Páginas web<sup>18</sup>
- Material en CD-ROM
- Chats y foros, en los que se pueden poner en contacto los alumnos con el profesorado o los alumnos entre sí. Se pueden mantener conversaciones también con personas extranjeras para perfeccionar el idioma.
  - Programas de software para el aprendizaje de diversas lenguas<sup>19</sup>
  - Diccionarios virtuales a disposición de los usuarios<sup>20</sup>
  - Juegos de ordenador adecuados a los niveles de los estudiantes
  - Las redes sociales también contribuyen al aprendizaje de lenguas. Existen aplicaciones para descargar en los móviles, por ejemplo, para poder practicar en cualquier momento.
    - Videoconferencias y videollamadas
    - Pizarra digital interactiva
    - Blogs y podcasts
    - Vídeos en páginas como Youtube.

Llegados a este punto, nuestro interés se centra en las políticas adoptadas en Educación en algunos países de nuestro entorno, que parecen ser realmente dispares según los autores que manejemos.

---

<sup>18</sup> Recuperado de: <https://learnenglish.britishcouncil.org/es>. (Último acceso: 16/7/2015)

<sup>19</sup> Conscientes como somos de la importancia que las TIC tienen en el panorama actual y debido a que nos extenderíamos demasiado en el tema que no es objeto de nuestro estudio, proponemos una serie de páginas web que pueden ser útiles al lector en lo que se refiere a este apartado:  
<http://www.filmo.com/wida.htm>. <http://clic.xtec.cat/en/index.htm>. <http://hotpot.uvic.ca/>.  
<http://www.cict.co.uk/textoys/index.php>. (Último acceso: 16/7/2015)

<sup>20</sup> Entre otros muchos: <http://www.thefreedictionary.com/>. <http://www.wordreference.com/>.  
<http://www.linguee.es/espanol-ingles>. (Último acceso: 16/7/2015)

### 2.3.3. El bilingüismo en Latinoamérica

En algunos países hispanohablantes se ha considerado durante mucho tiempo que los colegios denominados “bilingües” solo eran accesibles para la élite. Esto parece haber cambiado en los últimos años gracias a las políticas del gobierno con la creación de colegios bilingües, como podemos leer en Trustcott de Mejía (2006), Ordoñez y Fonseca (2006), Tejada y Samacá (2012) y Usma (2009).

El problema de la falta de conocimientos de una segunda lengua como es el inglés no sólo existe en España, quizá se vea incluso más acentuada en países latinoamericanos, como puede ser en Colombia. A modo de ejemplo, he aquí la opinión de la Decana de la Facultad de Educación de la Universidad de La Salle de Bogotá:

Los colombianos no estamos teniendo resultados favorables a la hora de aprender inglés. Después de una década de creado el Programa Nacional de Bilingüismo [sic] los resultados evidencian que los estudiantes no están logrando los niveles de conocimiento y comunicación en inglés planteado en las metas. En este caso, corresponde al Ministerio de Educación Nacional en este inicio de administración 2014-2018, [sic] revisar las estrategias que no están funcionando para así reformularlas<sup>21</sup>.

Además, nos explica ella que la dificultad reside no solo en algunos de los programas curriculares seguidos para la enseñanza del inglés en los colegios, sino, del mismo modo, en la escasa capacidad de los docentes en materia inglesa y en la inadecuada metodología empleada. De hecho, en un estudio cuantitativo llevado a cabo por Puerres (2006) en una escuela universitaria de la ciudad de Cali, se concluyó que los alumnos no quedaban satisfechos con las habilidades desarrolladas en su nivel de inglés y consideraban mucho más valiosa su lengua materna. Aunque la conclusión de este estudio resulta cuanto menos decepcionante, no podemos olvidar que el tanteo se realizó con anterioridad al establecimiento del programa bilingüe en los colegios colombianos y, hasta el momento, no se han obtenido resultados de alumnos que hayan estudiado en un programa de estas características. Habremos de aguardar, por ende, para descubrir si el sentir de los nuevos alumnos ha cambiado con respecto al de sus predecesores.

---

<sup>21</sup> Recuperado de:  
<http://www.compartirpalabramaestra.org/columnas/bilinguismo-un-camino-pedagogico-arduo-de-recorrer> (Último acceso: 21/06/2015).

### **2.3.4. El bilingüismo en Estados Unidos**

Levinson, Sutton y Winstead (2009) nos hablan de las diferencias que encontramos en el aprendizaje dependiendo de si hablamos de personas monolingües, bilingües o multilingües.

Jonhson (2011), autor que ha estudiado la realidad de los colegios en EE.UU., país considerado monolingüe, habla de la política seguida en esta nación para los estudiantes cuya lengua materna *no* es el inglés. Este escritor ha demostrado que, aunque los estudiantes inmersos en una enseñanza monolingüe obtenían peores resultados que los programas que observaban el bilingüismo, desde la administración se apoya curiosamente el monolingüismo en las escuelas. Tal paradoja bien merecería una investigación expresa.

### **2.3.5. El bilingüismo en África**

También en Sudáfrica encontramos estudios sobre las medidas tomadas en los colegios para promover la enseñanza de idiomas. El análisis desarrollado por Ndlanganabdlá (2010) refleja el apoyo que recibe la enseñanza de idiomas internacionales, entre ellos el inglés, por encima de las lenguas autóctonas. Lo mismo parece ocurrir en Marruecos: el estudio de Marley (2004) señala el intento, durante años, de implantar un modelo monolingüe obviando la realidad multilingüe existente en el país.

Para evitar todo este tipo de conflictos, Gadelii (1999) sugiere atender a las carencias de cada país y planificar la política lingüística asumiendo la realidad de cada territorio.

### **2.3.6. El bilingüismo en la Unión Europea<sup>22</sup>**

En la Unión Europea se promueve “el aprendizaje de dos lenguas extranjeras desde una edad temprana” (Programa 2020, 9) para intentar, a juicio de Tender y Vihalemn (2009), fomentar el multilingüismo; aunque parece claro, según este escritor, que el inglés es la lengua que se

---

<sup>22</sup>Recuperado de:

<http://www.pewresearch.org/fact-tank/2015/07/13/learning-a-foreign-language-a-must-in-europe-not-so-in-america/> (Último acceso: 21/6/2015)

impone en muchos de los países europeos, ya que el inglés es el idioma hablado en EE.UU., considerada potencia económica mundial y, por ende, el lenguaje clave para los negocios.

Pat Devlin, analista del Centro de Investigaciones *Pew Research Centre*, ha elaborado un estudio respecto a la diferencia existente en los países europeos y en Estados Unidos en lo relativo a la exigencia en el estudio de lenguas extranjeras. De los 28 miembros de la Unión Europea, 20 de los estados miembros exigen el estudio de dos lenguas extranjeras. Tan solo dos, Irlanda y Escocia, no consideran obligatorio el estudio de una segunda lengua. El resto, entre los que encontramos España, Alemania, Liechtenstein, Croacia, Suecia, Inglaterra y Gales cursan desde Primaria, o al menos, en Secundaria, una lengua extranjera. El inglés, de acuerdo con Devlin, es por el que se decantan estudiar la mayor parte de los países europeos. Tras él se sitúan el alemán, el francés, el español y el ruso.

Por el contrario, según la analista refiere, la situación en Estados Unidos es completamente diferente, ya que el estudio de una segunda lengua no aparece en los planes de estudios, por lo que muy pocos escolares dedican tiempo a la práctica de otra lengua diferente al inglés.

El siguiente mapa es realmente aclaratorio en este sentido:

Figura 3. Obligatoriedad de estudio de segundas lenguas en los países de la U.E.



Fuente: *Pew Research Centre*

### 2.3.7. El bilingüismo en España: el caso concreto de Castilla y León

Como ya hemos mencionado, la Consejería de Educación de cada comunidad autónoma es la responsable de la creación de secciones bilingües en los colegios públicos y concertados de la región. En algunas de las que adoptaron el currículo escolar al inglés se han llevado a cabo evaluaciones para comprobar los resultados; no así en Castilla y León, donde no disponemos de resultados todavía. Por la información recibida del personal de la Junta de Castilla y León, responsable del programa bilingüe en Segovia, sabemos que este informe sobre los centros de la Comunidad tardará en llegar, puesto que la primera promoción de alumnos egresados es muy reciente y no se han obtenido resultados concretos.

La siguiente fue una declaración realizada por el Consejero de Educación, Juan José Mateos, en 2010 al respecto:

Desde la implantación de las secciones bilingües se ha constatado su influencia positiva en diferentes aspectos vinculados al éxito académico, fundamentalmente en la mejora de la competencia comunicativa en lengua extranjera del alumnado de forma rápida y eficaz, en un considerable aumento del grado de motivación e interés por aprender, del nivel de satisfacción familiar respecto a la enseñanza así como un alto grado de implicación y colaboración de los equipos docentes en el desarrollo de los programas<sup>23</sup>.

En declaraciones más recientes, este mismo Consejero proponía como objetivo mejorar la formación de los alumnos de Educación Infantil y Primaria de las Facultades de la Universidad de Valladolid. Como señala en un acto celebrado en la sede central de nuestra institución, “los profesores deben tener unos conocimientos que tienen que alcanzar desde la propia facultad. Si los profesores saben inglés, implantar el bilingüismo es muy sencillo”<sup>24</sup>.

La habilidad de los profesores en inglés, pues, parece ser el principal obstáculo para que los alumnos de Primaria y Secundaria reciban enseñanza bilingüe de forma idónea. Hasta el

---

<sup>23</sup> Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n15-mateos-otero.pdf> (Último acceso: 7/7/15)

<sup>24</sup> Recuperado de:  
<http://www.elnortedecastilla.es/20140318/local/valladolid/para-estudiantes-educacion-201403182117.html> (Último acceso: 7/7/15)

momento no hay resultados de estos programas en Castilla y León, por lo que habrá que esperar a que obtengamos las deducciones de los primeros análisis<sup>25</sup>.

## *SECCIÓN C. ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA*

### **3.1. MÉTODOS DE ENSEÑANZA**

Desde el siglo XIX, la enseñanza de idiomas ha sido testigo de numerosos métodos de aprendizaje. Por razones obvias, este Trabajo de Fin de Máster no puede soslayar, como mínimo, su mención. Dado que no podemos detenernos en todos, haremos referencia, a vuelapluma, a algunos de ellos.

#### **3.1.1. Método Tradicional o de Gramática y Traducción**

Este sistema fue originalmente desarrollado por William Sears a mediados del siglo XIX. Consiste en la comparación de las reglas gramaticales de la L1 y las de la L2<sup>26</sup>. En este

---

<sup>25</sup> Hay otras comunidades en las que sí existen resultados de los programas bilingües. A modo de ejemplo, comentamos el caso de Madrid, Murcia y Extremadura. Según los informes de estas autonomías, lo que sí parece cierto es que el nivel en inglés ve su calidad mejorada, pero también comprobamos que el nivel en asignaturas como Conocimiento del Medio se puede ver algo afectado por la reducción de horas en esta asignatura en comparación a la asignatura de Inglés, tal y como se refleja en el informe de Fedea (Fundación de Estudios de Economía Aplicada, Septiembre 2013).

Este informe, titulado “Evaluación de un programa de educación bilingüe en España: El impacto más allá del aprendizaje del idioma extranjero”, analiza los resultados de la educación bilingüe en algunos colegios públicos de la Comunidad de Madrid. En estos programas se utiliza el inglés como lengua vehicular para las asignaturas de Ciencias Naturales, Geografía, Historia, Plástica y, a veces, para Educación Física. El estudio en cuestión evalúa tres destrezas: Matemáticas, Castellano y Cultura General, comparando los resultados *antes* y *después* de la implantación bilingüe en el centro. El resultado es concluyente: en Matemáticas y Lectura, la educación bilingüe no parece afectar, ya que se imparten en español, mientras que sí se detecta un resultado negativo en la asignatura de Conocimiento del Medio. Esto parece normal, puesto que hay una reducción de horas de docencia en asignaturas como Conocimiento del Medio para aumentar las horas de Inglés (Anghel et al, 2013).

Por otra parte, la región de Murcia vio como en el año 2014 el resultado obtenido según las pruebas de evaluación indicaban que “los estudiantes de los colegios e institutos que siguen el programa bilingüe han obtenido mejores resultados en la prueba de competencia en lengua castellana y en la de lengua inglesa” (<http://www.laopiniondemurcia.es/comunidad/2014/06/27/alumnos-centros-bilingues-obtienen-mejores/570048.html>). Es decir, parece que ocurre lo mismo que en la Comunidad de Madrid. Como leemos en otros resultados obtenidos de la evaluación realizada por la Junta de Extremadura, los resultados en competencia lingüística siempre son mejores en los centros con secciones bilingües, pero no así en las materias no lingüísticas: Recuperado de: <http://www.educarex.es/evaluacion-educativa/resultados-eissbb.html#ct2008> (Último acceso: 7/7/15).

procedimiento también suele utilizarse la traducción, por lo que la lengua materna se emplea como instrumento de aprendizaje. Este método no tiende a aplicarse en la actualidad, ya que, según afirma Martín Sánchez, “presenta muchas deficiencias, [...] desatiende las destrezas orales, no favorece la interacción, se presentan muestras de lengua descontextualizadas, es poco motivador...” (2009,10).

### **3.1.2. Método Directo**

Por el contrario, en el Método Directo “se rechaza tajantemente el uso de la lengua materna, principalmente, por considerar que puede causar alguna interferencia en el aprendizaje de la L2” (CVC). Lo más importante en esta corriente era el vocabulario y la interacción oral. Sin embargo, también presentaba aspectos negativos como, por ejemplo, “la representación de diálogos o situaciones en el aula que los alumnos nunca se iban a encontrar” (Martín Sánchez, 2009,10). Su máximo exponente es el lingüista danés Otto Jespersen (2013)<sup>27</sup>.

### **3.1.3. Método Audiovisual**

Esta técnica fue desarrollada por Charles W. Fries, lingüista americano de mediados del siglo XX que aplicó los principios del estructuralismo a la enseñanza del inglés. Escribió el lingüista que “[l]a enseñanza de la gramática es inductiva, el estudiante debe aprender la L2 de forma automática, mediante la repetición de un modelo hasta que lo aprende” (Martín Sánchez, *ibid.*, 11).

### **3.1.4. Método Situacional**

Este procedimiento se centra en la imitación y se desarrolló entre los años 1930 y 1960 en Gran Bretaña. Asienta sus bases en la teoría conductista, “dando más importancia a las estructuras en

---

<sup>26</sup> Recuperado de:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/lenguamaterna.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguamaterna.htm)  
(Último acceso: 6/5/2015)

<sup>27</sup> Para más información a este respecto, consúltese Jespersen, O. (2013). *How to teach a foreign language* (Vol. 2). London: Routledge.

la programación. La gramática es importante y se exige de los estudiantes la máxima corrección gramatical” (ibid.).

### **3.1.5. La revolución cognitiva**

En vista de que de los métodos anteriores no se habían obtenido los frutos deseados, en la segunda parte del siglo XX surgen otras teorías que pretenden un aprendizaje significativo de las lenguas por parte del estudiante, entendiendo por aprendizaje significativo según Muñoz Restrepo aquel que “puede transferirse a nuevas situaciones como respuesta a una necesidad o cuestionamiento del aprendiz” (2014, 74).

Como máximo exponente de la teoría cognitivista sobre el aprendizaje de las lenguas se alza Jean Piaget, seguido por muchos autores posteriores, como Muñoz Restrepo, quien puntualiza:

Para el cognitivismo, el estudiante construye el conocimiento a partir de procesos mentales durante los cuales ocurre la inferencia de significados y la formación y comprobación de hipótesis formuladas a partir de la información recibida. El aprendizaje es considerado, entonces, como un proceso activo y la enseñanza debe facilitar el procesamiento mental por parte de los estudiantes mediante ejercicios que garantizan la comprensión de los conceptos. (Ibid.)

Según esta teoría, parece claro que al nacer no gozamos de la capacidad del lenguaje, sino que lo vamos adquiriendo a medida que se va produciendo nuestro desarrollo cognitivo.

A partir de esta teoría se han ido desarrollando otras, como por ejemplo:

- El Enfoque Natural: “se basa este método en el innatismo”, es decir, “el cerebro humano está preparado para desarrollar el lenguaje. El aprendizaje de una lengua, por lo tanto, es una capacidad innata del sujeto” (Martín Sánchez, 2009).
- Sugestopedia: elaborada por el psiquiatra búlgaro Lozanov, “quien indicó que los problemas para aprender una lengua extranjera se basaban en las

dificultades y en la ansiedad que presentaban los sujetos” (Martín Sánchez, 13)<sup>28</sup>.

En un ensayo realizado por Hamdam Àli Al Shehri para la Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España<sup>29</sup>, observamos cómo el método de aprendizaje de lenguas afecta a los estudiantes y cómo ello repercute en la adquisición de la lengua. El autor concluye:

▲ En cuanto al Método Directo: “hay un estrés añadido debido al hecho de que sea un método que evita las afirmaciones y las respuestas monosílabas” (ibid.).

▲ En cuanto al Método Audiolingüístico: al considerar el error como algo negativo, este queda asociado al castigo, lo cual crea un fuerte estado de ansiedad.

▲ Respecto al Método Situacional: la ansiedad puede ser debida “a que no hay explicaciones de gramática y el vocabulario es muy limitado, cosa que reduce mucho las posibilidades de que el alumno construya el vocabulario personal necesario para sostener una conversación en diferentes frentes” (ibid.).

▲ En cuanto a la Sugestopedia: los estudios aseguran que disipa la ansiedad gracias a la música, que “ejerce un estado de relajación que aumenta el grado de concentración, permitiendo que trabajen ambos hemisferios. (...) Favorece el proceso de memorización que puede incrementarse aún más si cabe si realizamos algún tipo de movimiento” (ibid.).

### 3.2. SITUACIÓN ACTUAL

Ante tal sucesión de métodos, muchos de ellos, como hemos visto, sin buenos resultados, surgió una nueva metodología a finales del siglo XX llamada CLIL o AICLE<sup>30</sup>. Como leemos en Coyle, Hood y Marsh, esta metodología está enfocada al aprendizaje de una segunda lengua no solo en el contenido, sino también en el idioma<sup>31</sup>. Según seguimos observando, de acuerdo con

---

<sup>28</sup> Para más información sobre el aprendizaje de segundas lenguas, véase: Cesteros, S. P. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas: lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

<sup>29</sup> [http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=464&Itemid=465](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=464&Itemid=465)

<sup>30</sup> *Content and Language Integrated Learning* o, en español, *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas*. Nosotros le llamaremos de aquí en adelante “CLIL”, pues nos parece más adecuado emplear la voz inglesa por la propia naturaleza de nuestro trabajo.

<sup>31</sup> “Content and Language Integrated learning 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

estos profesores, la globalización y las fuerzas de la convergencia social y económica han tenido un impacto significativo en quién aprende qué idioma, en qué etapa de desarrollo y en qué forma<sup>32</sup>. Explican los autores que el objetivo es adquirir los mejores resultados en el menor período de tiempo posible y hablan de la necesidad de adaptar las metodologías de enseñanza de contenidos para alcanzar los niveles de “proficiency” requeridos desde la introducción de las medidas globales comparativas a través del programa PISA para la OCDE<sup>33</sup>.

De acuerdo con Coyle, la educación en un segundo idioma es tan antigua como la educación en sí misma. Como él explica, ya lo hicieron los romanos cuando el imperio griego se expandió y educaban a sus hijos en el idioma heleno para asegurarles un futuro no solo en esta lengua, sino en las oportunidades sociales y profesionales que el mundo griego les ofrecía.

Hoy en día, el sistema CLIL intenta adaptarse a la demanda que existe en la educación (ibid.), de ahí que se defina CLIL como una aproximación que no es ni aprendizaje del idioma ni una asignatura a aprender, sino una amalgama de las dos<sup>34</sup>. En definitiva, lo que se persigue con esta metodología implantada en la mayor parte de Europa es aprender contenidos no lingüísticos a la par que la lengua misma. Lo más importante es la fluidez, no tanto como la exactitud gramatical, que se irá aprendiendo a medida que sea necesario porque así lo exija la unidad que se está enseñando en un momento determinado. Coyle hablaba de un modelo basado en las 4C, que son: contenido, comunicación, cognición y cultura, para lo cual se necesita la colaboración entre los profesores de L2 y los encargados de las asignaturas no lingüísticas (2008).

Este autor está convencido de que el cambio que se está experimentando en los últimos años con la revolución de las nuevas tecnologías ha supuesto una importante permuta en la educación y, dentro de esta, presenta un desafío en el aprendizaje y la enseñanza de idiomas adicionales. A través de la metodología CLIL, podemos acceder a los términos tecnológicos de mejor forma y se nos prepara para estudios futuros y para el mundo laboral. En su opinión, muchos estudiantes de CLIL tienen un nivel cognitivo mayor que el nivel lingüístico y con la metodología CLIL no se sigue el sistema tradicional de lenguas, sino que se va adaptando a las

---

teaching and learning process, there is a focus not only in content, and not only on language (Coyle, Hood y Marsh, 2010, 1).

<sup>32</sup> “Globalization and the forces of economic and social convergence have had a significant impact in who learns which language, at what stage in their development, and in which way”. (Ibid., 2)

<sup>33</sup> Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

<sup>34</sup> “CLIL is an approach which is neither language learning nor subject learning, but an amalgam of both”. (2010, 4)

necesidades (por ejemplo, si se necesita enseñar el pasado porque se necesita en clase de Ciencias, se hace, aun cuando no corresponda en ese momento a la programación).

### **3.3. ENSEÑANZA EN LOS COLEGIOS BILINGÜES**

En el curso 2006/07 se inició en Castilla y León una nueva oferta educativa sostenida con fondos públicos en la que se desarrollaba un proyecto educativo bilingüe tanto en Educación Primaria como Secundaria<sup>35</sup>.

Por tanto, desde el año 2006 conviven dos programas bilingües en nuestra comunidad, uno de ámbito estatal en colaboración con el Ministerio de Educación —firmado en 1996 y renovado en 2013 — y otro a nivel autonómico que se denomina “Secciones Bilingües”, aunque ambos se suelen conocer con el nombre de “Secciones Lingüísticas”. Leemos en la página web de la Consejería de Educación de la Comunidad:

En el ámbito de la sección bilingüe se imparte docencia de 2 ó 3 disciplinas no lingüísticas en la lengua extranjera propia de la sección, observando que el total de horas impartidas en dicha lengua no supere el 50% del horario total del alumnado. Este horario puede ser incrementado hasta 2 horas semanales, tanto en educación primaria como en secundaria, con el fin de destinar un mayor número de períodos a la enseñanza de la disciplina "Lengua Extranjera". (Ibid.)

Los centros pueden elegir entre el inglés, francés, alemán, italiano y portugués como lenguas extranjeras para estas secciones bilingües.

#### **3.3.1. Convenios del Ministerio de Educación**

Ya hemos comentado que en 1996 se firmó el primer Convenio de Colaboración entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el British Council con el objetivo de desarrollar un programa bilingüe mediante la impartición de un currículo integrado hispano-británico<sup>36</sup>. Este

---

<sup>35</sup> <http://www.educa.jcyl.es/es/temas/idiomas-bilinguismo/programas-bilingues-secciones-linguisticas>

<sup>36</sup> Convenio de colaboración suscrito entre el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte y el British Council para realizar proyectos curriculares integrados y actividades educativas conjuntas. El convenio fue renovado el día 18 de abril de 2013.

programa de currículo integrado hispano-británico se inicia en el 2º ciclo de Educación Infantil y se desarrolla hasta el final de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Actualmente se imparte en 84 Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria y en 43 Institutos de Enseñanza Secundaria, repartidos en diez Comunidades Autónomas, además de Ceuta y Melilla.

El objetivo del programa es proporcionar desde una etapa muy temprana un modelo enriquecido de educación bilingüe mediante la integración curricular de dos lenguas y dos culturas. También se espera que los alumnos formados en este programa sean capaces de desenvolverse en distintas culturas y estén mejor preparados para hacer frente a las demandas del siglo XXI en una Europa multilingüe y cada vez más competitiva.

### *3.3.1.1. Características del programa*

Las características que hacen de este un programa diferente y único son:

- El currículo integrado contempla conjuntamente los planes de estudio español y británico.
- Se hace especial hincapié en la alfabetización en inglés. La experiencia ha demostrado que el trabajo con la fonética sintética a partir de los cuatro años ayuda a los niños en la adquisición y reconocimiento de sonidos y palabras y a fomentar el desarrollo de la habilidad de lectura.
- El plan de estudios integrado se imparte conjuntamente entre profesores con experiencia en escuelas británicas o bilingües, maestros y profesores españoles de lengua inglesa y de otras asignaturas.
- Se hace particular énfasis en la formación del profesorado. El programa cuenta con profesorado experto y con formación en la enseñanza de materias en una segunda lengua, algunos de los cuales actúan como formadores dentro del propio programa.
- Es un proyecto de toda la escuela que estimula el desarrollo del Plan Educativo de Centro. Este programa tiene como objetivo ofrecer a los niños de todos los niveles socio-económicos y académicos la oportunidad de recibir una enseñanza bilingüe. Por eso, todos los alumnos de las escuelas primarias participan en el programa: no se hace selección<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> <http://goo.gl/xVdfhz> (Último acceso: 28/12/2014)

### 3.3.1.2. Legislación aplicable

Desde que en año 2006 se publicara la primera Orden para regular las secciones bilingües, muchas han sido las modificaciones que han visto la luz. Nosotros nos hemos centrado tan solo en las más importantes, ya que muchas de ellas introducen mínimas modificaciones que no afectan a lo fundamental<sup>38</sup> (Ver Anexo I):

- **LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo**, de Educación (*BOE 04-05-2006*).
- **Orden EDU/6/2006, de 4 de enero**, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León (*BOCyL 12-01-2006*).
- **Orden EDU/1847/2007, de 19 de diciembre**, que modifica la Orden EDU/6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León (*BOCyL 23-11-2007*).
- **ORDEN EDU/392/2012, de 30 de mayo**, por la que se modifica la Orden EDU/6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León (*BOCyL 08-06-2012*).

### 3.3.1.3. Requisitos de los centros bilingües

Siguiendo lo que la ley de 2006 indica, el programa bilingüe formará parte de la oferta educativa del centro, debiendo iniciarse en el primer curso de la etapa educativa correspondiente. Podrán impartirse en el idioma específico de la sección bilingüe contenidos correspondientes a un mínimo de dos disciplinas no lingüísticas y un máximo de tres. El total de las horas impartidas en el idioma específico no podrá suponer más de un 50% del horario total de los alumnos, como ya hemos dicho. En total se impartirán 27 horas semanales del idioma.

Los centros públicos que quieran solicitar el proyecto educativo bilingüe deberán realizarlo mediante acta de aceptación del proyecto por el claustro de profesores.

---

<sup>38</sup> Dada la extensión de legislación aplicable en esta materia desde el año 2006, nos vemos en la necesidad de remitir al lector a la tabla de anexos, ya que introducirlo en esta sección se nos antoja largo y tedioso.

#### *3.3.1.4. Requisitos de los profesores*

De nuevo de acuerdo con la ley de 2006, el nivel de inglés requerido a los profesores de Educación Primaria era un nivel B1 dentro del Marco de Referencia y de B2 para los profesores de Educación Secundaria. Estos niveles son precisamente los que se requiere que los estudiantes hayan adquirido al finalizar sus estudios, por lo que se ha ido viendo a lo largo de los años que el nivel de los profesores es insuficiente, ya que el profesor debería tener mayor nivel que el alumno. Por este motivo, los requisitos para la habilitación lingüística han empezado a cambiar.

Aunque en Castilla y León el nivel de acreditación sigue siendo el mismo, en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid de fecha 25 de abril de 2014 se establece una modificación: se requiere que los profesores que vayan a presentarse a la habilitación lingüística en la Comunidad de Madrid estén en posesión de un nivel C1.

De acuerdo con lo leído en una valoración realizada por docentes sobre los programas bilingües en Educación Primaria:

Es evidente que el profesorado involucrado en el Programa Bilingüe ha de contar con una formación no sólo en conocimientos sobre teorías y métodos de aprendizaje de idiomas, sino también en una mejora de las técnicas que potencian las destrezas básicas de los alumnos en la lengua inglesa con el fin de estar capacitado para enseñar los contenidos de las materias curriculares a través de una segunda lengua.

En este sentido, la enseñanza bilingüe ha supuesto un nuevo reto educativo para todos los docentes participantes en estos programas, ya que esta enseñanza implica cambios metodológicos, curriculares y organizativos conducentes a la consecución de metas más allá de lo lingüístico (Anghel et al., 2013, 257).

#### **3.3.2. Resultados de las secciones lingüísticas**

Todavía es pronto para conocer los resultados en Castilla y León con respecto a si hay diferencias entre los alumnos que estudian en secciones bilingües, ya que ha sido en este curso pasado, 2014/15, cuando se ha concluido la primera promoción de alumnos que empezaron en el curso 2006. Según subraya Wallace E. Lambert en el CVC:

El tiempo se incluye en todas las fórmulas destinadas a mejorar las destrezas lingüísticas. Dedicar más tiempo en los currículos académicos a aprender lenguas

significa que se resta tiempo al desarrollo de otras destrezas muy necesarias. El tiempo disponible para las lenguas se puede *estirar* si la formación en SL/LE<sup>39</sup> se adelanta a los primeros años de escolarización, y los especialistas en SL pueden determinar, por medio de investigación evaluativa, cuál es el mejor momento para comenzar. Pero *dedicar más tiempo* a las lenguas puede ser un mal negocio para el niño perteneciente al *grupo mayoritario* en lo que respecta al desarrollo de las destrezas de matemáticas y ciencias, y en el caso de los niños de grupos minoritarios, junto con las matemáticas y las ciencias dedicar más tiempo al inglés puede representarles una pérdida con respecto a la lengua patrimonial<sup>40</sup>.

Desde nuestra modesta opinión y por la observación realizada en estos años en niños inmersos en programas bilingües, está este psicólogo y profesor canadiense en lo cierto cuando afirma que la reducción de horas de aprendizaje de asignaturas no lingüísticas permiten una mejora en la adquisición de la lengua extranjera pero, por otro lado, se ve reducido el aprendizaje de conceptos en lengua materna. De lo que no cabe duda, esperamos, es que este cambio en la educación española permitirá que los alumnos mejoren sus niveles de competencia comunicativa en otras lenguas en un futuro cercano.

### **3.3.3. Ventajas e inconvenientes de la enseñanza bilingüe**

Como en cualquier otro tema relacionado con la educación, hay defensores y detractores de la enseñanza bilingüe, pero tal como se ha visto hasta el momento, parece que hay claras razones, conforme a todas las sugerencias de la Unión Europea y de los estudiosos de la materia, para que este tipo de formación se apoye e impulse. Apostillan al hilo Siguán y Mackey:

Es fácil destacar los beneficios de la enseñanza bilingüe, mejor conocimiento y dominio de varias lenguas, contribución a la comprensión mutua y a la integración social, pero es posible sospechar que estas ventajas se consiguen a costa de un menor rendimiento académico. Es posible sospechar, por ejemplo, que el tiempo dedicado a los distintos aprendizajes lingüísticos disminuye el tiempo disponible para otras tareas (1986,187).

En cualquier caso, como ya hemos mencionado con anterioridad, todavía es pronto para poder analizar los resultados de los alumnos de las primeras promociones de secciones

---

<sup>39</sup> Segunda Lengua: SL; Lengua Extranjera: LE

<sup>40</sup> [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/inmigracion/lambert07.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/inmigracion/lambert07.htm)

bilingües, por lo que tendremos que esperar a que esos análisis se publiquen para conocer el alcance de este nuevo método de enseñanza. Por el momento solo podemos evaluar el sentir de nuestros propios alumnos, futuros maestros y auténticos protagonistas del proceso de enseñanza. Invitamos a nuestro lector a acompañarnos a tal empresa en páginas que siguen.

# CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE DATOS

## 1. INTRODUCCIÓN

**E**n el presente capítulo vamos a realizar el análisis de los datos obtenidos tanto en las encuestas como en los cuestionarios. En primer lugar, procederemos a analizar los datos cuantitativos; posteriormente, haremos lo propio con los cualitativos, ya que, como mencionamos en el capítulo de Metodología, hemos optado por utilizar un método mixto.

Definimos el análisis de datos como un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones que realizamos sobre los datos, con el fin de extraer significado relevante en relación con un problema de investigación. (Rodríguez Gómez et al., 1999, 200)

## 2. INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS. CATEGORÍAS

Santos Guerra apunta que “[l]a interpretación tiene por misión permitir al investigador y a los actores la comprensión de lo que sucede en el entorno, siguiendo un modelo teórico y sintetizando los conocimientos existentes al respecto” (1990, 99).

En el mercado podemos encontrar diferentes programas que ayudan a categorizar los datos obtenidos en los cuestionarios. Como ya hemos citado, nosotros hemos utilizado el programa estadístico SPSS para nuestro análisis cuantitativo, que nos ha ayudado a prever resultados, resolver problemas y redactar el informe de datos.

El siguiente cuestionario que vamos a analizar ha sido concebido expresamente para el presente estudio. Quizá podríamos haber utilizado uno de los muchos que se pueden encontrar en las fuentes habilitadas, pero debido a lo concreto de la muestra, decidimos emplear uno propio. Consta el nuestro de cuatro partes bien diferenciadas:

◆ La primera se refiere a los datos personales de los alumnos objeto de estudio —edad, sexo, Grado que estudian y curso.

◆ La segunda inicia el primer bloque de preguntas relacionadas con los estudios y formación en lengua inglesa, básicamente.

◆ El segundo bloque de preguntas recoge el sentir de los alumnos hacia el inglés como materia general.

◆ Termina el último bloque del cuestionario con unas preguntas acerca del bilingüismo en Educación.

El primer bloque contiene ocho preguntas, el segundo, cinco y el tercero, siete. Una vez distribuido y cumplimentado el cuestionario, procedimos al análisis de cada una de las preguntas.

### **3. ANÁLISIS DE LA MUESTRA**

La muestra consta de 168 alumnos de Grado en Educación, de edades comprendidas entre los 18 y los 28 años. Por sexos, hay un 29,76% de hombres y un 70,24% de mujeres, tal y como podemos ver en el Gráfico 1.

Los estudiantes que conforman la muestra cursan las siguientes titulaciones:

- Grado en Educación Infantil: la muestra representa el 40,48% de un total de 238 alumnos matriculados.

- Grado en Educación Primaria: de un total de 365 estudiantes inscritos, contamos con una representación del 51,79% .

- Doble Grado: compuesta por un 7,74% de un total de 35 registrados.

La diferencia es tan notable puesto que en los dos primeros Grados se contabilizan alumnos de los cuatro cursos que componen la titulación, mientras que el

Doble Grado ha comenzado este año a impartirse en nuestro Campus, con lo que disponemos de un único curso: primero<sup>45</sup>.

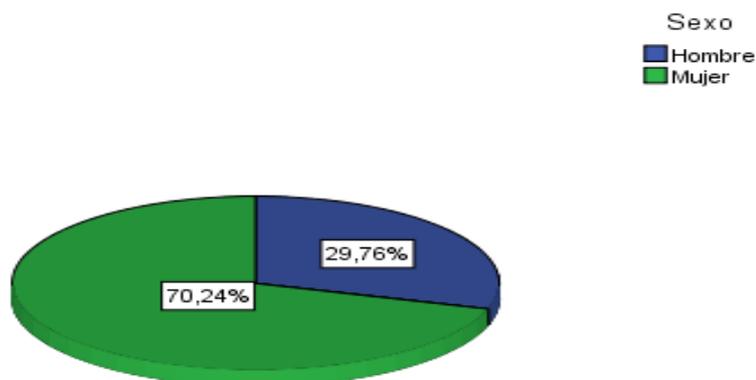


Gráfico 1. Distribución porcentual por sexos

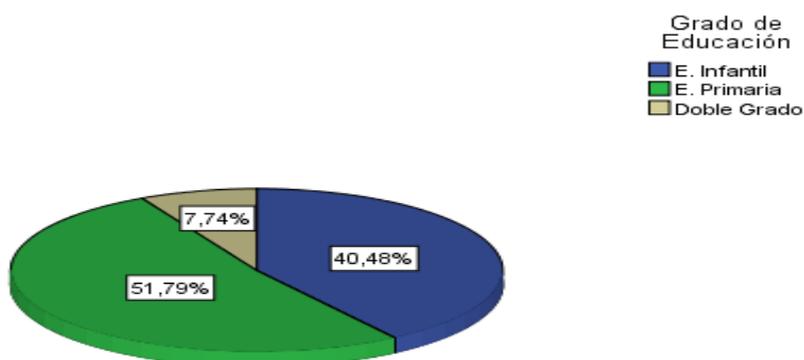


Gráfico 2.

Distribución de la muestra según el Grado

Fuente: Elaboración propia<sup>46</sup>

<sup>45</sup> La información respecto a datos de matrícula ha sido obtenida de la Unidad Administrativa Territorial del Campus Universitario *María Zambrano* de Segovia.

La muestra analiza los cursos anteriormente explicitados: de primer a cuarto curso de Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria y primer curso de Doble Grado. Las cifras concretas son las siguientes:

⇒ **GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL:** 10 alumnos de primer curso, 18 de segundo, 33 de tercero y 7 de cuarto.

⇒ **GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA:** 17 alumnos de primero, 23 de segundo, 32 de tercero y 15 de cuarto.

⇒ **DOBLE GRADO:** 13 alumnos de primer curso.

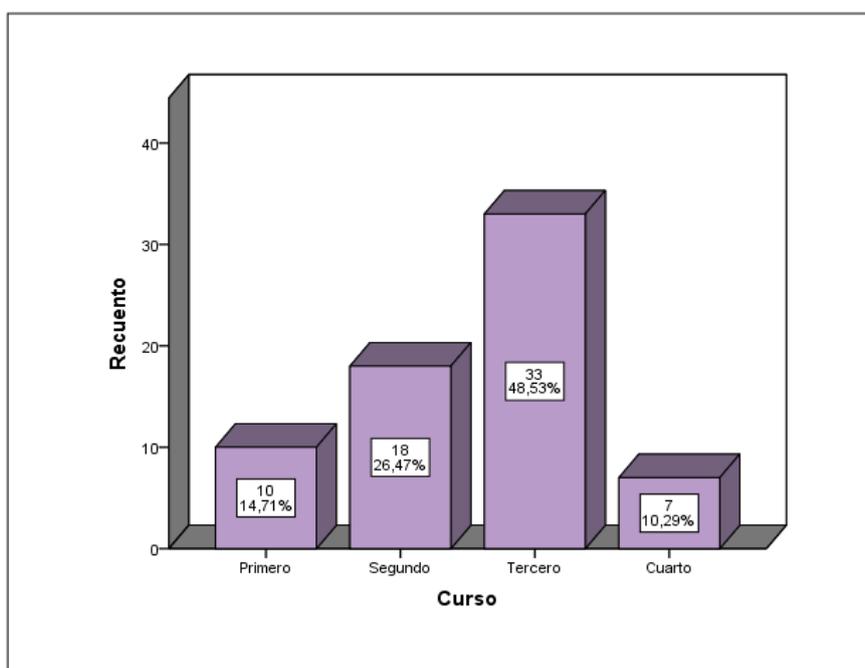


Gráfico 3. Porcentaje de alumnos por curso y Grado

---

<sup>46</sup> Todos los gráficos y tablas que el lector encontrará a continuación son de elaboración propia y han sido realizados con el programa estadístico SPSS.

La muestra de alumnos de 4º curso es la más reducida puesto que los cuestionarios se han realizado en el segundo cuatrimestre y durante este ciclo académico los alumnos se encontraban realizando el “Prácticum”. Tal coyuntura nos obligó contar con su participación solo durante el período de exámenes.

Por el contrario, la muestra de alumnos de tercero es la más elevada, pues se realizó al finalizar una práctica a la que asistió un volumen más elevado de alumnos que a una clase teórica, según comentado por la profesora de la materia. De ahí la diferencia en el porcentaje de la muestra, como vemos en la siguiente tabla:

Curso	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Primero	40	23,8	23,8	23,8
Segundo	41	24,4	24,4	48,2
Tercero	65	38,7	38,7	86,9
Cuarto	22	13,1	13,1	100,0
<b>Total</b>	<b>168</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Tabla 3. Tabla de frecuencias y porcentaje de la muestra por curso

#### 4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Conforme a lo manifestado al inicio del epígrafe que ahora nos ocupa, vamos a empezar analizando los ítems correspondientes a la primera parte del formulario, que tratan sobre los estudios y la formación de los alumnos de Educación. Corresponden a este espacio las ocho primeras preguntas. Las tres primeras son de tipo dicotómico, en las que el alumno solo responde “Sí” o “No”. El resto son de tipo escala.

Para su rápida identificación, cada una de las preguntas realizadas han sido etiquetadas con la letra “Q” seguida del número correspondiente al ítem.

##### 4.1. Análisis sobre sus estudios y formación

La información que nos interesa extraer de estas preguntas es si los alumnos estudian o tienen interés por el idioma, así como su opinión acerca de su formación en inglés.

*Q1. Me veo capacitado para enseñar en un colegio*

La primera pregunta realizada no está relacionada con el idioma. Nuestro interés es conocer si los alumnos se ven capacitados para enseñar en un colegio. Nuestra hipótesis es que, puesto que han elegido esta titulación —que requiere una vocación expresa—, consideramos que lo normal sería obtener una respuesta positiva.

Esta es una pregunta de tipo dicotómico. Como resultado general, de los 168 alumnos, 154 han contestado “Sí” y 14, “No”.

➤ La gran mayoría —91,67%— consideran que sí están capacitados para enseñar en un colegio cuando terminen su formación.

➤ Tan solo un 8,33% no se consideran capacitados.

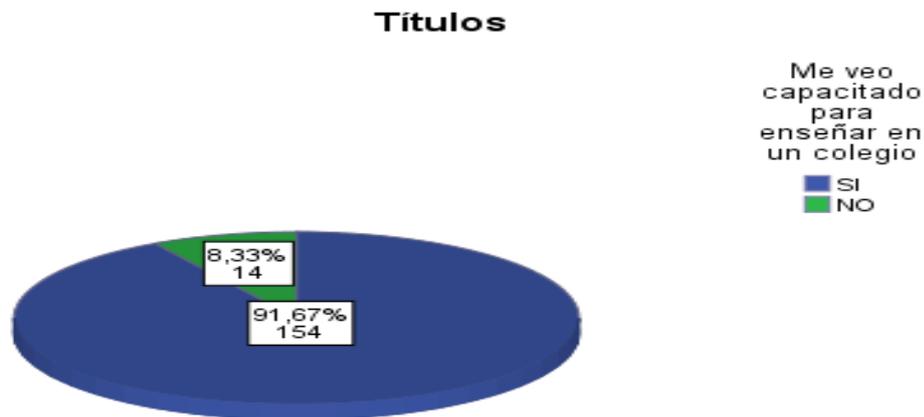


Gráfico 4. Distribución de alumnos según su creencia de capacitación para la docencia

Del análisis de ese 8,33 % que no se consideran capacitados y desglosando el dato por cursos —independientemente de si pertenecen a Educación Infantil, Primaria o Doble Grado—, encontramos a 3 alumnos de primer curso y 3 de segundo, 8 de tercer curso y ninguno de cuarto curso.

Aunque las cifras no son elevadas y, por tanto, podrían no constituir una muestra significativa, da qué pensar que 8 alumnos en su tercer curso de carrera no se consideren

aún capacitados para la docencia, sensación que, en principio y bajo nuestra perspectiva, se debería superar en el plazo de un año. ¿Podríamos considerar que algo falla en el sistema de enseñanza en estos Grados si algunos en su tercer curso no se consideran aún capacitados para desempeñar la actividad para la que se están preparando?

## *Q2. Estudio inglés en la actualidad*

La segunda pregunta nos introduce en el tema que abordamos en el trabajo. Deseamos saber si los alumnos estudian inglés independientemente del curso en el que se encuentren.

De los 168 alumnos de la muestra, un 71,42% afirman estudiar inglés, frente al 28,58% que no lo hacen. Hemos analizado los que sí estudian inglés, seleccionándolos por cursos. Todo ello resulta en la siguiente gráfica:

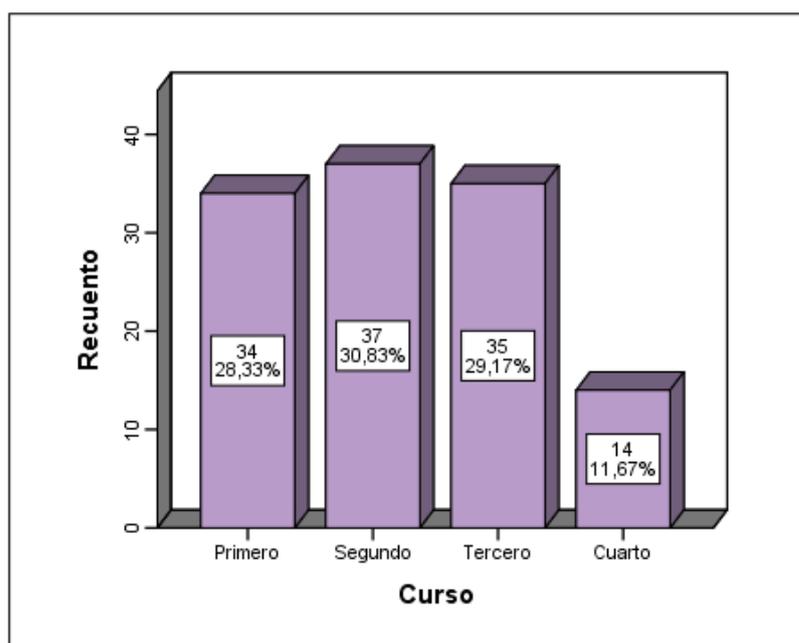


Gráfico 5. Distribución por cursos de alumnos que estudian inglés

➤ El porcentaje más numeroso lo constituyen los alumnos de primer y segundo curso –59,16%–, dado que en tales estratos se imparte obligatoriamente la asignatura de Inglés.

➤ El poco más del 40% restante lo componen los alumnos de tercero y cuarto, que, o bien tienen la asignatura suspensa —como veremos más adelante— o acuden a clases particulares para seguir su formación.

Lo más preocupante nos parece el índice de los alumnos que afirman no estudiar inglés —gráfico 7—: casi un 30% de los alumnos, porcentaje, a todas luces, muy elevado. Analizando el perfil de estos alumnos por curso comprobamos:

➤ Un 20,83% de alumnos de primero y segundo afirman no estudiar inglés pese a ser asignatura obligatoria. ¿Han decidido estos alumnos no matricular la asignatura o, por el contrario, están inscritos en ella pero no participan activamente? Cualquiera de las explicaciones posibles se nos figura una opción algo insensata considerando la importancia de la cuestión.

➤ El resto corresponde a alumnos de tercero y cuarto, que deberían tener la asignatura aprobada. **Q8** evidencia que tal suposición puede no corresponder a la realidad. En cualquier caso, nos preguntamos también si estos alumnos tienen intención de prolongar su formación en inglés, si verdaderamente les interesa y si lo consideran relevante. **Q3, Q10, Q14** y **Q17** arrojarán datos significativos en este sentido.

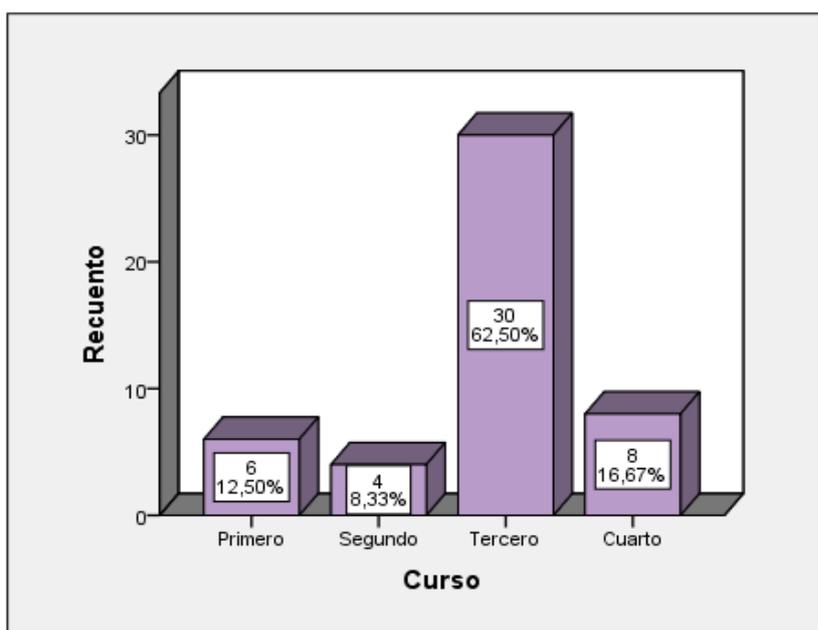


Gráfico 6. Distribución por cursos de alumnos que no estudian inglés

### Q3. Pienso estudiar inglés en el futuro

La tercera pregunta es bastante específica para determinar el grado de motivación del encuestado hacia el inglés: descubrimos con ella si el alumno lo considera una destreza que necesitará perfeccionar siempre o si, por el contrario, la contempla solo una asignatura más a aprobar para culminar sus estudios. En resumen, si se trata para ellos únicamente de un medio para lograr un fin.

A través de la figura 7 comprobamos que, independientemente del curso que realice el alumno, 149 estudiantes —un 88,69%— piensan estudiar inglés en el futuro, frente a 19— un 11,31% — que no estiman tal posibilidad.

Si más de un 11% de alumnos desconocen todavía —o ignoran deliberadamente— la importancia del inglés y pretenden simplemente aprobarlo para relegarlo al olvido, ¿será que, objetivamente, siguen confundidos y sin ser conscientes del valor y repercusión que el idioma tiene para su futuro como maestros? ¿Realmente transmitimos a nuestros grupos que el inglés es el lenguaje vehicular para muchos ámbitos del aprendizaje y la comunicación y que, por eso, cada vez hay una proliferación mayor de colegios bilingües?

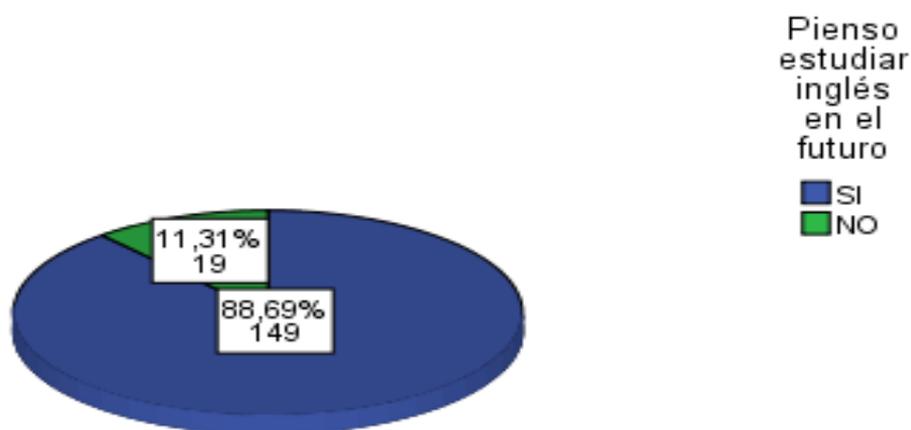


Gráfico 7. Porcentaje de alumnos que desea estudiar inglés en el futuro

#### Q4. Tengo acreditado un nivel de inglés

El cuarto ítem es el relativo al nivel de inglés acreditado oficialmente. Sus opciones disponibles fueron todos los niveles existentes de acuerdo con el Marco de Referencia, a saber: A1, A2, B1, B2, C1, C2 o ninguno de los anteriores. Los resultados son los siguientes:

- El 52,1% no tiene acreditado nivel oficial alguno.
- El 1,8% poseen un nivel A1.
- Un 7,78% de los alumnos están en posesión de un nivel A2.
- Un 25,75% disfrutan de un nivel B1.
- Casi el 12% tienen un B2.
- Tan sólo un alumno posee un C1.

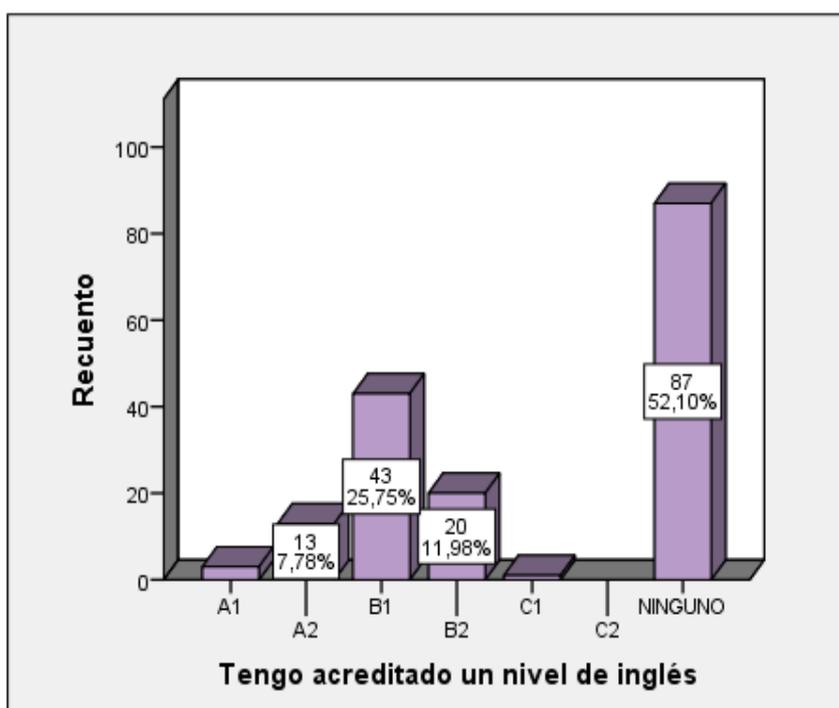


Gráfico 8. Nivel de inglés acreditado

Podemos señalar que las acreditaciones oficiales españolas —Escuela Oficial de Idiomas— o las europeas —First Certificate, CAE, Proficiency, Trinity, etc.— no tienen convalidación en estas titulaciones, por lo que los alumnos deben superar la

asignatura en primer y segundo curso de Educación, tengan el nivel acreditado que tengan.

*Q5. Creo que tengo un nivel de conocimiento sin acreditación oficial*

Este ítem pretende averiguar el nivel que los alumnos creen que poseen, independientemente del título del que dispongan —caso de que así sea. Los resultados obtenidos responden a las siguientes cifras:

- Tan solo un alumno considera que no tiene ningún nivel de inglés.
- El 9,64% de la muestra se considera valedor de un nivel A1.
- El 27,11% piensa que su nivel es un A2.
- Casi el 44% de los alumnos cree ser merecedor de un nivel B1.
- Poco más del 15% cree gozar de un B2.
- 6 alumnos opinan que su nivel equivale a un C1.

Analizando estos datos, se puede deducir que el nivel que los alumnos estiman que poseen es muy superior al que realmente tienen acreditado, lo que indicaría dos posibles alternativas: o que los alumnos tienen una percepción más elevada y, por tanto, algo *irreal* del nivel que poseen, o que el sistema de evaluación de niveles no es adecuado y no los posiciona en el nivel correcto.

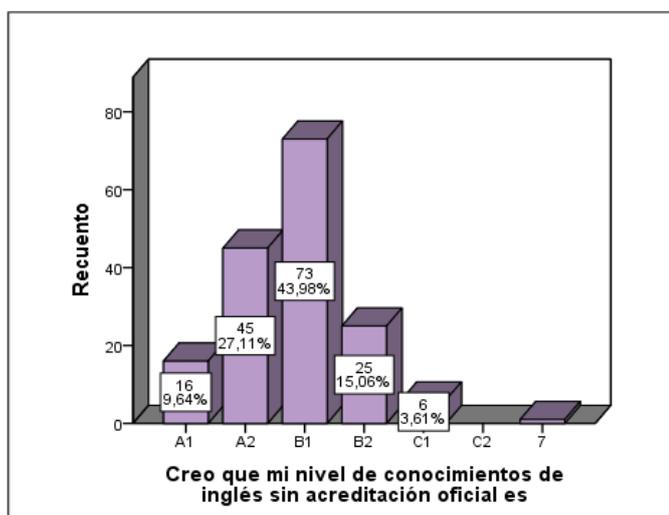


Gráfico 9. Nivel de inglés sin acreditación oficial

Que un alumno —después de haber estudiado inglés desde primer curso de Educación Primaria— considere que su nivel no corresponde ni tan siquiera a un A1 nos resulta, cuanto menos, preocupante, ya que según los planes de estudios actuales — ya lo apuntamos en los inicios de nuestro TFM—, todo alumno que ultime Bachillerato debería haber alcanzado un nivel A2 en lengua inglesa. De hecho, ese es el motivo por el que en nuestra Facultad de Educación las asignaturas de Inglés parten de un nivel B1 en primer curso.

#### *Q6. Me siento capaz de hablar en inglés*

Esta variable es de tipo escala Likert de 0 a 10. En ella, el valor “0” equivale a “No me siento capaz en absoluto” y “10” se relaciona con “Me siento capaz de hablarlo a nivel experto”. La Moda es de 5 y eso significa que es el valor que más veces se repite, lo cual quiere decir que los alumnos consideran que su nivel a la hora de hablar está justo en la mitad de la tabla. El nivel de Asimetría nos permite saber si los datos se distribuyen de una forma uniforme en torno a la media aritmética.

En nuestro caso, la Asimetría es de  $-0,081 < 0$ , es decir, se trata de una Asimetría negativa, apunte que indica que la mayor cantidad de datos se distribuyen a la izquierda, o sea, por debajo de la Media. Todo ello nos muestra que la mayor parte de alumnos considera que su capacidad para hablar inglés está por debajo de 5.

Por otra parte, el Coeficiente de Curtosis también es negativo, ya que es de  $-0,151 < 0$ : nos encontramos, por ende, con una baja concentración de valores en la región central de la distribución, por lo que se considera platicúrtica.

### Estadísticos

“Me siento capaz de hablar en inglés” (En una escala del 0 al 10, siendo 0 “No me siento capaz en absoluto” y 10, “Me siento capaz de hablarlo a nivel experto”)

N	Válido	168
	Perdidos	0
Media		5,02
Mediana		5,00
Moda		5
Desviación estándar		1,983
Asimetría		-,081
Error estándar de Asimetría		,187
Curtosis		-,151
Error estándar de Curtosis		,373
Mínimo		0
Máximo		10

Tabla 4. Estadísticos: Media, Mediana, Moda, Asimetría y Curtosis

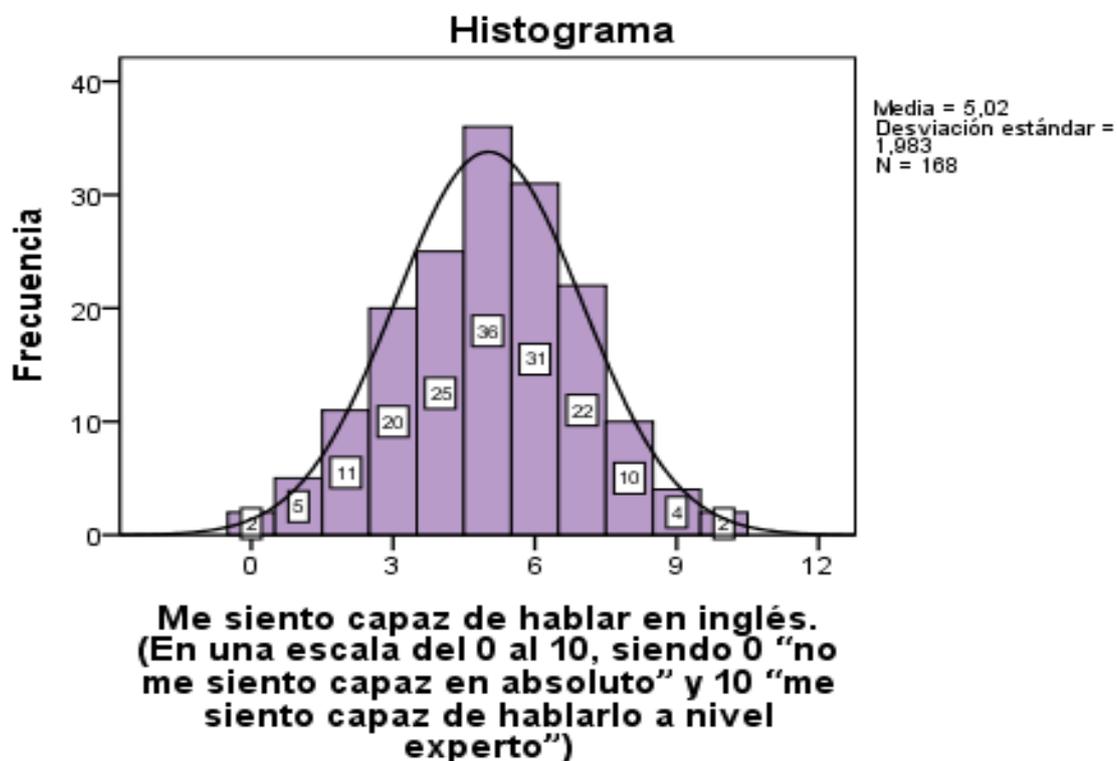


Gráfico 10. Histograma con distribución platycúrtica

*Q7. El nivel de inglés recibido en mi titulación es suficiente*

Esta variable también se ha valorado con una escala de 0 a 10, siendo “0” “Absolutamente insuficiente” y “10”, “Totalmente suficiente”. En la tabla de frecuencias podemos comprobar que:

➤ El 59,9% de los alumnos encuestados otorgan una puntuación menor o igual a 5 con respecto al nivel de inglés recibido en su titulación.

➤ Tan solo el 12,5% de los alumnos considera que el nivel recibido en su título es superior a 7, como podemos observar en la tabla 6.

De todo ello concluimos que una gran mayoría no considera que el nivel de inglés recibido sea suficiente, máxime cuando la docencia se imparte tan solo durante los dos primeros años del Grado y habida cuenta de la proliferación de colegios con secciones bilingües en toda España en los últimos años.

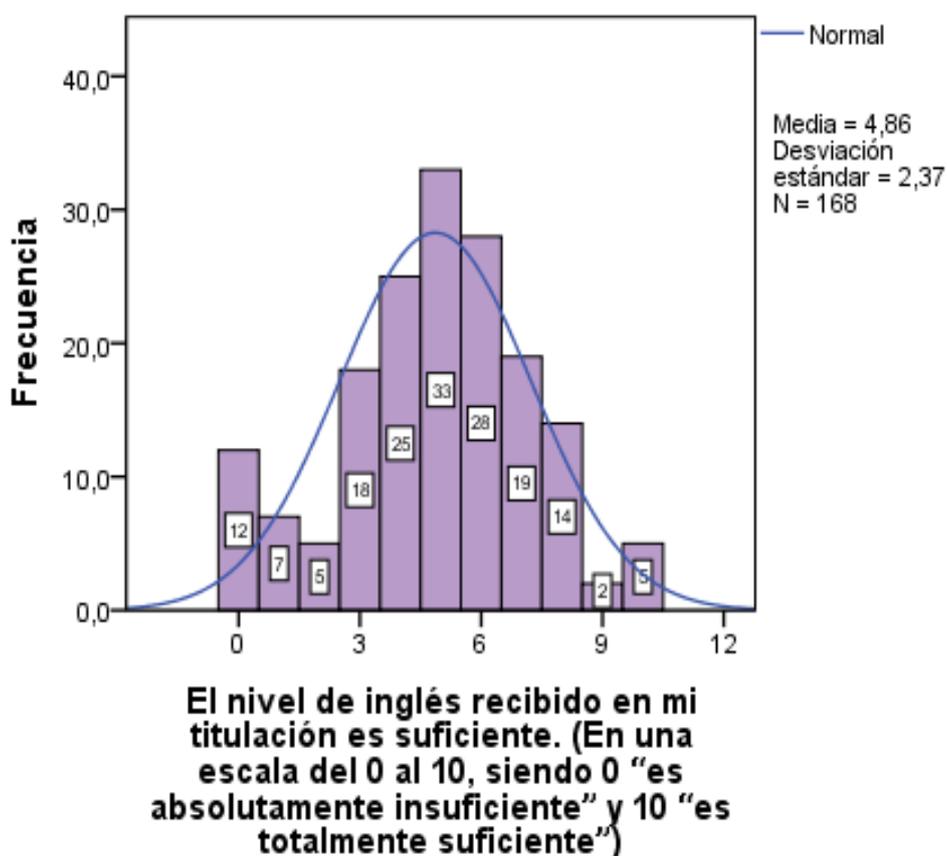


Gráfico 11. Histograma de distribución platicúrtica

Una vez más, el dato más repetido es el 5 –Moda– y detectamos 12 casos que se sitúan en el 0, lo cual nos indica que son valores que salen completamente de la curva del histograma. Se consideran casos atípicos, dato que nos hace pensar que, para esas personas, en ningún caso el nivel recibido en la titulación es suficiente. De nuevo vemos que la desviación de la Media tiende a la izquierda, es decir es negativa.

**“El nivel de inglés recibido en mi titulación es suficiente” (En una escala del 0 al 10, siendo 0 “Es absolutamente insuficiente” y 10, “Es totalmente suficiente”)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	12	7,1	7,1	7,1
	1	7	4,2	4,2	11,3
	2	5	3,0	3,0	14,3
	3	18	10,7	10,7	25,0
	4	25	14,9	14,9	39,9
	5	33	19,6	19,6	59,5
	6	28	16,7	16,7	76,2
	7	19	11,3	11,3	87,5
	8	14	8,3	8,3	95,8
	9	2	1,2	1,2	97,0
	10	5	3,0	3,0	100,0
	Total	168	100,0	100,0	

Tabla 5. Tabla de frecuencias

### *Q8. Tengo aprobada la asignatura de inglés*

Los alumnos de la Facultad de Educación, como hemos mencionado, cursan como obligatorias las asignaturas Inglés B1 en primer curso e Inglés B2 en segundo curso. Por tanto, las posibilidades de respuesta en este ítem eran “B1”, “B2”, “Ninguna” o ambas.

Analizando los datos obtenidos de la muestra y tal como comprobamos en el gráfico 12:

- El 41,07% no tienen aún ninguno de los niveles superado.

- Tan solo el 20,83% han superado el nivel B1 requerido al finalizar primer curso.
- Solamente el 8,93% han superado el nivel B2 requerido al finalizar segundo curso.
- Finalmente, un 29,17% han superado ambos niveles.

Los datos son abrumadores: tan solo un 20,83% de los alumnos encuestados han superado *Inglés B1*. Teniendo en cuenta que la asignatura corresponde al primer cuatrimestre del primer curso y considerando que el cuestionario fue contestado entre los meses de mayo y junio, resolvemos que sigue habiendo un remanente considerable de alumnos con la asignatura suspensa —en torno al 80%. Esto nos lleva a determinar, a su vez, que en el ítem **Q5**, los alumnos resultan demasiado optimistas en los relativo a su nivel de inglés.

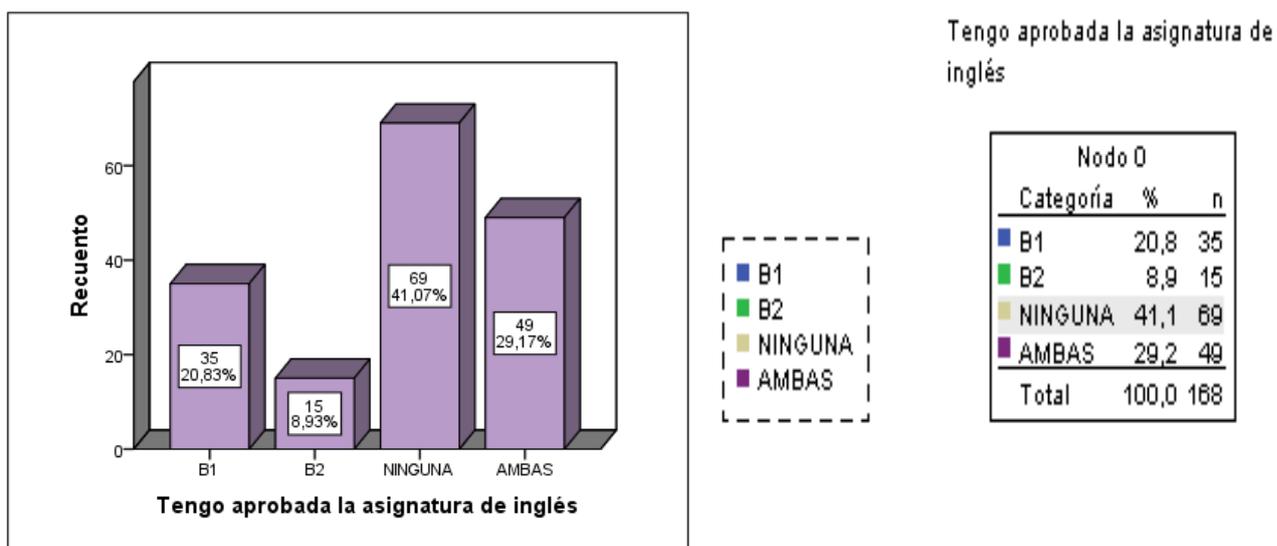


Gráfico 12. Distribución de alumnos con la asignatura de inglés aprobada

#### 4.2. Cómo me siento con respecto al inglés

Una vez concluido el primer bloque de preguntas relativo a estudios y formación, comenzamos el referido a la parte más subjetiva del cuestionario. En este epígrafe analizamos las cuestiones numeradas del 9 al 13 y relacionadas con su percepción respecto al inglés. Para ello, vamos a proceder a la observación de los estadísticos con la

Media, Mediana, Asimetría y Coeficiente de Curtosis para, finalmente, realizar un análisis de correlación entre la *angustia* y la *motivación* que sienten los alumnos en esta materia.

*Q9. Me gusta estudiar inglés*

Nuevamente trabajamos con una escala de tipo Likert del 0 al 10, en la que “0” es “No me gusta nada” y “10” es “Disfruto estudiando inglés”. Comprobamos que tanto la Media como la Moda se sitúan en el valor 6, es decir, el valor que más se repite es el 6, un dato a priori algo positivo, si bien hemos de analizar el grado de Asimetría para comprobar si la mayor parte de alumnos está *por encima* o *por debajo* de ese nivel.

**Estadísticos**

“Me gusta estudiar inglés” (En una escala del 0 al 10, siendo 0 “No me gusta nada” y 10 “Disfruto estudiando inglés”)

N	Válido	168
	Perdidos	0
Media		5,39
Mediana		6,00
Moda		6
Asimetría		-,297
Error estándar de Asimetría		,187
Curtosis		-,559
Error estándar de Curtosis		,373
Mínimo		0
Máximo		10

Tabla 6. Estadísticos de disfrute del estudio de inglés

Una vez más, comprobamos en la tabla 7 que tanto el Coeficiente de Curtosis como la Asimetría son valores negativos, lo cual indica una baja concentración de valores en la región central de la distribución: se considera, pues, platicúrtica y así lo podemos observar en el gráfico 13.

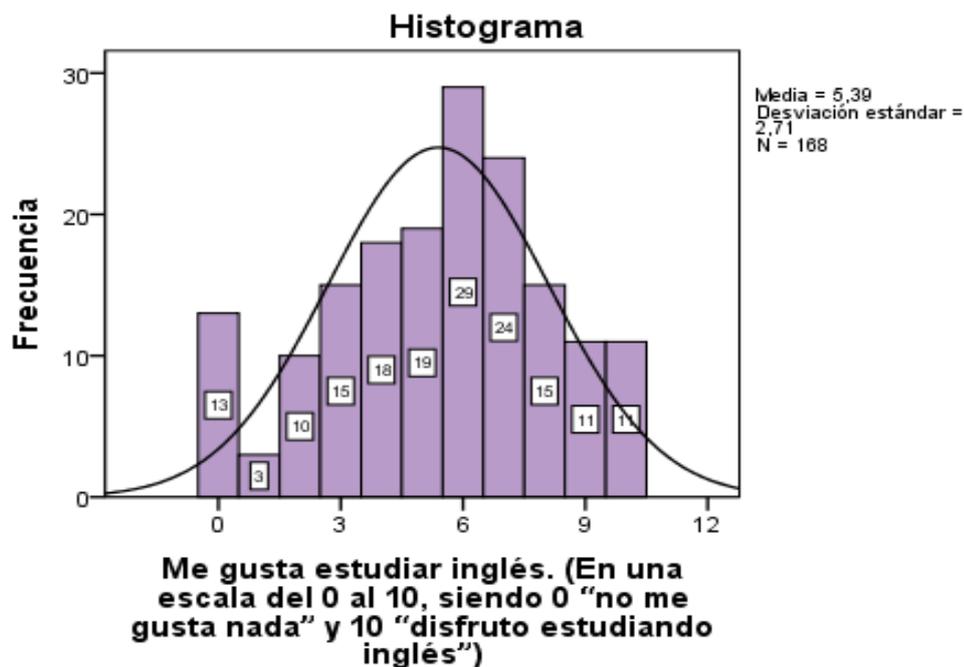


Gráfico13. Histograma con distribución platicúrtica

La figura anterior nos muestra una Media de 5,39 y se aprecia una desviación de la curva hacia la izquierda, lo que implica que, en general, los alumnos disfrutaban con el inglés; con todo, la negativa radical de 13 estudiantes nos invita a plantearnos qué podríamos hacer para incentivar y motivar el gusto hacia el idioma.

#### *Q10. Me gusta asistir a clases de inglés*

La décima pregunta es muy similar a la anterior, pero en forma de respuesta dicotómica: "Sí" o "No". Así, de los 168 alumnos:

- Un 66,07 % afirma que le gusta asistir a clase.
- 57 alumnos confiesan no gozar con dichas clases, lo que supone un 33,93 %.

Analizando los datos derivados de las dos preguntas anteriores, claramente podemos deducir que la gran mayoría disfrutaban con el inglés y con la asistencia a las clases de este idioma. Es este un factor positivo pese a la gran cantidad de alumnos que tienen la asignatura suspensa, como ya hemos comprobado en **Q8**.

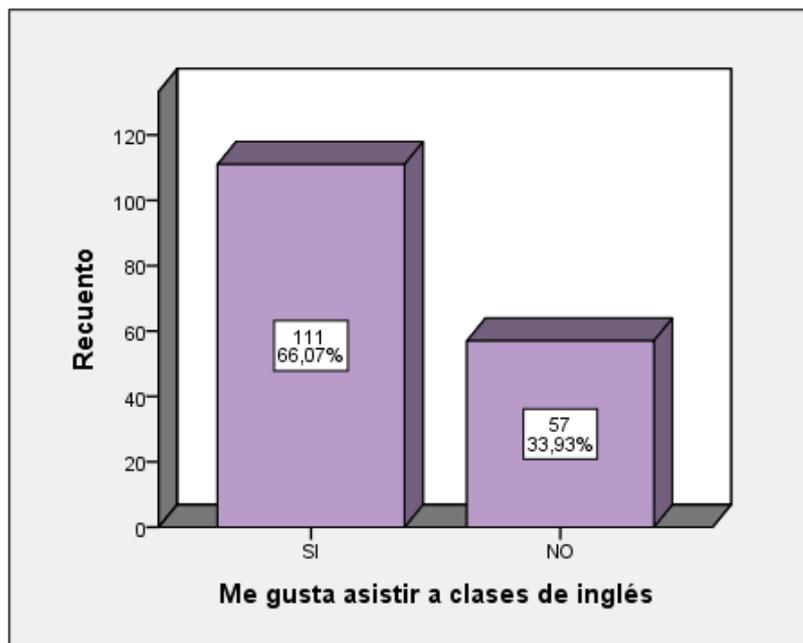


Gráfico 14. Distribución de alumnos según su interés por asistir a clase

*Q11. Creo que a mis compañeros se les da mejor el inglés que a mí*

Nuevamente nos encontramos con una pregunta dicotómica. Como se aprecia en la figura 15:

- Un 75,9% creen que sus compañeros son más diestros que ellos en el manejo del inglés.
- Un 24,1% consideran que son alumnos más aventajados que sus compañeros en la lengua extranjera.
- Obtenemos dos casos perdidos al no haber contestado a la pregunta.

Esta cuestión resulta curiosa de analizar. Cuando propusimos este ítem, nuestro objetivo por determinar era el grado de *inseguridad* que demuestran los alumnos respecto al inglés. Tras veinte años de dedicación a la enseñanza del idioma, percibimos ahora y gracias a esta investigación una gran inseguridad en nuestros alumnos, sensación que intuíamos pero de la que no teníamos pruebas objetivas. Muchas veces

nos han reconocido la idea de que otros compañeros son mejores en inglés que ellos, lo que ha quedado confirmado con esta pregunta.

Consideramos que no deja de ser esta una percepción falsa, dado que, según se ha analizado anteriormente, a más del 66 % les gusta asistir a clases de inglés, a la mayoría les agrada estudiarlo y más de la mitad —casi un 60%, conforme a lo analizado en la pregunta 8— tienen la asignatura aprobada.

¿Por qué hay varios alumnos a los que les gusta asistir a clases de inglés, les gusta estudiarlo y, aun habiendo aprobado la asignatura en su carrera, se sienten inferiores en nivel a sus compañeros? Podemos mantener la hipótesis de que se debe a la inseguridad en el idioma, muy probablemente por esa concepción sesgada —diríamos que hasta infundada— que tienen muchos españoles sobre nuestra incapacidad de dominar el idioma anglosajón a nivel general.

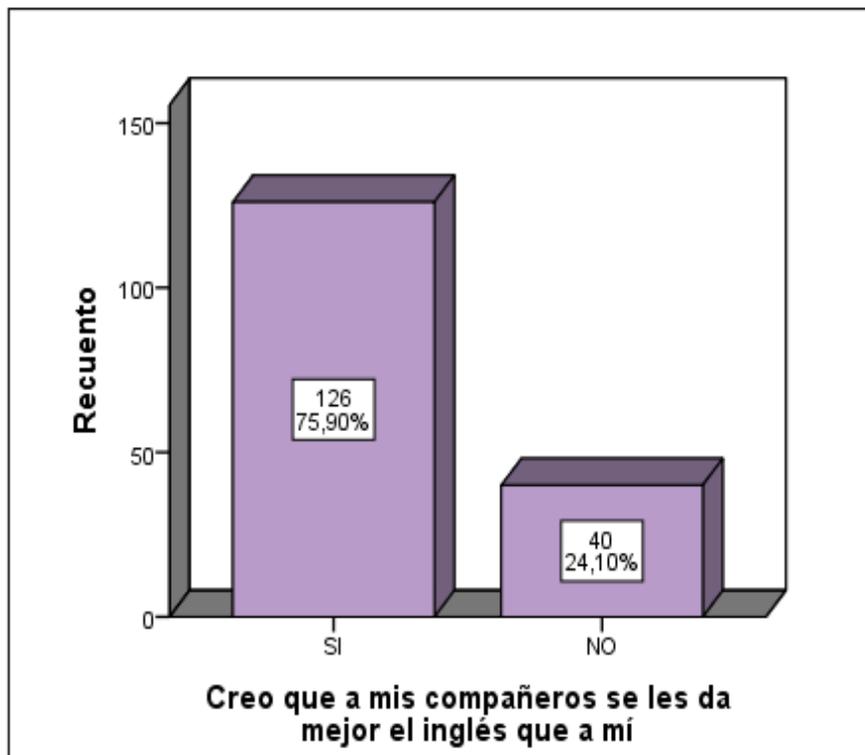


Gráfico15. Opinión respecto a cómo se les da el inglés

*Q12. Me siento angustiado por tener que expresarme en inglés*

En la pregunta número 12, se pretende analizar la angustia que experimentan los alumnos al tener que expresarse en inglés, presentándoseles una escala de 0 a 10 en la que el “0” es “No siento nada de angustia” y “10”, “Me siento muy angustiado”.

Como en los casos anteriores, la Moda está en el 5 y, nuevamente, los valores que más se repiten están por debajo de esa Media. El Coeficiente de Asimetría es -0,206, lo que indica que es  $< 0$ , tal como vemos en la tabla 8. Asimismo, como apreciamos en el histograma, resalta un pico de alumnos que se sitúa en el centro. Nos da la impresión de que, a la hora de expresar su sentimiento hacia esta materia, los alumnos se sitúan siempre en los valores intermedios de la escala: a pesar de que son conscientes de lo preciso que es el inglés en su vida profesional, no sienten un alto grado de confianza. En este caso, sin embargo, tampoco parecen sentir un alto grado de angustia, ya que la desviación tiende a los valores de la izquierda de la tabla.

**Estadísticos**

“Me siento angustiado por tener que expresarme en inglés” (En una escala del 0 al 10, siendo 0 “No siento nada de angustia” y 10, “Me siento muy angustiado”)

N	Válido	168
	Perdidos	0
Media		5,69
Mediana		6,00
Moda		5
Asimetría		-,206
Error estándar de Asimetría		,187
Curtosis		-,763
Error estándar de Curtosis		,373
Mínimo		0
Máximo		10

Tabla 7. Estadísticos respecto al nivel de angustia por expresarse en inglés

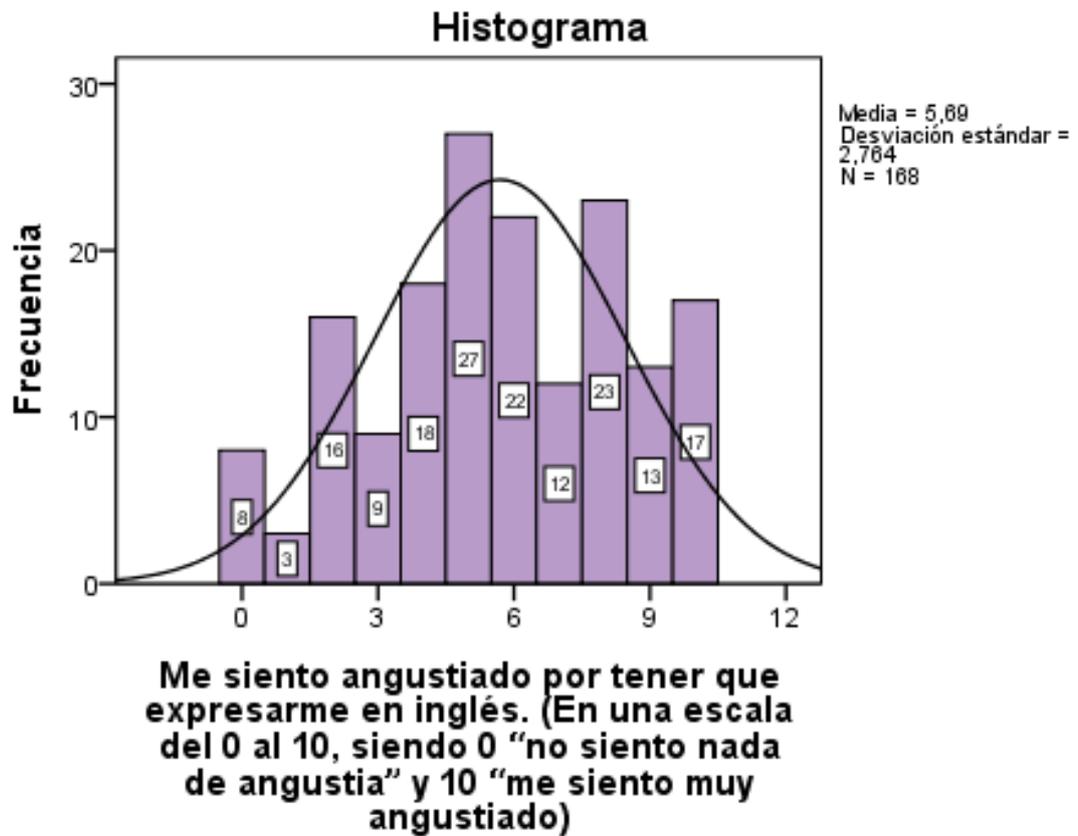


Gráfico 16. Histograma con distribución asimétrica hacia la izquierda

*Q13. Me siento motivado hacia el inglés*

Al igual que en el ítem anterior, se les planteaba una escala de 0 a 10 en la que el "0" corresponde a "No me siento nada motivado" y "10" a "Me siento muy motivado".

Se observa que la Media es 5,39 y existe un ligero desplazamiento de la curva normal hacia la derecha, lo que indica que, en general, los estudiantes se sienten motivados hacia el inglés.

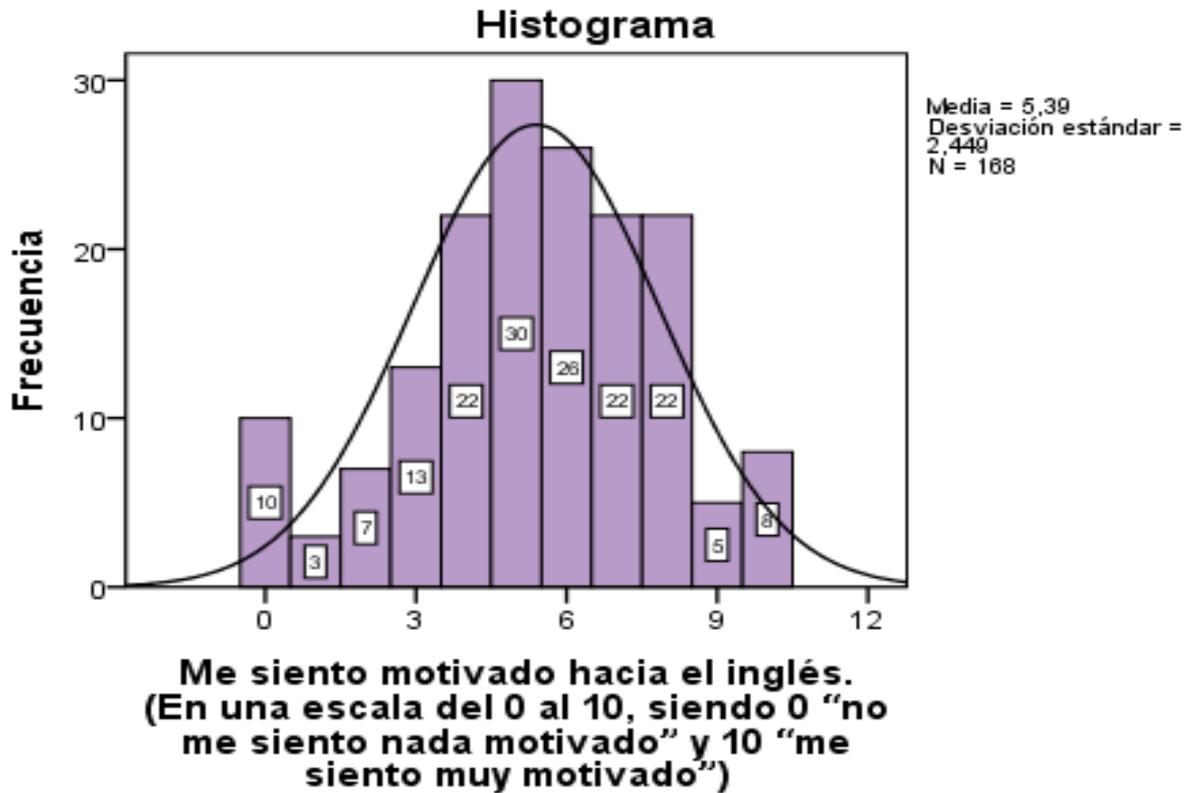


Gráfico 17. Histograma de motivación

- **Análisis de Correlación: *angustia y motivación***

Dado que en las dos preguntas anteriores nos encontramos con valores extremos que nos hacen ver que hay casos de extrema ansiedad o de ansiedad nula, así como de extrema motivación y motivación nula, queremos comprobar si existe relación entre estas dos variables.

Para ello, analizamos la correlación entre ambas variables, corroborando así si la angustia a la hora de hablar en inglés influye en la motivación hacia el idioma. Para este análisis vamos a basarnos en el Coeficiente de Pearson (tabla 9), que es el que define el grado de relación lineal que existe entre dos variables.

### Correlaciones

	Me siento angustiado por tener que expresarme en inglés. (En una escala del 0 al 10, siendo 0 "No siento nada de angustia" y 10, "Me siento muy angustiado)	Me siento motivado hacia el inglés. (En una escala del 0 al 10, siendo 0 "No me siento nada motivado" y 10, "Me siento muy motivado")
Me siento angustiado por tener que expresarme en inglés. (En una escala del 0 al 10, siendo 0 "No siento nada de angustia" y 10, "Me siento muy angustiado)	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) Suma de cuadrados y productos vectoriales Covarianza N	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) Suma de cuadrados y productos vectoriales Covarianza N
	1	-,434** ,000
	1275,905	-490,881
	7,640	-2,939
	168	168
Me siento motivado hacia el inglés. (En una escala del 0 al 10, siendo 0 "No me siento nada motivado" y 10, "Me siento muy motivado")	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) Suma de cuadrados y productos vectoriales Covarianza N	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) Suma de cuadrados y productos vectoriales Covarianza N
	-,434** ,000	1 1001,851
	-490,881	5,999
	-2,939	168
	168	168

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Tabla 8. Coeficiente de Correlación de Pearson

#### Contraste:

$H_0: \rho = 0$

$H_1: \rho \neq 0$

#### Coeficiente de Pearson

$$\rho = \frac{\sigma_{xy}}{\sigma_x \sigma_y} = \frac{E[(X - \mu_x)(Y - \mu_y)]}{\sigma_x \sigma_y}$$

✓ Interpretación:

- Si  $\rho$  es igual a 1, existe una correlación lineal perfecta. El Coeficiente indica una dependencia total entre las dos variables: cuando una de ellas aumenta, la otra también lo hace en proporción constante.
- Si  $\rho$  está entre 0 y 1, la correlación entre las dos variables es positiva.
- Si  $\rho$  es igual a 0, no existe relación lineal, aunque esto no implica que las variables sean independientes: pueden existir entre ellas relaciones no lineales.
- Si  $\rho$  está entre -1 y 0, la correlación es negativa: las variables aumentan o disminuyen en sentido contrario.
- Si  $\rho$  es igual a -1, existe una correlación negativa perfecta, es decir, hay una dependencia total entre las variables: cuando una de ellas aumenta, la otra disminuye en proporción constante.

✓ Conclusión:

Observamos en la tabla 9 que el Coeficiente de Pearson es de -0.434, lo que implica una relación inversa y moderada entre las variables, de forma que, a mayor grado de motivación, disminuye el grado de angustia. Este resultado es significativo y el p valor es 0. Por tanto, rechazamos que  $\rho = 0$  y nos quedamos con la hipótesis alternativa.

### 4.3. El bilingüismo en Educación

El último bloque de ítems versa sobre la opinión de los alumnos acerca del bilingüismo en Educación. Todas las preguntas formuladas en esta sección eran de tipo dicotómico para responder “Sí” o “No”.

*Q14. En mi futuro trabajo como maestro es necesario controlar el inglés*

Una de las cuestiones a las que se pueden enfrentar nuestros alumnos en su futuro laboral va a ser la capacidad de impartir asignaturas usando el inglés como lengua vehicular. Frente a semejante expectativa, una de nuestras preocupaciones es saber si ellos consideran imprescindible dominar el inglés. Las respuestas analizadas en los ítems anteriores nos han llevado a concluir que un reducido número de alumnos tiene un nivel acreditado de inglés –Q4–; de igual manera, más del 50% de alumnos considera que el inglés recibido en su titulación no es suficiente –Q7–; el 45% de los alumnos de la muestra no tienen superada la asignatura de Inglés impartida en su Grado –Q8–. Nos quedaba la duda de si los alumnos considerarían necesario algo tan fundamental como aprender inglés.

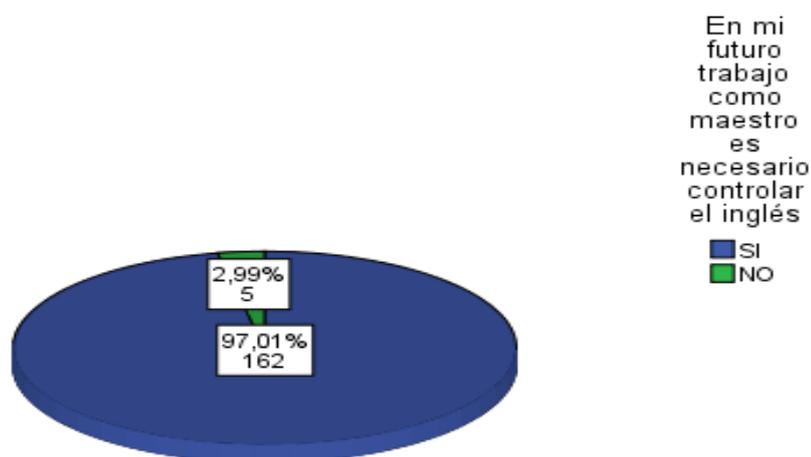


Gráfico 18. Necesidad del inglés en su futuro como docentes

El gráfico anterior resulta bastante esclarecedor:

➤ 162 alumnos —un aplastante 97,01%— opinan que, efectivamente, el inglés será necesario —tal vez incluso indispensable— en su futuro trabajo en la enseñanza.

➤ 5 alumnos —un 2,99%— esperan no necesitar el inglés para ejercer su profesión.

Estas respuestas eran previsibles, puesto que por todos es sabido y compartido que el inglés es uno de los lenguajes de mayor repercusión a nivel mundial y que se debe dominar para llevar a cabo la mayor parte de los trabajos: es el idioma de comunicación internacional, la lengua empleada en internet, etc. Poquísimos alumnos confían en poder *sobrevivir* en el futuro laboral *sin* dominar el inglés, algo que ya se adelantaba en el ítem 3 cuando el 88,69% de los encuestados declaraba su intención de estudiar inglés en el futuro.

*Q15. Cualquier maestro con un nivel B2 está preparado para impartir clases de inglés*

Como ya hemos mencionado en nuestro capítulo de Metodología, todo profesor que desee impartir clases en inglés en un colegio con secciones bilingües debe estar en posesión del nivel B2, mínimo exigido oficialmente. Por tanto, se entiende que cualquier maestro titulado en el Grado de Infantil o Grado de Primaria puede impartir clases de sus asignaturas —Arts & Crafts, Science, etc.— en idioma inglés si obtiene esa acreditación oficial.

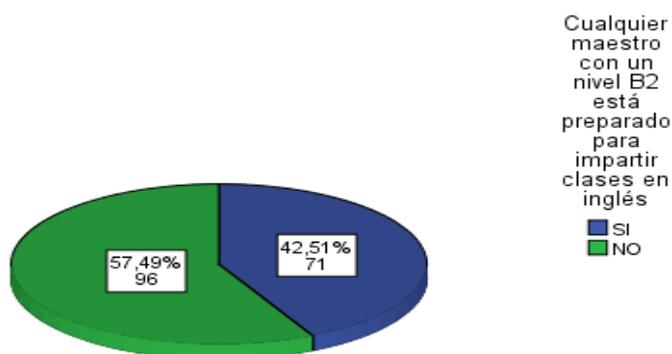


Gráfico 19. Nivel necesario para impartir docencia

A la vista del gráfico circular anterior:

➤ El 57,49% de los alumnos aprecia el nivel B2 como *insuficiente* para enseñar una asignatura en inglés.

➤ Un 42,51% opina que dicho nivel sí es suficiente.

Parece, por tanto, que, para impartir clases en inglés, sería indispensable estar en posesión de un nivel superior al B2, es decir, un C1, como mínimo. Si este alto porcentaje opina de este modo, ¿por qué no se están preparando? ¿No consideran que ellos necesiten formarse en inglés para poder trabajar en el futuro?

*Q16. Me veo capacitado para impartir asignaturas en inglés en un colegio bilingüe*

Ante esta pregunta, nos inclinamos a pensar que la respuesta de los alumnos debería ser negativa. Partimos de la hipótesis de las respuestas anteriores y el nivel que los alumnos presentan. Por ello, nos parecen lógicas las respuestas obtenidas:

➤ Un 85,71% no se creen, en la actualidad, capacitados para impartir clases en inglés.

➤ Un 14,29% sí consideran estar en disposición de enseñar en lengua inglesa.

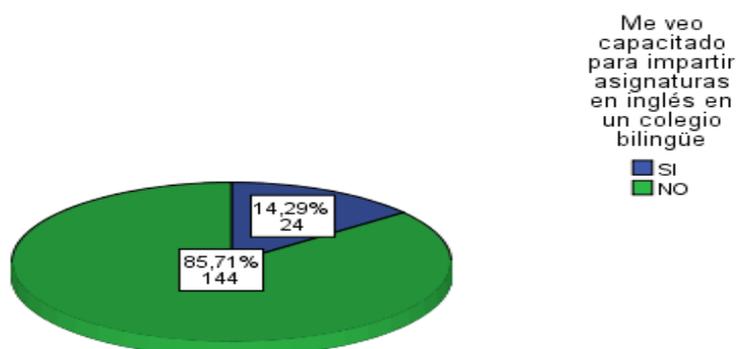


Gráfico 20. Porcentaje de capacitación para enseñar en inglés

Esta respuesta resulta insólita si la comparamos con la primera obtenida. En el primer ítem se les preguntaba si se veían capacitados para enseñar en un colegio, a lo que tan solo el 8,33% de los encuestados respondía “No”. Sin embargo, si esa docencia es en inglés, solo un 14,29% afirma confiar en sus posibilidades. Nuevamente, nos encontramos con un problema claro, cuando las secciones bilingües son tan comunes en los colegios.

*Q17. Cualquier maestro debería prepararse para impartir clases en un colegio bilingüe*

Esta es una de las preguntas que pueden ser interesantes a la hora de conocer la opinión real de nuestros alumnos con respecto a su futuro como profesores en colegios con ramas bilingües.

En el gráfico 21 observamos las siguientes cifras:

- El 88,1% responden afirmativamente.
- El 11,9 % opina que no es necesario prepararse.

Dado el auge de los colegios bilingües, los alumnos de enseñanza aprecian que, tarde o temprano, deberán formarse en inglés para poder impartir clases en este tipo de centros. Los que contestan de forma negativa muy posiblemente piensan que *no* impartirán asignaturas en inglés pese a trabajar en un colegio bilingüe, pues tal vez *escapen* de la dificultad impartiendo docencia en Matemáticas, Lengua Española u otro tipo de asignaturas desarrolladas en castellano.

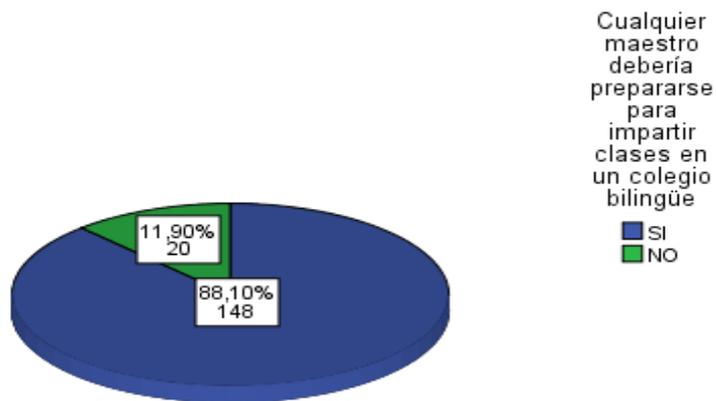


Gráfico 21. Preparación de los maestros en inglés

*Q18. He oído hablar de la metodología CLIL*

Como ya hemos comentado en el cuerpo del trabajo, la metodología CLIL es la utilizada en la mayor parte de los colegios bilingües. Nos ha parecido importante este ítem para saber si los futuros profesores la conocen, habida cuenta de que alguno de ellos ha podido aprender con ella en sus años anteriores en el colegio o en el instituto.

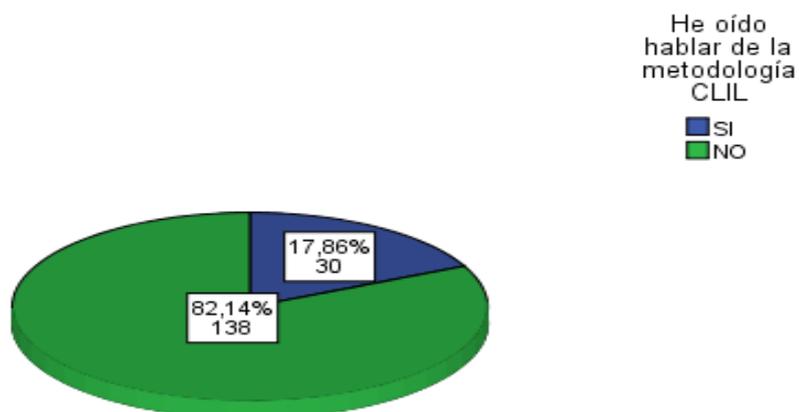


Gráfico 22. Metodología CLIL

Analizando el gráfico, se observa que, de los 168 alumnos encuestados:

- El 82,14% no han oído siquiera hablar de dicha metodología.
- El 17,86% afirma haber oído hablar de ella, si bien no son capaces de ofrecer una definición más o menos clara del fenómeno educativo.

Nos parece un poco extraño que la gran mayoría desconozca incluso a qué responde el acrónimo. Las respuestas obtenidas en este sentido nos han hecho reorientar nuestro trabajo y, en cierto modo, *desatender* a este tipo de metodología, a la que, inicialmente, queríamos otorgar una aplicación expresa.

*Q19. Me parece bien que cada vez haya más colegios bilingües*

Del gráfico siguiente se desprende que la gran mayoría de los alumnos — un 79,13% — están de acuerdo con el aumento progresivo de colegios bilingües; un 20,83 % opinan justo lo contrario. Parece que, por lo general, los alumnos encuentran *lógica y adecuada* una enseñanza bilingüe que ellos no han tenido la opción de estudiar.

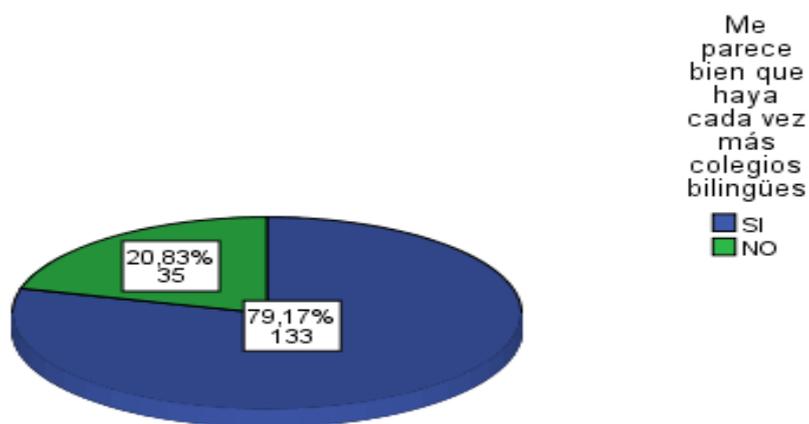


Gráfico 23. Opinión sobre los colegios bilingües

Lo más lógico es que los alumnos universitarios piensen que, si desde Educación Primaria —incluso desde Infantil— se empieza a enseñar a los escolares, quizá se eviten parte de los problemas que ahora están experimentando ellos mismos: bien merecería un debate paralelo la cuestión de si el fracaso universitario y post-académico en el idioma es consecuencia directa de una deficiente preparación en los estratos previos.

*Q20. Me gustaría estudiar una Mención en Inglés*

Para finalizar la encuesta, la pregunta 20 invitaba al estudiante a reflexionar sobre la idea de cursar una Mención que por el momento no está disponible en el Campus de Segovia. Vistas las necesidades futuras, nos parece esta una opción muy válida que, sin lugar a dudas, beneficiaría enormemente a nuestros estudiantes. Sin embargo, los índices resultan muy decepcionantes, pues aun cuando las Menciones aportan una formación adicional de inestimable valor, nuestros estudiantes no parecen apreciar tal posibilidad como realmente merece. Así, 95 alumnos —un 56,55%— no están interesados en una Mención en Inglés, frente a 73 alumnos —un 43,45%—, a los que sí que les gustaría estudiarla.

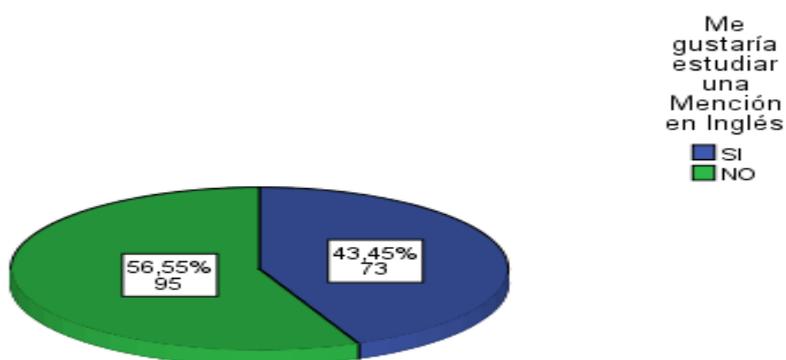


Gráfico 24. Alumnos pro-Mención en Inglés

A pesar de que casi el 80% de alumnos están de acuerdo en que haya cada vez más colegios bilingües —véanse las respuestas a **Q19**— y que un terminante 97% consideran que cualquier maestro debería formarse adecuadamente en el idioma, tan solo algo más de la mitad de los alumnos dan una respuesta positiva a su deseo de estudiar una Mención en Inglés. Nos resulta interesante conocer si hay diferencia en ese deseo dependiendo del Grado que se esté cursando pues, bajo nuestro prisma, los alumnos de Grado en Primaria deberían estar más interesados que los de Grado en Educación Infantil puesto que el tipo de docencia que aquellos habrán de impartir será, por razones obvias, de mucha más complejidad que la de estos últimos.

Para afrontar tal examen, hemos realizado un análisis para muestras independientes utilizando un Contraste de Contingencia efectuado en SPSS.

Contraste:

H<sub>0</sub>: X e Y son independientes

H<sub>1</sub>: X e Y son dependientes

X es la variable que indica el *Grado de Educación* que se está cursando e Y es la variable *Mención en Inglés*.

Estadístico:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - e_{ij})^2}{e_{ij}} \rightarrow \chi_{(r-1)(s-1)}^2 \quad X^2 = 1.717; \text{ p-valor } 0.424 > \alpha = 0.05$$

Asumiendo que el p valor es de 0,424 > 0,05, no podemos rechazar la hipótesis nula, que demuestra que las variables son independientes, por lo que llegamos a la paradójica conclusión de que las variables son independientes, es decir, no importa el Grado que estén realizando los alumnos en su interés en la Mención en Inglés, tal y como podemos ver en la tabla y el gráfico siguientes.

El porcentaje entre los alumnos que estudian Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria con respecto a su interés por realizar una Mención en Inglés es similar:

- Un 48,5% de alumnos de Grado en Educación Infantil
- Un 41,4% de los alumnos de Grado en Educación Primaria

➤ Un 30,8% de alumnos del Doble Grado

Observamos una diferencia mayor en los alumnos que cursan primero de Doble Grado: un alto índice —casi el 70%— no desearía realizarla.

<b>Tabulación Cruzada</b>				
<b>Grado de Educación* “Me gustaría estudiar una Mención en Inglés”</b>				
% dentro de Grado de Educación				
		Me gustaría estudiar una Mención en Inglés		Total
		SI	NO	
Grado de Educación	E. Infantil	48,5%	51,5%	100,0%
	E. Primaria	41,4%	58,6%	100,0%
	Doble Grado	30,8%	69,2%	100,0%
Total		43,5%	56,5%	100,0%

Tabla 9. Tabla cruzada de alumnos interesados en la Mención Inglés según el Grado

Además, como observamos en la tablas siguientes, los estadísticos Phi, la V de Cramer y el Coeficiente de Contingencia son bajos y no significativos, ya que sus valores se encuentran en el 0,1, más cerca del 0 que del 1; este último valor nos indicaría una asociación perfecta.

<b>Pruebas de chi-cuadrado</b>			
	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	1,717 <sup>a</sup>	2	,424
Razón de verosimilitud	1,742	2	,418
Asociación lineal por lineal	1,671	1	,196
N de casos válidos	168		
a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 5,65.			

Tabla 10. Pruebas de  $X^2$

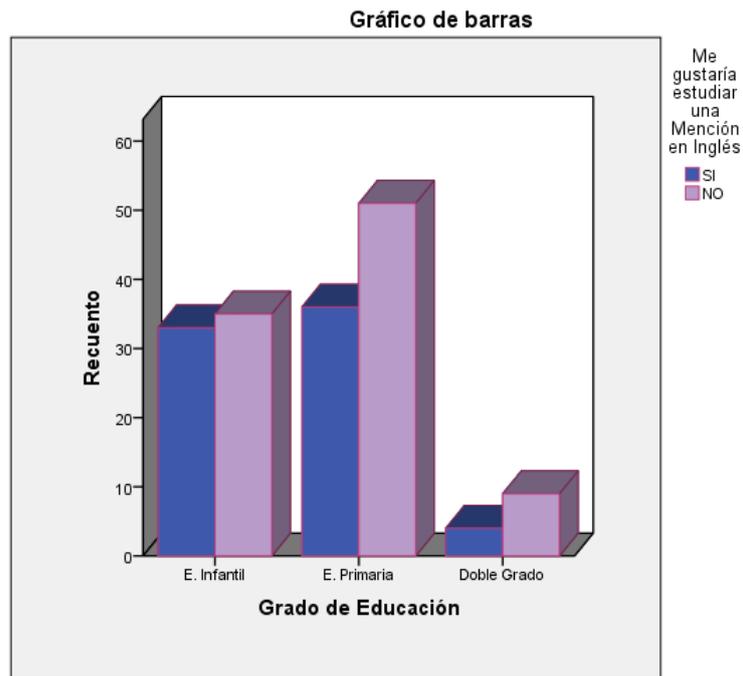


Gráfico 25. Distribución del deseo de mención según el Grado de Educación

**Medidas simétricas**

		Valor	Aprox. Sig.
Nominal por Nominal	Phi	,101	,424
	V de Cramer	,101	,424
	Coefficiente de Contingencia	,101	,424
N de casos válidos		168	

Tabla 11. Valores de Phi, V de Cramer y Coeficiente de Contingencia

## 5. ANÁLISIS CUALITATIVO

Para interpretar los datos obtenidos y lograr que nuestra investigación sea objetiva y rigurosa, seguiremos algunos de los criterios de referencia que nos proporciona Santos:

- Corroboración multiplicativa: a través de observaciones múltiples o repetidas.
- Comprobación de si la interpretación está en relación con todo lo que se conoce del tema de estudio, porque, en caso de existir, esta adquiriría una significación diferente.
- Comprobación si los conceptos y las teorías proporcionados por la interpretación facilitan un entendimiento enriquecedor del fenómeno bajo estudio.
- Revisión de la interpretación por personas expertas ajenas al estudio (1990, 100).

En esta parte del análisis y, dado que los datos a analizar no son muy extensos, no hemos utilizado ninguna de las herramientas disponibles para análisis cualitativo. Algunas de las preguntas han sido agrupadas por los temas tratados.

### 5.1. Categorías

En este epígrafe vamos a analizar ocho cuestiones que, consideramos, son la base de nuestro trabajo. Así lo hemos afrontado en el análisis cuantitativo; ahora, al analizar las preguntas abiertas, tendremos un conocimiento más profundo de lo que las cifras nos han aportado y lograremos entender mejor la opinión de nuestros alumnos.

#### 5.1.1. Relación de los alumnos con el inglés

Ante la primera pregunta que nos encontramos con respecto a la relación que los alumnos tienen con el inglés, observamos cómo cuatro de los cinco entrevistados manifiestan abiertamente su negatividad y descontento; de hecho, tan solo  $\delta$  tilda su relación con el idioma de “buena”:

*Pues al principio, los primeros años, los típicos de la ESO, lo pasé mal, porque, por mucho que estudiaba, siempre sacaba la misma nota y me frustraba mucho, pero luego, hasta día de hoy, nunca pensé que iba a saber hablar inglés, siempre lo había estudiado lo que era gramática, y nunca me habían dado la oportunidad de practicarlo. ( $\alpha$ )*

*La que hemos dado en el colegio, en el instituto. Creo que demasiada gramática, pero se trabaja poco la manera de expresarse, de comunicarse en inglés. Se le da más importancia a la gramática y eso luego pasa factura. ( $\beta$ )*

*Malas experiencias porque creo que en España está mal planteado eso. Es toda la vida igual, toda la vida lo mismo y yo creo que es que no aprendes. ( $\gamma$ )*

*Pues, sinceramente, mi primera experiencia ha sido en primero de Magisterio. Desgraciadamente no es una asignatura que... en el instituto no me la han dado bien, en el colegio no me la han dado bien, la fui pasando sin dar la importancia que creo que tiene. ( $\varepsilon$ )*

### **5.1.2. Nivel de motivación**

Cuando se les pregunta si les gusta el inglés, casi todos asienten y subrayan lo indispensable de su aprendizaje, si bien reconocen no sentirse muy cómodos con el idioma, ya sea porque la comunicación en la lengua extranjera les supone un reto difícil de superar, ya sea porque, simplemente, no están familiarizados con su uso. Únicamente  $\alpha$ , que ha sido abocada al empleo de la lengua para comunicarse en el extranjero, comenta cómo su evolución natural motivó el resto de su adquisición lingüística:

*Por ejemplo, en ese viaje yo conocí a gente americana y el cambio de acento de algunas palabras me extrañaba y decía: “¿pero qué está diciendo?”. Pero al convivir con esa persona más de 5 semanas y pillarle el truco, el acento, me sentía cómoda, porque aprendía más. Ella me corregía lo que a lo mejor no decía bien...*

Resulta delusorio reflexionar sobre las respuestas de los demás, que, desde luego, no son tan positivas.  $\beta$ , por ejemplo, asegura no sentirse cómoda, sobre todo a la hora de “expresar[se] y hablar”. Según lo que se desprende de sus comentarios, no siente especial atracción por la lengua anglosajona, pero admite “que [el inglés] es necesario y que hay que aprenderlo. Estamos en un mundo globalizado y el inglés es el idioma que predomina”.

Lo mismo le ocurre a  $\gamma$ , quien reconoce sentirse desorientado y limitado en la variedad oral de la lengua: “no sé muy bien cómo salir y me cuesta mucho hablar”. Por otra parte, curiosa es la respuesta de  $\delta$ , especialmente motivada con un idioma que ella califica como “muy importante” y, a la vez, “perdida” en su aprendizaje y puesta en práctica.  $\varepsilon$  no difiere

demasiado de lo considerado por su compañera  $\delta$ : se siente cómoda y el inglés le agrada, pero es consciente de sus limitaciones en la destreza de “speaking”: “*cuando hablo con una nativa me da mucha envidia, porque me encantaría hablar*”.

### 5.1.3. Nivel de ansiedad

Estrechamente relacionada con la cuestión relativa a la motivación, se encuentra la pregunta que analiza el nivel de ansiedad ante el aprendizaje de la lengua, muy probablemente porque ambas sensaciones parecen ir ligadas y ser solidarias como las dos caras de una misma moneda.

No podía faltar en nuestra entrevista, por tanto, un interrogante que tantease cuáles son sus sensaciones cuando el profesor los aborda directamente en clase de inglés, cuando les pregunta y espera de ellos una respuesta directa en la lengua extranjera. Y, al hilo, nos parecía de recibo explorar también si estas emociones por ellos experimentadas vienen a ser las mismas que las vividas cuando los docentes de otras asignaturas hacen lo propio en clase: el contraste de ambas situaciones nos parece harto significativo y las respuestas no lo fueron menos, pues todos coincidieron. Sí, su nivel de nerviosismo es muy superior en las sesiones de Inglés:

*Porque no tengo las tablas para expresarme bien en inglés [...], no lo controlo. Es la asignatura que más he estudiado, pero no lo controlo como para decir: ¡voy a llegar, seguro que apruebo!”. Yo todavía estoy reclamando el 5, que es una pena, porque no me pasa en ninguna asignatura. ( $\beta$ )*

### 5.1.4. Preparación en inglés

Es lógico asumir que, si son tan elevados tanto el grado de motivación de los estudiantes —que reconocen abiertamente la trascendencia del inglés para su futuro general a pesar de sus limitaciones— como su nivel de ansiedad, una formación adicional no está de más.

Se les preguntó si, además de las horas de exposición al idioma que ya reciben en la universidad, disponían de algún tipo de preparación extraordinaria; cuatro de ellos reconocen estar recibiendo clases particulares, tres — $\beta$ ,  $\gamma$  y  $\varepsilon$ —, con la intención de aprobar la asignatura de Inglés que aún tienen pendiente y otra — $\alpha$ —, “*para no perder lo que he llegado a conseguir*

y reforzarlo”. La quinta entrevistada dio fe de su intención de recibir clases en un futuro cercano: “*ahora mismo no, pero sí que lo tengo pensado*” (δ).

### 5.1.5. Secciones bilingües

Cuando se les pregunta acerca de las secciones bilingües, los entrevistados manifiestan su acuerdo y el sentido de la nueva corriente educativa, pero matizan algunos puntos, pues, según ellos, este no parece ser el sistema de aprendizaje idóneo.

β, por ejemplo, es vehemente cuando asegura que se “baja el listón” en las asignaturas no lingüísticas, porque, bajo su criterio, no es posible enseñar lo mismo en inglés que en español.

Lo mismo opina γ, quien da cuenta, además, de la metodología de enseñanza que ella misma ha empleado en docencia no lingüística en inglés: “*no se puede impartir completamente porque no se enteran de nada. Se imparte de una manera..., de conceptos. Se da primero el tema en español, después se sacan una serie de conceptos de ese tema, conceptos y definiciones y se les plantea. Se les intenta hablar lo máximo posible en inglés...*”.

En una línea argumental muy similar, ε interpreta y asume la viabilidad de la enseñanza bilingüe para ciertas asignaturas —más proclives a un método de aprendizaje más abierto y heterogéneo—, pero también deja clara su postura con respecto a otras materias de índole más neutra o claramente relacionadas con la lengua española:

*Ciertas asignaturas abstractas, como la historia, dada en inglés no estoy de acuerdo. A lo mejor la biología que es algo más ciencia, o las naturales, pero las sociales, que es algo muy abstracto, o lo aprendes en tu lengua nativa o materna, o me parece muy complicado. Entonces, creo que en España se nos ha ido un poco la olla en eso.*

δ corrobora la idea de los anteriores, si bien carga aún más las tintas en la dificultad añadida que supone asimilar ciertos conceptos en una lengua diferente a la materna: tristemente para esta alumna, la estrategia más útil —la única, osaríamos decir— parece ser la memorización automática y casi indiscriminada:

*Lo que hacen a la hora de un examen es me lo aprendo de memoria, no razono lo que pone, no entiendo lo que pone y si les dices: ‘explícame esto en castellano’, no saben, porque no lo han entendido porque está en inglés; y si les dices que te lo expliquen en inglés, te lo sueltan y no razonan qué están diciendo en ningún momento.*

En este aspecto, tan solo  $\alpha$  es más positiva y está de acuerdo con un sistema de enseñanza que proporciona una formación simultánea y a la que muchos de nosotros habríamos deseado tener acceso. Afirma ella: “*yo creo que los profesores bilingües están haciendo ese esfuerzo, de que los niños desde pequeños aprendan el idioma de raíz, de que no tengan tantas dificultades y problemas como puede tener la gente que no...*”.

Con todo, y aunque estas líneas han estado dedicadas exclusivamente a las apreciaciones procedentes de alumnos, la valoración de la enseñanza bilingüe no solo fue obtenida de esta fuente: también de conversaciones mantenidas con alumnos de colegios bilingües, padres cuyos hijos reciben formación de secciones bilingües y otras personas implicadas en esta vorágine, recabamos valiosos datos que almacenamos y cotejamos en nuestro cuaderno de investigación. En él leemos ahora la impresión aportada por un funcionario responsable de la Delegación de Educación: todavía hay padres que rehúsan escolarizar a sus hijos en un colegio bilingüe “*porque los niños pierden nivel*”. Nos asegura esta persona —tan cercana a las familias— que tal aseveración se acentúa aún más si se trata de alumnos en edad de escolarización a nivel de Secundaria, pues en Educación Primaria se tiende a una mayor flexibilidad en este sentido por tratarse de contenidos más asequibles y de menos repercusión educativa.

Este sorprendente y, por qué no decirlo, *decepcionante* testimonio fue corroborado en nuestro encuentro con dos madres de niñas que iniciarán el próximo curso Educación Secundaria: estas familias no desean que sus hijas cursen estudios en rama bilingüe porque, según ellas, el novedoso sistema de instrucción les hará perder conocimientos esenciales.

Por otra parte, también un profesor de Educación Secundaria nos confiesa su escepticismo: a pesar de estar en posesión de una certificación de nivel Inglés B2, considera él no poder ofrecer *nada* a sus alumnos de Educación Física por impartir la clase en este idioma.

### 5.1.6. Capacidad para impartir asignaturas en inglés

Ninguno de los alumnos entrevistados se siente capacitado para impartir una asignatura no lingüística en inglés, ni creen que un maestro con un nivel B2 esté en disposición de hacerlo. Creen que todos los profesores deberían prepararse debidamente en inglés. Así, por ejemplo, ε lo considera “*una necesidad*” y, para ella, cuanto mayor sea el nivel, mayor será la calidad de la enseñanza: “*si se tiene un C1, pues estupendo*”.

β es más exigente en este sentido y, a su juicio, se precisa más de un B2 “*para tener una cierta seguridad*” y para impartir clase desahogadamente. Por su parte, δ, cuya titulación es Grado en Educación Infantil, difiere ligeramente de lo considerado por sus compañeros, pues su nivel actual de inglés sí le hace sentirse capacitada para enseñar a niños más pequeños, aunque confiesa sus limitaciones para hacerlo a niveles más avanzados:

*Yo ahora mismo estaría en un B1, creo que ahora el curso de segundo es un B2 y yo, cuando termine este curso, para clases sí, de niños, Educación Infantil y Primaria sí, porque es lo básico, pero para más yo creo que no, que se debería pedir por lo menos un C1 o un C2.*

### 5.1.7. Opinión sobre el inglés en su titulación

Preguntar a un alumno por su valoración general de ciertas materias de la titulación es arriesgada labor, pues no podemos olvidar que la subjetividad que subyace tras cuestiones como la superación/ fracaso en la asignatura o la afinidad/falta de entendimiento con el profesor que la imparte conllevarán a buen seguro datos distorsionados. Sin embargo, si es nuestra finalidad nuclear en este TFM conocer el auténtico parecer de los discentes, tal interpelación es obligatoria.

Ante la pregunta de si el inglés recibido en su titulación es suficiente y su opinión con respecto a la asignatura, todos son claros: no es suficiente dado el cariz que está tomando la educación en España. Consideran que no es suficiente y que debería modificarse en este sentido la enseñanza en la universidad.

δ considera que el nivel es el adecuado, pero que dos cursos impartidos resultan insuficientes. β comenta “*que es un nivel básico y que se podría subir más, pero que tenemos la*

*mayoría mucha carencia de inglés, porque provenimos de colegios que no son bilingües y que sobre todo se ha tratado el inglés de una manera... gramática, fallos, y no se le da tanta importancia a cómo se habla”.*

Lo mismo opina  $\gamma$ , que considera que debería practicarse *“muchísimo más speaking”* e incluso desdoblar o dividir las clases, pero *“como no hay dinero, pues entonces no se divide”*.

Para  $\epsilon$  y  $\alpha$  se deberían hacer más cursos de inglés: *“se pondría de primero a cuarto”* ( $\epsilon$ ) y de la misma opinión es  $\alpha$ , quien cree que debería ampliarse el periodo de enseñanza del inglés: *“si no fuese porque he salido este año a la experiencia y he hablado inglés, yo habría olvidado el inglés. Como lo aprobé a la primera hubiese dicho: ‘pues lo dejo’ y ahora no. No me preocupo por ello”*.

### **5.1.8. Mención en Inglés**

Ante la pregunta de si estarían dispuestos a cursar una Mención en Inglés, resulta chocante que solo  $\alpha$  y  $\gamma$  contesten afirmativamente a pesar de que todos los entrevistados han subrayado la importancia del inglés en su futuro y la posibilidad de trabajar en centros con secciones bilingües en lengua inglesa.

Apuntan los menos interesados que su negativa no responde a una falta de interés o necesidad, sino más bien a una cuestión de capacitación. Así,  $\epsilon$  afirma: *“Ahora mismo no, porque no sabría, pero estoy convencida que en 4 años sí que podría ser en inglés. Si estudio mucho inglés y tengo un CI”*.  $\beta$ , por su parte, simplemente titubea y, dubitativamente, comenta: *“No, porque no se... es que en inglés...”*. Finalmente,  $\delta$  asegura: *“No, me parece un poco locura, por la base que tengo”* y al preguntarle si su opinión sería diferente si mejorara su nivel, la respuesta es: *“Sí, sí; si mejoro, sí”*.

En definitiva y, a modo de colofón para toda esta sección, solo podemos aportar una reflexión final: habida cuenta de los juicios emitidos tanto por alumnos como por familias — incluso por algún profesor que representa ese sector docente tan receloso de huir en cierto modo de la enseñanza tradicional—, tal vez deberíamos replantearnos si la información sobre aprendizaje bilingüe que los diferentes estratos académicos y extraacadémicos reciben es la correcta o, al menos, la suficiente. Sería tal una empresa que merecería un estudio mucho más amplio, ambicioso y riguroso —sobre todo si nos aventurásemos a analizar las limitaciones

económicas que subyacen en todo el proceso. Permítanos el lector, por tanto, que posterguemos esto a una futura investigación.

## **6. CRITERIOS DE VALIDEZ Y ANONIMATO**

Un paso tremendamente importante en el análisis de datos es la triangulación. Dentro de la investigación, es necesario contrastar todos los datos obtenidos a lo largo del tiempo de estudio para conseguir un claro rigor científico y otorgar la validez necesaria a esos estudios realizados:

La contrastación de los datos obtenidos por diferentes métodos (entrevista, observación, cuestionario, por ejemplo) permite detectar y corregir la parcialidad de cada uno de los métodos y depurar el valor de la información. El examen cruzado permite paliar las limitaciones que encierra cada método. (Santos, 1999, 166).

Nuestra investigación ha tratado en todo momento de ser realmente escrupulosa, especialmente en lo referente a nuestra intervención directa, pues, como venimos reiterando, hemos sido observadores participantes y en modo alguno podemos dejarnos arrastrar por nuestras apreciaciones ni traicionar a nuestro lector. Por ello hemos contrastado todas nuestras informaciones a medida que las hemos analizado. Stake da cuenta de esta necesidad de *objetividad*:

Para definir el caso, intentamos presentar un cuerpo sustancial de descripción incuestionable. Queremos decir sobre el caso aquello que casi cualquiera que hubiera tenido la misma oportunidad que nosotros de observarlo habría señalado y registrado, en la misma medida en que lo hicimos nosotros (1999, 98).

La sección dedicada a las entrevistas —que bien podría ser considerada más subjetiva y falta de fiabilidad— queda finalmente contrastada con los datos obtenidos del análisis cuantitativo. Además, aunque dada la naturaleza de este trabajo los resultados no son extrapolables a otra población, los datos obtenidos en SPSS y las transcripciones de las entrevistas nos hacen suponer que otro investigador que acometiera un estudio de similares características llegaría, muy posiblemente, a conclusiones similares.

No conviene olvidar, igualmente, que previo a la realización del cuestionario, se explicaba a los estudiantes cada una de las preguntas con la finalidad de despejar posibles dudas. Además, se les dejó claro que podían responder con absoluta libertad, puesto que los resultados obtenidos no eran *correctos* o *erróneos* —tan solo se pretendía conocer su opinión

sincera con respecto a la enseñanza recibida— y porque el sondeo era totalmente anónimo, en respuesta a la aprendido durante nuestro Máster. Supimos entonces que es fundamental preservar la identidad de cualquier encuestado o entrevistado y que si no tienen la certeza del anonimato del ejercicio, no será posible que confíen en nosotros y contesten con abierta honestidad.

Apunta Santos al hilo de esta cuestión que “[e]l anonimato de los individuos ha de quedar a salvo en el informe. Para ello, los miembros de la comunidad han de tener poder sobre el mismo” (1990, 179), con la opción de que “los protagonistas [...] [tengan] incluso el poder de garantizar el silencio pretendido [...] [y] el derecho a la corrección de los informes” (ibid.). Ya hemos comentado que, una vez hechas las transcripciones de las entrevistas, brindamos a los interesados la oportunidad de leerlas, caso de que quisieran hacer alguna corrección o modificación. Asimismo, informamos a nuestros alumnos de que este informe quedaría a su disposición una vez ultimado, reiterando con ello nuestra apuesta por la privacidad y confiabilidad, pues:

El control que los informantes tengan respecto a la confección del informe y a su difusión garantizará no solo el derecho a la confidencialidad, sino la verisimilitud de los contenidos, puesto que supone una discusión democrática de los contenidos fundamentales de la evaluación (ibid.179-180).

En cuanto a la validez de la muestra, quizá la obtenida en la parte cualitativa pueda considerarse algo escasa, si bien hemos tomado la precaución de incluir a una persona de cada curso en ella. Somos conscientes de que no podemos generalizar a un grupo entero lo aportado por un estudiante aislado, pero nos pareció lógico preguntar a lo largo del encuentro si los entrevistados pensaban que los compañeros de su clase eran de la misma opinión, a lo cual contestaron que la mayoría tenían el mismo parecer.

Consideramos, en resumen, que la muestra obtenida en los cuestionarios es válida para el tipo de trabajo realizado, por lo que, si no estamos equivocados, habremos cumplido con los criterios de validez en esta cuestión.

Finalmente, los datos obtenidos para el presente estudio están disponibles para su revisión en la sección de anexos del trabajo. Nuestro lector podrá escuchar las entrevistas en el CD adjunto y, para su comodidad, las encontrará también transcritas en los anexos. El archivo de SPSS se encuentra asimismo en formato digital, así como los cuestionarios respondidos por los alumnos, que han sido escaneados y adjuntados en el CD.

## CAPÍTULO V. CONCLUSIÓN Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Nuestro objetivo general era conocer las inquietudes reales de los estudiantes de la Facultad de Educación como posibles futuros profesores de enseñanza bilingüe: analizar su grado de motivación, su preocupación real por el nivel de inglés adquirido a lo largo de su titulación, evaluar si consideran este adecuado o insuficiente y si tienen algún interés por prepararse en inglés para ese futuro que muy probablemente les espera. Interesantes han sido las conclusiones que se han obtenido de este Trabajo de Fin de Máster que ahora ultimamos y que, esperamos, se vea completado y ampliado en un futuro cercano con investigaciones más profundas y pormenorizadas:

✓ Aunque del análisis de datos obtenidos en el capítulo anterior nos vemos en la necesidad de afirmar que los alumnos del Campus *María Zambrano* no tienen un adecuado nivel de formación en inglés, también podemos concluir que su concienciación en la precisión de aprender esta lengua es muy alta. La mayoría llega a la conclusión de que el nivel con el que acceden a la titulación no es suficiente: según ellos, la categoría lingüística alcanzada en Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato no está a la altura de lo requerido en la universidad, de ahí que, una vez concienciados de sus carencias reales, un elevado porcentaje estudie inglés, no solo como asignatura obligatoria, sino también como actividad *extra-académica*.

✓ Respecto al segundo objetivo planteado al inicio de nuestro estudio, podemos afirmar que un elevado número de alumnos considera inadecuada o insuficiente la preparación lingüística recibida en su título: analizados los datos, concluimos que, desgraciadamente, un porcentaje muy reducido de estudiantes se considera satisfecho tanto con el *nivel* como con la *cantidad* —horas lectivas totales— de inglés recibidos en los tres Grados que conforman nuestro centro.

✓ En cuanto al tercer objetivo, comprobar si el nivel de competencia en lengua inglesa del alumnado es suficiente, podemos aseverar que más de la mitad de los discentes reconocen no estar en posesión de una acreditación oficial de inglés y un elevado número de estudiantes en tercero y cuarto curso tienen pendiente la/s asignatura/s de inglés de los cursos precedentes. Además, los encuestados y/o entrevistados demuestran una falsa o, al menos, inexacta percepción de su nivel de competencia.

✓ Al objetivo cuarto hemos dado respuesta con una opinión generalizada, a priori, *positiva* entre la mayoría de nuestros participantes: un elevado porcentaje acepta la implantación bilingüe en los colegios. Sin embargo, parecen estar ligeramente en desacuerdo con la forma de impartir las materias y tampoco muestran afinidad alguna con la calidad de la enseñanza en estas secciones. Parece una idea extendida entre ellos que los alumnos de estas aulas *saben* más inglés, pero tal avance lingüístico va, según comentan, en detrimento de la adquisición de conocimientos generales del resto de las asignaturas.

✓ Los índices nos han demostrado también que gran parte de los alumnos están convencidos de que en algún momento pueden llegar a enseñar en un colegio bilingüe, por lo que, a pesar de sus reticencias y — hasta cierto punto— disconformidad, muestran su comprensión y sensibilización y asumen que tal vez un nivel B2 no sea suficiente para el reto que supone la docencia en la lengua anglosajona.

Somos conscientes de las muchas limitaciones que tiene nuestra investigación. La primera que encontramos es la imposibilidad de haber obtenido una muestra probabilística. Lo cierto es que, aun cuando hubiéramos deseado hacerlo así, habría resultado harto difícil debido al alto grado de absentismo de los alumnos. Por motivos de calendario y temporalización de este TFM, distribuimos los cuestionarios en el último mes del segundo cuatrimestre y, como ya nos anticiparon los profesores a los que se pidió colaboración, la asistencia a clase durante ese período no fue ni mucho menos la deseada. A esta dificultad evidente, hemos de añadir el hecho de que los alumnos de cuarto curso no reciben docencia durante el segundo cuatrimestre porque este es el período de realización del “Prácticum”, así que la muestra de este grupo se vio restringida a los alumnos que se encontraban en el Campus esos días bien trabajando en biblioteca, bien porque debían presentarse a exámenes de materias suspensas. Dejamos abierta la posibilidad de realizar un muestreo diferente para próximos estudios.

Por último, la reciente implantación del Doble Grado ha permitido recogida de muestra de un único curso. Quizás dentro de cuatro años, cuando contemplemos con orgullo a la primera promoción de egresados de este título, nos encontremos en situación de abordar un estudio comparativo mucho más exhaustivo y podamos detectar diferencias significativas en cuanto al nivel de unos y otros alumnos.

No podemos finalizar nuestro Trabajo de Fin de Máster sin dar cuenta del gran reto que ha supuesto para nosotros un análisis como el propuesto, especialmente en lo relativo a la utilización de herramientas estadísticas, tan lejanas a nuestra formación hasta el momento. Nuestro estudio —un postulado de corte básica, casi elemental, en este sentido— es únicamente una propuesta académica de la que aprender. Esperamos que así lo haya interpretado nuestro lector.

# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

## ▪ REFERENCIAS PRIMARIAS

- Alcaraz Varó, E. (2000). *El inglés profesional y académico: filología y lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Alvarez-Gayou Jurgenson (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Barcelona: Paidós.
- Anghel, B.; Cabrales, A. y Carro, J. M. (2013). *Evaluación de un programa de educación bilingüe en España: El impacto más allá del aprendizaje del idioma extranjero*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Carlos III.
- Apple, R. y Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: HUROPE, S.L.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Buendía Eisman, L.; Colás Bravo, P. y Hernández Pina, F. (2003). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Aravaca, Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- Cesteros, S. P. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas: lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Cook, T.D. y Reichardt, Ch. S. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata S.L.
- Coyle, D. (2008). *CLIL –A Pedagogical Approach*. En Van Deusen-Scholl, N. y Hornberger, N. *Encyclopedia of Language and Education. Second Edition*. Berlín: Springer, pp. 97-111.
- Coyle, D.; Hood, P. y Marsh, D. (2010) *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Escudero, E. (2004). Investigación cualitativa e investigación cuantitativa: un punto de vista. *Revista Enfoques Educativos*, 6 (1), pp. 11-18.
- España. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Boletín Oficial del Estado*, 27 de diciembre de 1978, 29, pp. 29313-29424.

- Gadellii, K. (1999). *Language Planning: Theory and Practice Evaluation of Language Planning Cases Worldwide*. París: UNESCO.
- Hernández Pina, F. y Maquilón Sánchez, J. J. (2009). *El proceso de investigación: del problema al informe de investigación*. Barcelona: Da Vinci.
- Hymes, D.H. (1966). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, 9, pp. 13-37.
- Jespersen, O. (2013). *How to Teach a Foreign Language (Vol. 2)*. Londres: Routledge.
- Johnson, D. (2011). Critical Discourse Analysis and the Ethnography of Language Policy. *Critical Discourse Studies*, 8 (4), pp.267-279.
- Levinson, B.; Sutton, M. y Winstead, T. (2009). Education Policy as a Practice of Power: Theoretical Tools, Ethnographic Methods, Democratic Options. *Educational Policy*, 23 (6), pp.767-795.
- Lova Mellado, M.; Bolarín Martínez, M.J. y Porto Currás, M. (2013). Programas bilingües en Educación Primaria: Valoración de Docentes. *Porta Linguarum*, 20, pp. 253-268.
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedya*. New York: Gordon and Breach.
- Marley, D. (2004). Language Attitudes in Morocco Following Recent Changes in Language Policy. *Language Policy*, 3 (1), pp.25-46.
- Martín Sánchez, M. A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, 5, pp. 54-70.
- Martínez Bonafé, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Investigación en la Escuela*, 6, pp. 41-50.
- Muñoz Restrepo, A. P. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. *Revista Universitaria EAFIT*, 46 (159), pp.71-85.
- Ndlangamandla, S. (2010). (Unofficial) Multilingualism in Desegregated Schools: Learners' Use and Views Towards African Languages. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 28 (1), pp.61-73
- Peña, D. y Romo, J. (2003). *Introducción a la Estadística para las Ciencias Sociales*. Aravaca, Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- Prisbrey, Catlin A. (2013). Bilingüismo. *Forum Aragón*, 10, pp. 19-20.

- Puerres, N. (2006). *Actitudes hacia el bilingüismo por parte de estudiantes universitarios dentro del marco del Programa Nacional de Bilingüismo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional*. (Tesis de especialización sin publicar). Universidad del Valle. Cali-Bogotá.
- Reichardt, Ch.S. y Cook, T. D. (1982) Más allá de los métodos cualitativos versus los cuantitativos. *Estudios de Psicología*, 11, pp. 40-55.
- Hernández Pina, F. y Maquilón Sánchez, J. J. (2009). El proceso de investigación: del problema al informe de investigación. Barcelona: Da Vinci.
- Romaine, S. (2001). Consecuencias de la investigación sobre las primeras etapas del desarrollo del bilingüismo en la política sobre educación bilingüe. *Revista de Educación*, 326, pp. 13-24.
- Santos Guerra, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- Siguán, M. y Mackey, W.F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.
- Tejada, H. y Samacá, G. (2012). Algunos efectos del discurso dominante en las actitudes y expectativas de directivos docentes frente al Programa Nacional de Bilingüismo (PNB). *Lenguaje*, 40 (2), pp. 415-445.
- Tender, T. y Vihalemn, T. (2009). Two Languages in Addition to Mother Tongue: Will This Policy Preserve Linguistic Diversity in Europe? *Trames: A Journal of the Humanities & Social Sciences*, 13 (1), pp. 41-63.
- Truscott de Mejía, A. M.; Ordóñez, C. y Fonseca L. (2006). *Estudio investigativo sobre el estado actual de la educación bilingüe (inglés-español) en Colombia*. Bogotá: Servicio de Publicaciones de la Universidad de los Andes.
- Usma, J. (2009). Education and Language Policy in Colombia: Exploring Processes of Inclusion, Exclusion and Stratification in Times of Global Reform. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 11, pp.123-141.
- Weinrich, U. (1953). *Languages in Contact: Findings and Problems*. La Haya: Mouton.

## ▪ FUENTES ELECTRÓNICAS

[http://blog.121conversation.com/2015\\_03\\_01\\_archive.htm](http://blog.121conversation.com/2015_03_01_archive.htm)  
<http://caminoalbilinguismoatravesdelastic.blogspot.com/es/>  
<http://clic.xtec.cat/en/index.htm>  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/inmigracion/lambert.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/inmigracion/lambert.htm)  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/lenguamaterna.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguamaterna.htm)  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm)  
[http://europa.eu/about-eu/facts-figures/administration/index\\_es.htm](http://europa.eu/about-eu/facts-figures/administration/index_es.htm)  
<https://goo.gl/E3euL6>  
<http://goo.gl/3TG1se>  
<http://goo.gl/xVdfhz>  
<http://grupovaughan.com/vaughan-systems/la-empresa>  
<http://hotpot.uvic.ca/>  
<https://learnenglish.britishcouncil.org/es>  
<http://revista.unir.net/especiales/bilinguismo/>  
[http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=464&Itemid=465](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=464&Itemid=465)  
<http://www.cict.co.uk/textoys/index.php>  
<http://www.compartirpalabramaestra.org/columnas/bilinguismo-un-camino-pedagogico-arduo-de-recorrer>  
<http://www.educa.jcyl.es/es/temas/idiomas-bilinguismo/programas-bilingues-secciones-linguisticas>  
<http://www.educarex.es/evaluacion-educativa/resultados-eissbb.html#ct2008>  
<http://www.elnortedecastilla.es/20140318/local/valladolid/para-estudiantes-educacion-201403182117.html>  
<http://www.filmo.com/wida.htm>  
<http://www.itaintnecessarilyso.org/>  
<http://www.laopiniondemurcia.es/comunidad/2014/06/27/alumnos-centros-bilingues-obtienen-mejores/570048.html>  
<http://www.linguee.es/espanol-ingles>  
<http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n15-mateos-otero.pdf>  
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3322418/>  
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC88911/>  
<http://www.pewresearch.org/fact-tank/2015/07/13/learning-a-foreign-language-a-must-in-europe-not-so-in-america/>  
<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/41422/43914>  
<http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF>  
<http://www.thefreedictionary.com/>  
<http://www.wordreference.com/>  
<https://www.youtube.com/user/luciafigar>  
[www.campuseducacion.com/files/programa-integral-aprendizaje-lenguas-ce-23-03-11.pdf](http://www.campuseducacion.com/files/programa-integral-aprendizaje-lenguas-ce-23-03-11.pdf)  
[www.oecd.org/pisa/39730818.pdf](http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf)

## ▪ REFERENCIAS SECUNDARIAS O DE CONSULTA ADICIONAL

Alcántara, D. (1992). La ansiedad en la adquisición de la L2: su expresión por medio de la escala F.L.C.A.S. *Actas del IX Congreso Nacional de AESLA*. Bilbao: Servicio Editorial de la Univesidad del País Vasco, pp. 109-120.

Alcaraz Varó, E. (1990). *3 paradigmas de la investigación lingüística*. Alcoy: Marfil.

- Colina, S. (2002). Second Language Acquisition, Language Teaching and Translation Studies. *The Translator* 8 (1), pp.1-24.
- Cummings, J. M. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Etxeberría, F. (1992). Bilingüismo y adquisición de lenguas. *Actas del IX Congreso Nacional de AESLA*. Bilbao: Servicio Editorial de la Univesidad del País Vasco, pp. 109-119.
- Gimeno Sacristán, J. (1980). *La formación del profesorado: análisis de la situación española*. Madrid: Ministerio de Universidades e Investigación.
- Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris: Editions Jacobs.
- Hakes, D. (1980). *The Development of Metalinguistic Abilities in Children*. Berlín: Springer- Verlag.
- Horwitz, E. H. (1991). *Foreign Language Classroom Anxiety*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Irving, J. (1990). *Transforming Teaching for the Twenty-First Century*. West Melbourne: Educational Horizons.
- Madrid, D. (1984). *Proyecto curricular "Making Friends"*. Valladolid: La Calesa.
- Rubio Alcalá, F. (2004). *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Tummer, E. (1984). *Metalinguistic Awereness and Bilingualism*. Berlin: Springer.
- Vez, J. G. (2002). *Didáctica de la lengua extranjera en la Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Síntesis.
- Viereck, W. (2006). Language Policy in Germany and Beyond. *Studia Anglica Posnaniencia*, 42, pp. 48-64.

# ANEXOS

## ⌘ ANEXO I. LEGISLACIÓN APLICABLE EN MATERIA DE BILINGÜISMO EN CASTILLA Y LEÓN

✓ ORDEN EDU/6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León. (BOCyL núm. 8, de 12 de enero de 2006).

✓ ORDEN EDU/493/2006, de 24 de marzo, por la que se autoriza la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos para su puesta en funcionamiento en el curso 2006/2007. (BOCyL núm. 63, de 30 de marzo 2006).

✓ ORDEN EDU/1663/2006, de 24 de octubre por la que se establece en 50 el número máximo de secciones bilingües a autorizar en centros públicos de la Comunidad a partir del curso 2007/2008. (BOCyL núm. 209, de 30 de octubre de 2006).

✓ ORDEN EDU/303/2007, de 23 de febrero, por la que se autoriza la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos para su puesta en funcionamiento el curso 2007/2008.

✓ ORDEN EDU/1470/2007, de 13 de septiembre, por la que se autoriza la creación de secciones bilingües en centros públicos de educación primaria para su puesta en funcionamiento el curso 2007/2008.

✓ ORDEN EDU/1733/2007, de 29 de octubre, por la que se establece el número máximo de secciones bilingües que podrán ser autorizadas en centros públicos.

✓ ORDEN EDU/1847/2007, de 19 de noviembre, por la que se modifica la ORDEN EDU/6/2006, de 4 de enero por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León.

✓ ORDEN EDU/259/2008, de 14 de febrero, por la que se autoriza la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos para su puesta en funcionamiento el curso 2008/2009.

✓ ORDEN EDU/1909/2008, de 3 de noviembre, por la que se establece el número máximo de secciones bilingües que podrán ser autorizadas en centros públicos de la Comunidad de Castilla y León para su puesta en funcionamiento el curso 2009/2010.

✓ ORDEN EDU/221/2009, de 9 de febrero, por la que se autoriza la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos para su puesta en funcionamiento el 2009/2010.

✓ ORDEN EDU/2049/2009, de 28 de octubre, por la que se establece el número máximo de secciones bilingües que podrán ser autorizadas en centros públicos de la comunidad de Castilla y León para su puesta en funcionamiento el curso 2010/2011.

✓ EDU/211/2010, de 17 de febrero, por la que se autoriza la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos para su puesta en funcionamiento el curso 2010/2011.

✓ ORDEN EDU/1537/2010, de 10 de noviembre, por la que se establece el número máximo de secciones bilingües que podrán ser autorizadas en centros públicos de la Comunidad de Castilla y León para su puesta en funcionamiento el curso 2011/2012.

✓ ORDEN EDU/92/2011, de 7 de febrero, por la que se autoriza la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos para su puesta en funcionamiento el curso 2011/2012.

✓ ORDEN EDU/400/2012, de 31 de mayo, por la que se establece de oficio la puesta en funcionamiento de secciones bilingües en centros públicos y se autoriza la creación de secciones bilingües en centros privados concertados para el curso 2012/2013.

✓ ORDEN EDU/154/2013, de 13 de marzo, por la que se establece de oficio la puesta en funcionamiento de secciones bilingües en centros públicos y se autoriza la creación de secciones bilingües en centros privados concertados para el curso 2013/2014.

✓ ORDEN EDU/392/2012, de 30 de mayo, por la que se modifica la Orden EDU/6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León. 1.18.

✓ ORDEN EDU/400/2012, de 31 de mayo, por la que se establece de oficio la puesta en funcionamiento de secciones bilingües en centros públicos y se autoriza la creación de secciones bilingües en centros privados concertados para el curso 2012/2013.

✓ORDEN EDU/154/2013, de 13 de marzo, por la que se establece de oficio la puesta en funcionamiento de secciones bilingües en centros públicos y se autoriza la creación de secciones bilingües en centros privados concertados para el curso 2013/2014.

✓ORDEN EDU/156/2014, de 11 de marzo, por la que se establecen de oficio secciones bilingües en centros públicos y se autoriza su creación en centros privados concertados para el curso 2014/2015.

✓ CORRECCIÓN de errores de la Orden EDU/156/2014, de 11 de marzo, por la que se establecen de oficio secciones bilingües en centros públicos y se autoriza su creación en centros privados concertados para el curso 2014/2015.

✓ORDEN EDU/277/2014, de 14 de abril, por la que se modifica la Orden EDU/1134/2011, de 6 de septiembre, por la que se regula la actividad de los auxiliares de conversación seleccionados por el Ministerio de Educación en Centros Educativos de la Comunidad de Castilla y León.

✓ ORDEN EDU/191/2015, de 10 de marzo, por la que se establecen de oficio secciones bilingües en centros públicos y se autoriza su creación en centros privados concertados para el curso 2015/2016.

✓Orgánica, L. (2006). 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (B.O.E 4/5/2006).

## ⌘ ANEXOS II A VI. ENTREVISTAS

### ✓ Anexo II. Entrevista 1.

#### Transcripción 1

**Nombre:** Alpha. **Curso:** 3º de Educación Infantil. **Día:** 8/05/15. **Hora:** 13.30

**Lugar:** Aula 105.

Alpha entra en el aula y comenzamos a hablar de manera informal. Está tranquila y deseando colaborar. Al finalizar la entrevista hablamos fuera de grabación y estos son los comentarios recogidos en el cuaderno de campo:

*Piensa que a sus compañeros no les interesa aprender, solo quieren aprobar, terminar la carrera, hacer oposiciones y empezar a trabajar. No les interesan los cursos que se hacen extra. Solo las asignaturas obligatorias.*

◊: **Hola, Alpha, buenos días.**

α: *Hola, buenos días.*

◊: **Vale, te voy a hacer una serie de preguntas. Todo esto va a ser anónimo. Se va a utilizar para el trabajo, pero va a ser de manera anónima. No va a figurar tu nombre y, cuando haga la transcripción, te la daré para que la veas y puedas corregir algo, si hay alguna mala interpretación. Quizá a lo mejor en algún momento tendremos que quedar por si queremos cambiar algo o lo que sea. ¿Vale?**

α: *Sí.*

◊: **Hoy es día 8 de mayo y te voy a hacer unas preguntas sobre tu titulación, sobre tu vida futura y las cosas que quieres hacer. ¿Estás contenta con la titulación que has elegido?**

α: *Sí, desde pequeña siempre me ha gustado trabajar con los niños y es mi pasión, así que es todo vocación.*

◊: **Volverías a hacerla entonces, ¿no?**

α: *Sí.*

◊: **¿Cómo ves tu futuro como profesora?**

α: *Primero quiero terminar esta carrera y me gustaría estudiar primaria, para ver si tengo más salidas y, si eso, un Máster para ver si en un futuro puedo conseguir algo de lo que realmente me gusta. Realmente me gustaría trabajar en un colegio, pero me gustaría seguir formándome a la vez, porque me parece importante que un maestro no sólo se forme en la universidad y deje de formarse.*

◊: **De acuerdo. ¿Has hecho prácticas o has asistido a algún colegio como observadora?**

α: *He ido a hacer prácticas, he estado en Ghana.*

◊: **¿En Ghana? ¿Cómo ha sido tu experiencia?**

α: *Muy buena. Me ha gustado. El contacto con el país, la verdad, fue chocante al principio, con los niños que no tienen recursos, no tienen mesas ni sillas para sentarse, ni nada. Y te planteas “¿Cómo he llegado yo a este punto? Nunca me lo había imaginado”, y sí que es verdad que los inicios fueron duros, porque mi nivel de idioma no fue bueno, pero, poco a poco, con ayuda de la gente del pueblo, me pude empezar a comunicar con los niños y adaptar todo lo que yo tenía pensado a los niños.*

◊: **¿Cómo te comunicabas con ellos?**

α: *Pues por señas e intentaba en inglés, pero como en su país y en el pueblo donde yo vivía tenían otro dialecto... No todos los niños hablaban en inglés, tan sólo el 10 %.*

◊: **¿Solamente un 10% hablaban en inglés?**

α: *Sí.*

◊: **¿Y al final acabaron hablando inglés?**

α: *Algunos más.*

◊: **¿Con qué edades estabas?**

α: *De 6 a 10 años.*

◊: **¿Todos juntos, separados?**

α: *Todos juntos. Al principio me encontré con una clase de 66 alumnos y luego pedí que me lo redujesen, porque una maestra que ni sabía bien el idioma ni sabía qué niveles tenían, para trabajar con 66 niños sin educación era muy difícil.*

◊: **Poco menos que imposible, ¿no?**

α: *Sí.*

◊: **¿Pero volverías a repetirlo?**

α: *Sí. De hecho, me han dicho que si me apetece irme un año entero, así que estoy pensando en marcharme.*

◊: **¿No te planteas prepararte oposiciones?**

α: *De momento, no. Pero las oposiciones siempre van a estar ahí. Si me siento preparada, por supuesto que me voy a presentar para ver qué es lo que tengo que prepararme, cómo hacerlo... Porque, aparte de estudiar la carrera, estoy sacándome el título de la DECA, que es la Declaración Eclesiástica, para luego tener más oportunidades para entrar a centros privados y concertados también.*

◊: **O sea, que sí que te planteas el intentar entrar en un centro concertado...**

α: *Claro. Y con eso tendré más posibilidades de entrar que otras personas.*

◊: **¿Cómo es tu relación con el inglés?**

α: *Pues al principio, los primeros años, los típicos de la ESO lo pasé mal, porque, por mucho que estudiaba, siempre sacaba la misma nota y me frustraba mucho, pero luego, hasta día de hoy, nunca pensé que iba a saber hablar inglés, siempre había estudiado lo que era gramática y nunca me habían dado la oportunidad de practicarlo. Siempre decía: “Bah, esto no es para mí”, pero cuando yo me marché a este viaje a Ghana, cuando me quedé sola, porque yo viajé con mi familia, dije: “o empiezo a hablar o no me voy a poder comunicar con nadie”, y a raíz de eso, a lo mejor podía decir muchas “burradas” en inglés, pero finalmente yo creo que me entendían y al final de toda mi experiencia hablaba con la gente que en principio me hablaba y me decía: “Si es que ahora has mejorado tanto que ahora te entiendo perfectamente lo que me quieres decir”*

◊: **O sea, que te comunicabas con ellos en inglés, con los niños tenías más problemas pero con la gente adulta sí que había más comunicación. Entonces, te sientes cómoda con el idioma, ahora te gusta...**

α: *Sí, ahora sí que me gusta y por eso también estoy cogiendo clases particulares para no perder lo que he llegado a conseguir y reforzarlo y, si puedo, pues me plantearía también sacarme el Máster de Inglés.*

◊: **¿Has hablado alguna vez con una persona nativa? ¿Te sientes tan cómoda como con gente que no es nativa?**

α: *Sí, al principio, sí que es verdad que, por ejemplo, en ese viaje yo conocí a gente americana y el cambio de acento de algunas palabras me extrañaba, y decía: “pero, ¿qué está diciendo?”. Pero al convivir con esa persona más de 5 semanas y “pillarle el truco”, el acento, me sentía cómoda, porque aprendía más. Ella me corregía lo que a lo mejor no decía bien...*

◊: **¿Crees que, en general, la gente de tu titulación, tus compañeros, se sienten de la misma forma que tú con respecto al inglés?**

α: *No, yo creo que, por lo que veo ahora en clase, yo estoy en 3º de carrera, veo que la mitad de mi clase siempre tienen que recuperar las asignaturas de Inglés, porque no han estudiado, porque le han cogido manía y es eso; yo creo que en los cursos, en las charlas que yo he dado, les he intentado mostrar que no solo se centra en la gramática, que intenten salir más allá de eso, o que se vayan a un café e intenten hablar inglés, o que se vayan a hablar con gente nativa, que intenten practicarlo, porque realmente es como aprendes.*

◊: **Dices que la gente le tiene manía al inglés, ¿por qué?**

α: *Porque como nunca se lo sacan como ellos quieren con buena nota, porque no lo entienden, yo creo que es un poco así: “como no lo saco, lo dejo y, como empieza a molestarme, no me gusta, me estorba”.*

◊: **¿Entonces crees que sí que hay diferencias con respecto a otras asignaturas y la asignatura de inglés?**

α: *Sí que hay diferencia, porque, por ejemplo, haces alguna práctica con los profesores y les entiendes lo que te dicen, pero es que hay gente que, a lo mejor, tú les intentas hablar en inglés y te dicen: “dímelo en español, porque no te entiendo”, o sea, como que no se esfuerzan por intentar comunicarse con el otro en otro idioma.*

◊: **O sea, ¿tú no crees que sea el problema del profesor de inglés en sí, sino problema de la actitud del alumno?**

α: *Eso es, porque como desde muy pequeños siempre han estado con los problemas de “no entiendo, quiero mejorarlo pero no sé cómo, nadie me ayuda...”, como que lo tienen ya como algo que es malo y que prefieren no tocarlo y entonces lo pagan con todos, tanto con profesores... Yo lo veo así.*

◊: **Por ejemplo, tú, por lo que me dices, ¿no te pones nerviosa porque te pregunte el profesor y tengas que expresarte en inglés?**

α: *No, porque yo creo... yo, después de mi experiencia, yo sabía que los primeros días que yo hablaba eran en plan de “yo intento entenderte pero que no me hablaban realmente”, pero con el paso del tiempo, el saber que nadie te va a juzgar por ello, es el punto, que no te van a juzgar por lo que tú dices, simplemente los profesores están para ayudar, no para juzgarte, entonces*

yo, cuando llego a mis clases, y a lo mejor quiero decir alguna frase y la quiero decir en pasado y la digo en presente, pues me corrigen, pero yo creo que para mí eso es bueno.

◊: **No te sientes mal**

α: *No me sienta mal.*

◊: **¿Y tú crees que a tus compañeros les sienta mal?**

α: *Sí, porque como que les ridiculizas delante del resto del grupo, y es cómo se sienten. Yo es lo que veo así.*

◊: **¿Qué es lo que a ti te parece?**

α: De que: “No voy a decir nada en inglés porque a ver si se van a reír de lo que digo”

◊: **Es decir, no creen en el error como beneficio para aprender, ven el error como nos lo han enseñado muchas veces, como algo negativo. “Uf, es que me voy a equivocar, se van a reír de mí...”**

α: *Eso es*

◊: **Te estás preparando, me has dicho, estás yendo a clases de inglés para mejorar tu nivel. ¿Cuál es tu opinión con respecto al nivel de inglés que se imparte en tu titulación?**

α: *Sinceramente, yo creo que, por ejemplo, hay gente que viene de cursos formativos o que lleva mucho tiempo sin estudiarlo, y entonces, yo creo que se debería de hacer al principio como una adaptación de repasar todos los tiempos verbales, todo eso, que a lo mejor es en ese aspecto en el que fallaban y a raíz de eso pues continuar y superar el nivel. Otra cosa que sería buena es que hubiese más asignaturas de inglés.*

◊: **Más asignaturas de inglés**

α: *Yo lo veo porque ahora que convivo con el idioma y que sé hablarlo, realmente me serviría también para practicar.*

◊: **Y con respecto a la duración del inglés, porque realmente solamente tenéis en primero y segundo, ¿no?**

α: *Eso es.*

◊: **¿Ampliarlo?**

α: *Ampliarlo, porque yo realmente, si no fuese porque he salido este año a la experiencia y he hablado inglés, yo habría olvidado el inglés. Como lo aprobé a la primera, hubiese dicho: “pues lo dejo”, y ahora no. No me preocupo por ello.*

◊: **Quizás es lo que hacen tus compañeros, aprueban 1º y 2º, luego 3º y 4º se nos olvida y después cuando terminamos pensamos “¡Anda, y ahora resulta que hay coles bilingües!”**

α: *Claro.*

◊: **¿Qué te parece que un gran número de colegios concertados y públicos se hayan decantado por la enseñanza bilingüe?**

*α: A mí me parece bien, porque yo creo que si los niños desde un principio, que son como esponjas, que siempre es lo que nos han enseñado los profesores, desde un principio muestran cómo es el idioma, les hablan en inglés, ellos se van a concienciar de ello y van a saber expresarse. Yo, por ejemplo, aparte de saber español e inglés ahora, sé polaco, y mis padres, al estar yo en contacto con el idioma todos los días constantemente, yo ahora no tengo problema en decir: “esto lo digo en español, esto lo digo en polaco, esto lo digo en inglés, porque sé cómo cambiarlo, y entiendo perfectamente”. Yo creo que los profesores bilingües están haciendo ese esfuerzo para que los niños desde pequeños aprendan el idioma de raíz, para que no tengan tantas dificultades y problemas como puede tener la gente que no...*

**◊: ¿Y tú crees que eso se consigue en los colegios bilingües?**

*α: No solo; entiendo que debe haber colaboración, también tiene que haber colaboración por parte de las familias, un “feedback” entre ambos.*

**◊: O sea, una relación escuela-casa, ¿no?**

*α: Sí, que los padres no consideren los colegios como guarderías.*

**◊: ¿Tú te ves capacitada para impartir algún tipo de asignatura en inglés en un colegio?**

*α: Ya lo he hecho.*

**◊: ¿Y te veías capacitada?**

*α: Al principio, no. Al principio me decía: “¿cómo lo explico?”, pero luego, con diferentes grupos metodológicos como son los grupos interactivos, pensé que era mejor trabajar en grupos, porque había niños que hablaban en inglés y otros que no; en cada grupo había mínimo una persona que hablaba en inglés que se lo explicaba al resto y de esa manera yo podía sentirme más cómoda, porque los niños aprendían conmigo y para mí también era satisfacción; ellos aprendían y estaba muy contenta en ese sentido y pienso que yo sí que me veo capacitada ahora de prepararme mejor las clases en inglés, porque ahora ya sé redactar mejor en inglés, sé hablarlo mejor, más fluidamente, entonces puedo buscar otro tipo de estrategias en inglés que servirían para enseñar a los niños.*

**◊: ¿Tienes alguna opinión con respecto a la enseñanza bilingüe? ¿Has tenido conversaciones con algún compañero que ha hecho prácticas en un cole bilingüe?**

*α: No, mucha gente descarta esa opción de trabajar en colegios bilingües porque dicen: “yo del inglés no sé nada y no me voy a meter en complicaciones”, pero yo pienso que es bueno trabajar con el inglés como otro idioma.*

**◊: ¿No conoces a nadie que haya ido a un cole bilingüe ni ninguno de tus compañeros?**

*α: No.*

**◊: ¿Crees que cualquier maestro, cuando sale de la titulación para preparar oposiciones está preparado o debería prepararse para impartir clases de inglés?**

*α: Debería prepararse, porque mucho que tú hayas estudiado, decir “Yo sé hablar inglés”, realmente no sabes cómo impartirlo. Yo me planteaba muchas veces: “puedo saber comunicarme con la gente, puedo preparar actividades, pero si realmente no sé cómo enseñarlo, los niños no van a aprender de ello”.*

**◊: Pero sí tenéis en la carrera una asignatura que se llama “Didáctica del Inglés”, que se supone que os prepara para eso.**

*α: Sí, pero en mi caso, yo tuve problemas con la profesora, porque lo que ella hacía, te daba unos textos, te ponía videos en internet y decía “Ala, ya está”, y el examen fue tipo test, pero las preguntas ya te las daba y con las soluciones; entonces tú te estudiabas las preguntas, las soluciones y tú lo que hacías era rellenar el examen, entonces yo no aprendí; tuve dificultades con esa profesora porque yo tuve que ir a julio al examen y aprobé el examen con un 10, me llamó esa misma tarde y me dijo que si había copiado el examen, que tenía que volver a repetirlo. Al día siguiente me tuvo que volver a presentar otra vez al examen.*

**◊: Y volviste a sacar la misma nota**

*α: Y volví a sacar la misma nota, y ni me pidió algo de disculpas ni nada.*

**◊: Bueno, eso no suele ser lo normal. ¿Crees que cualquier maestro con un conocimiento de B2 está preparado para dar clases de inglés?**

*α: Depende también de los niños que tengas. No es lo mismo trabajar con niños de secundaria o de finales de Primaria, que trabajar con niños de Infantil. Siempre con niños de Infantil te va a resultar más fácil. Ellos se van a adaptar a ti y tú te vas a adaptar a ellos. Yo pienso que el lenguaje que tú utilizas en el caso del inglés para hablar con niños pequeños es más sencillo que cuando hablas con gente más adulta, tienes que estructurar más las oraciones y hablar como con más...*

**◊: Propiedad.**

*α: Eso es.*

**◊: ¿Qué te parece que se pida para la habilitación en Madrid un nivel de C1? Aquí en Castilla y León todavía se está pidiendo un B2. ¿Qué te parece eso?**

*α: Me parece complicado que de la noche a la mañana pongan un C1 a personas que, a lo mejor, llevan estudiando toda la vida y ven que no pueden subir de ese nivel, entonces pienso que puede llegar a ser una frustración de “No puedo conseguir ese nivel”. Por mucho que practiques, no sé, a lo mejor el nivel de conocimientos que él tiene no puede desarrollarse más, pero, por otra parte, lo veo como ventaja por el hecho de que las personas que van a trabajar en un centro, que sepan los padres y las familias de esos niños que tienen un maestro bien preparado para impartir clase en inglés.*

**◊: ¿Y qué opinas sobre la enseñanza del inglés en tu titulación? ¿Cómo se podría mejorar? ¿Qué podríamos hacer? Aparte de añadir más cursos.**

*α: Pues, como te he comentado antes. Al principio, hacer un repaso general de todo lo que se ha visto años atrás en los colegios, porque eso, quieras o no, la gente lo olvida; si tú no practicas algo, lo olvidas. Luego, yo pienso que a lo mejor se podrían hacer actividades, más talleres... Como el taller que hicimos hace poco de didáctica del inglés. Yo creo que ese tipo de cursos vendrían bien para que estuviesen dentro del aula y la gente lo conociese, cómo podrían trabajar con el inglés.*

**◊: Sin embargo, recuerda que fuisteis 20 ó 25 matriculados al seminario. ¿Cuántas personas estáis matriculados en los 4 cursos de Magisterio? ¿Por qué crees que la gente no se anima a estas cosas?**

*α: Porque es inglés: la palabra “inglés” es lo que influye, porque piensan que las personas van a hablar en inglés, no se van a enterar de nada y que, para perder el tiempo, no se van a apuntar. Entonces, yo por esa parte no lo veo muy bien, pero no sólo ocurre con este tipo de cursos. Realmente, las generaciones que vienen ahora (yo no me incluyo porque creo que yo soy diferente, porque a mí me encanta hacer cursos y demás), olvidan eso, es lo que decía al principio, que solo se centran en lo que es la carrera, pero no se centran en lo de alrededor de la carrera, es decir, todos los cursos...*

**◊: No piensan en la formación**

*α: Eso es, se centran en “Quiero acabar ya, sacar oposiciones y trabajar”. Yo no lo veo así; para mí, la educación es algo tan importante como un médico que va a operar, porque al final tú vas a formar a las personas. Si tú no les transmites una educación, tú no les transmites una serie de valores, va a salir gente que a saber cómo acaban.*

**◊: ¿Crees que tus compañeros tienen vocación?**

*α: No todos. Yo he escuchado en muchas ocasiones a gente que me decía: “bah, si yo me he metido a esta carrera por hacer algo en mi vida” y a mí me dolía, porque yo llevo desde los 5 años, que siempre cuidaba a todos los niños del pueblo, de ir por la calle y encontrarme carritos de niños y decir: “¡ay qué guapo es, me encanta!” y es algo que cuando tú haces prácticas en escuelas de alguna asignatura que te pide realizar algún proyecto, ves a gente desmotivada: “pues ese niño es que no se calla, mira qué malo es”. Realmente, yo creo que esa gente no debería estar en la universidad. También puedo decir que a lo mejor aquí te piden un nivel básico para entrar en la universidad en esta carrera, pero yo pienso que ese examen no se debería centrar solo en eso, sino que se debería centrar realmente en qué gente está capacitada para enseñar y no que se metan por “tuntún”.*

**◊: Es que estoy aquí porque no hay nada mejor, porque no he entrado en la carrera que yo quería.**

*α: Claro. Yo sí que es verdad que saliendo de bachillerato tenía esa nota de corte para infantil, y no me importaba porque era lo que quería desde pequeña, pero que al principio como que*

*pensé en otras asignaturas como Psicología, Pedagogía, pero realmente no me fiaba. “¿Qué voy a hacer? ¿Voy a estar estudiando y estudiando y no voy a disfrutar de lo que realmente me gusta, que son los niños?*

◊: **¿Has oído hablar alguna vez de la metodología CLIL?**

*α: No.*

◊: **No tienes ni idea de lo que es.**

*α: No, a lo mejor si me lo explicas...*

◊: **Es una metodología que es la que se utiliza en los colegios bilingües para la enseñanza del idioma, por ejemplo sería una cosa que sería muy útil que te hubieran enseñado a lo largo de tu carrera, como tú dices, y precisamente por eso te lo pregunto, porque me hablas de didáctica del inglés o didáctica para enseñar y algo tan básico como eso son distintos tipos de metodología. Por ejemplo, CLIL, Metodología British Council. Me imagino que del British Council sí que has oído hablar.**

*α: Sí, como en el Claret.*

◊: **Efectivamente, llevan otro tipo de metodología. Son dos metodologías distintas. Hay montones de metodologías sobre el inglés. Muy bien. ¿Quieres decirme algo que no te haya preguntado?**

*α: No.*

◊: **Muy bien, muchísimas gracias, Beta.**

*αβ: De nada, a ti.*

### ✓ Anexo III. Entrevista 2. Beta

#### Transcripción 2

**Nombre: Beta. Día: 18/05/15. Curso: 1º de Doble Grado de Educación. Hora: 13.00**

**Lugar: Aula 103.**

Beta entra en el aula y le pregunto si podría contestarme a unas preguntas para un trabajo que estoy realizando. Al principio parece algo nerviosa, pero se va relajando poco a poco a medida que transcurre la entrevista. Creo que puede ser porque todavía no ha aprobado la asignatura de B1 y quizá siente algo de presión y un poco de vergüenza.

◊: **Lo que quiero que me digas es simplemente lo que tú opinas sinceramente, con lo que tú conoces, lo que a ti te parece, ¿vale?**

*β: Sí.*

**◆: Bueno, Beta ¿estás contenta con tu titulación?**

*β: Sí, me parece que está muy bien. El globalizar las dos...*

**◆: Los dos Grados, el Doble Grado. ¿Por qué elegiste esta titulación?**

*β: Al principio no sabía si coger Infantil o la Doble Titulación.*

**◆: Pero, ¿tenías claro que querías hacer Magisterio?**

*β: Al principio no, poco a poco, sí. Dudaba entre Economía y Magisterio.*

**◆: ¿Mucha diferencia, no?**

*β: Sí.*

**◆: ¿Volverías a hacerlo? ¿Volverías a matricularte en lo mismo?**

*β: Sí.*

**◆: O sea, que sí que estás contenta. ¿Cómo ves tu futuro como profesora? Ya sé que estás en primer curso, pero bueno.**

*β: Primero pasa por el inglés, que hay que aprenderlo, que a mí me cuesta, pero bien, creo que sí que hay posibilidades.*

**◆: ¿Te planteas preparar oposiciones cuando termines?**

*β: Sí.*

**◆: O sea, que sí que quieres dedicarte a esto. ¿Tienes intención o se te ha pasado por la cabeza el solicitar empleo en algún colegio concertado?**

*β: Yo creo que sí, porque las oposiciones llevan mucho tiempo y un colegio concertado te da esa posibilidad de ir practicando.*

**◆: ¿Qué experiencia tienes con el inglés? Piensa que no estoy yo aquí.**

*β: Bueno, la que hemos dado en el colegio, en el instituto. Creo que demasiada gramática, pero se trabaja poco la manera de expresarse, de comunicarse en inglés. Se le da más importancia a la gramática y eso luego pasa factura.*

**◆: ¿Te sientes cómoda con el inglés?**

*β: No.*

**◆: Te cuesta.**

*β: Sobre todo a la hora de expresarme y hablar, mucho.*

**◆ Pero, ¿te gusta?**

*β: No me gusta como tal, pero creo que es necesario y que hay que aprenderlo. Estamos en un mundo globalizado y el inglés es el idioma que predomina.*

**◆: ¿Has hablado alguna vez con una persona nativa?**

*β: Sí, cuando vienen intercambios, pero nada, muy poquito, lo típico.*

**◆: ¿Te cuesta?**

*β: Sí, mucho.*

**◆: ¿Qué diferencias, si es que las hay, o las encuentras, entre las clases de inglés en tu titulación y el resto de clases?**

β: *Creo que son muy similares. En Primaria, por ejemplo, es la misma profesora y son muy similares las clases.*

**◆: ¿Te pones nerviosa cuando te preguntan en clase?**

β: *Sí, sobre todo porque no tengo las tablas para expresarme bien en inglés.*

**◆: ¿Entonces te pones más nerviosa en clases de inglés que cuando te preguntan en otras asignaturas?**

β: *Sí*

**◆: ¿Te estás preparando de alguna manera especial en inglés?**

β: *Sí, voy a clases particulares, y sobre todo intento practicar más el tema de la conversación.*

**◆: ¿Cuál es tu opinión respecto al nivel de inglés actual que se imparte en la titulación?**

β: *Creo que es un nivel básico y que se podría subir más, pero que tenemos la mayoría mucha carencia de inglés, porque provenimos de colegios que no son bilingües y que, sobre todo, se ha tratado el inglés de una manera... gramática, fallos y no se le da tanta importancia a cómo se habla.*

**◆: ¿Tú crees que otros compañeros se sienten más o menos de la misma manera con respecto al inglés?**

β: *Yo creo que sí; por ejemplo, en mi clase hay como un grupo muy grande de gente que tiene un nivel excelente de inglés o muy bueno, porque provienen la mayoría de un colegio bilingüe y lo han tratado desde pequeños y otros que tenemos una carencia del inglés por todos los lados y en parte eso como que nos echa para atrás para aprender.*

**◆: ¿Qué te parece que haya un gran número de colegios concertados y públicos que se hayan decantado por la enseñanza bilingüe?**

β: *Me parece muy bien, porque, si lo aprendes desde el primer momento, desde que son niños y repiten juegos y dinámicas, es mucho más favorable para ellos y lo cogen con muchas más ganas.*

**◆: ¿Te ves capacitada para impartir alguna asignatura en inglés?**

β: *Ahora mismo no, creo que me queda mucho por aprender en el inglés.*

**◆: ¿Pero tienes intención de seguir mejorando en ello?**

β: *Sí, creo que sí.*

**◆: ¿Qué opinión tienes con respecto a la enseñanza bilingüe, aparte de lo que me has dicho de que se está implantando? Pero, por lo que conoces de los colegios bilingües, ¿qué te parece?**

β: *En parte me parece bien el que se hagan las clases en inglés, pero también, en el Peñascal hay como una falta de fluidez entre las clases en español y en inglés, como que se baja el listón*

*en inglés y en español se da otra cosa diferente mucho más por encima. En inglés es como todo más global y en español todo mucho más específico. Se baja el listón.*

**◆: O sea, que para ti en los colegios bilingües se baja el nivel de los conocimientos generales en detrimento del inglés.**

*β: Sí.*

**◆: O sea, se mejora en inglés, pero se pierden conocimientos.**

*β: Sí, se pierden conocimientos en inglés. Yo creo que si se reforzara en español, hay vocabulario específico que es complicado aprenderlo en inglés y ahí se va bajando.*

**◆: ¿Crees que cualquier maestro debería prepararse para impartir clases en inglés?**

*β: Creo que sí, ahora mismo, sí. Cualquier maestro tiene que tener una formación adecuada para poder dar una clase en inglés.*

**◆: ¿Y tú crees que cualquier maestro con un nivel B2 real del Marco Europeo de las Lenguas, dígame *First Certificate* o Escuela Oficial de Idiomas está preparado para dar clases en inglés?**

*β: Yo creo que no, porque, por ejemplo, aquí estamos dando un B1 y no estamos concienciados para dar una clase en inglés, por lo creo que un B2 tampoco sería el nivel. Creo que tendría que ser algo más para tener una cierta seguridad.*

**◆: ¿Cómo crees que se podría mejorar la enseñanza de idiomas en tu titulación?**

*β: Creo que eso tiene que ser desde el colegio, porque ahora coger el inglés y ponerte es muy complicado, porque tienes como unas ciertas limitaciones que te frenan y miedos y es más complicado. Pero creo que reforzando más la parte de hablar, de comunicarte, el vocabulario también adaptarlo a las clases que vas a tener que dar en inglés...*

**◆: ¿Has pensado hacer alguna Mención?**

*β: Pues sí, pero no de Inglés.*

**◆: ¿No de Inglés? ¿Por qué no?**

*β: Porque no sé, es que el inglés...*

**◆: No es lo tuyo. ¿Qué Mención quieres hacer?**

*β: Seguramente de Conocimiento del Entorno o algo de eso.*

**◆: ¿Está aquí en Segovia?**

*β: No lo saben todavía. No se sabe.*

**◆: ¿Sabes o has oído alguna vez hablar de la metodología CLIL?**

*β: No*

**◆: No es un examen, no te preocupes que no te voy a examinar. ¿Quieres decirme algo que te interese y que no te haya preguntado?**

*β: No, creo que está bien.*

**◆: Vale, muchas gracias, Beta**

βγ: Nada.

### ✓ Anexo IV. Entrevista 3. Gamma

#### Transcripción 3

**Nombre:** Gamma. **Curso:** 4º de Educación Primaria. **Día:** 19/05/15. **Hora:** 11.00.

**Lugar:** Aula 103.

Entra en el aula y está muy contento por poder ayudar en este proyecto. Agradece que se hagan estudios de este tipo, sobre todo si es para mejorar la enseñanza. Hace prácticas en San José, colegio público en Segovia capital, donde un gran número de estudiantes son de raza gitana, marroquíes y de otras etnias minoritarias. No asisten regularmente a clase. Si es difícil enseñarles en español, en inglés llevar una regularidad es casi imposible, asegura él.

◆: **Te voy a hacer una serie de preguntas, tú me contestas con tranquilidad lo que tú opines. Vamos, que no va a ser nada que no sepas. No te voy a preguntar sobre inglés.**

γ: Vale.

◆: **Te voy a preguntar en relación al inglés, no en inglés.**

γ: Vale.

◆: **Gamma, ¿estás contento con tu titulación?**

γ: *No, la verdad es que no.*

◆: **¿Por qué?**

γ: *Porque no dan los suficientes conceptos que plantean y creo que lo que vale la carrera no está en relación a lo que imparten.*

◆: **Pero la titulación en sí, es decir, el haber elegido esta titulación, ¿estás contento con ello o no por este motivo?**

γ: *No, por este motivo.*

◆: **¿Elegirías otra?**

γ: *No, creo que no.*

◆: **Tampoco. ¿Por qué la elegiste?**

γ: *Porque me atrae lo que es enseñar a niños de Educación Primaria: creo que es una profesión importante y pensaba que iba a ser diferente la carrera.*

◆: **O sea, si la titulación estuviese planteada de otra manera, sí te gustaría y sí estarías contento.**

γ: *Eso es.*

◆: **O sea, no estás contento con la titulación, con cómo esta llevada a cabo...**

γ: *En cómo está planteada, la forma de las asignaturas...*

◆: **¿Cómo ves tu futuro como profesor?**

γ: *Pues difícil, lo veo bastante complicado, pero porque estás obligado, si quieres ser profesor de Primaria en un colegio público, estás obligado a hacer oposición y ahora mismo hay muy pocas.*

◆: **Hay muy pocas plazas y entonces en eso lo ves negro.**

γ: *En eso sí, hay otras muchas otras ramas que tienen que salir.*

◆: **Estás haciendo prácticas. ¿Cómo es? ¿Cómo ha sido tu experiencia?**

γ: *Pues mi experiencia ha sido bastante diferente con las del año pasado, porque estoy en un colegio que es complicado socialmente, que tiene familias con muchos problemas y eso se lleva luego al aula con los chicos, entonces es una experiencia bastante diferente a la del año pasado.*

◆: **¿Cuál crees que es mejor? ¿La del año pasado o esta experiencia de este año?**

γ: *Según por donde lo mires, si es para coger tablas con respecto a una clase difícil, esta. En cambio, si es para dar una clase modelo, la del año pasado.*

◆: **¿Se trabaja bien en clase? ¿Trabajan los chicos bien? ¿El profesor se lo tiene que “currar” mucho?**

γ: *Sí, este año sí, muchísimo, este año cada uno necesita una clase diferente.*

◆: **Atención especial.**

γ: *Sí, entonces es muy complicado.*

◆: **¿Te planteas preparar unas oposiciones cuando termines?**

γ: *Sí.*

◆: **¿O piensas solicitar trabajo en colegios concertados?**

γ: *No me gusta cómo lo plantean los colegios concertados, pero si me veo en una situación muy mala, pues sí. Mi idea es presentarme por lo menos para ver cómo va.*

◆: **Por lo menos para saber lo que es.**

γ: *Sí, por lo menos verlo.*

◆: **¿Qué experiencia tienes con respecto al inglés?**

γ: *Malas.*

◆: **¿Por qué?**

γ: *Malas experiencias porque creo que en España está mal planteado eso. Es toda la vida igual, toda la vida lo mismo y yo creo que es que no aprendes.*

**◆: No crees que se aprenda. ¿Te sientes cómodo cuando estudias inglés?**

*γ: Hombre, no es un idioma que me guste, pero es importante; entonces, no me siento cómodo, pero es lo que hay.*

**◆: ¿No te gusta?**

*γ: No mucho.*

**◆: ¿Cómo te sientes cuando tienes que hablar con una persona nativa?**

*γ: Pues perdido, porque no sé muy bien cómo salir y me cuesta mucho hablar.*

**◆: ¿Crees que a tus compañeros en general les pasa lo mismo que a tí?**

*γ: Sí, les pasa lo mismo, están todos igual que yo.*

**◆: ¿Encuentras diferencias entre una clase de inglés o las clases de inglés y el resto de asignaturas?**

*γ: ¿De asignaturas de la carrera?*

**◆: Sí, de la carrera, de tu titulación me refiero.**

*γ: Sí, porque son muy diferentes. El inglés está igual planteado que en un instituto.*

**◆: ¿Y tú crees que debería ser muy diferente?**

*γ: Yo creo que debería ser muy diferente. Porque a mí me dan igual muchas de las cosas que das en Inglés: lo que te interesa es saber hablar, desenvolverte y no lo de siempre: pasivas... lo mismo de siempre.*

**◆: ¿Cómo crees que se podría mejorar la enseñanza de idiomas en tu titulación?**

*γ: Para empezar, poniendo un profesor nativo, eso sería muy buena idea y meter mucho más oral, muchísimo más “speaking” y eso.*

**◆: Pero los grupos tal y como están planteados tienen mucha diferencia de nivel ¿o no? Los grupos de tu titulación, por ejemplo. Por ejemplo, en tu clase, ¿cuántos sois: 50 – 60 – 70?**

*γ: Sí.*

**◆: ¿Cómo puedes plantearte hacer una clase oral con 60 – 70 personas?**

*γ: Dividirlas, claro, pero como no hay dinero, pues entonces no se divide.*

**◆: ¿Te pones más nervioso cuando te preguntan en clase de inglés que cuando te preguntan en otras asignaturas?**

*γ: Sí, porque no lo sabes. A no ser que estés muy cómodo y lo sepas. Sí, me pongo más nervioso.*

**◆: ¿Te estás preparando de alguna manera especial para mejorar tu nivel de inglés?**

*γ: Por ahora me estoy preparando para poder acabarlo y quitármelo de en medio, pero, una vez que acabe, sí que quiero prepararme de una manera diferente, que no sea para aprobar, que sea para aprender.*

◆: **¿Cuál es tu opinión respecto al nivel de inglés que se imparte en tu titulación? ¿Alto, bajo, medio?**

γ: *Es un nivel medio.*

◆: **¿Crees que es adecuado?**

γ: *Sí, porque creo que si ponen un nivel mucho más alto, la asignatura...*

◆: **No habría forma de superarla.**

γ: *Sí, sería bastante complicado.*

◆: **¿Qué te parece que un gran número de colegios tanto privados como concertados o públicos se hayan decantado por una enseñanza bilingüe?**

γ: *Me parece bien, pero no para todos. Debería de estar diferenciado un colegio de otro.*

◆: **¿En base a?**

γ: *En base al nivel de los alumnos, del nivel sociocultural y del nivel que tiene el colegio. Porque, por ejemplo, en el del año pasado, se podría haber introducido un sistema bilingüe perfectamente, porque los alumnos tienen un buen nivel y los profesores pues también; muchos de ellos hablaban perfectamente inglés, pero en el de este año, creo que lo deberían quitar, porque a los alumnos les cuesta entenderlo en español, muchos no saben ni leer ni escribir en un curso alto, pues imagínate darles la clase en inglés.*

◆: **¿Es colegio bilingüe en el que estás?**

γ: *Sí*

◆: **¿Y las clases son en inglés? Por ejemplo, ¿la clase de “Science” se imparte en inglés completamente?**

γ: *No, no se puede impartir completamente porque no se enteran de nada. Se imparte de una manera..., de conceptos. Se da primero el tema en español, después se sacan una serie de conceptos de ese tema, conceptos y definiciones y se les plantea. Se les intenta hablar lo máximo posible en inglés...*

◆: **¿Tú crees que entienden?**

γ: *Entienden porque como siempre les dicen lo mismo, ya lo acaban relacionando y entienden lo que es. Por ejemplo: “¿Puedo ir al baño?” lo tienen escrito siempre en la pizarra y a lo mejor no saben formar otra frase diferente, pero saben que eso significa si puedo ir al baño.*

◆: **Y entonces no eres partidario de la ampliación al bilingüismo, de otra manera...**

γ: *No, no soy partidario.*

◆: **¿Y qué opinión tienes respecto a la enseñanza bilingüe, lo de que no te parezca bien que se imparta en todos los coles? ¿Tú crees que está bien planteada por lo que ves en el colegio?**

*γ: Por lo que veo en el colegio, yo creo que no está bien planteada, pero claro, en un colegio que tenga mucho nivel, pues es muy bueno, porque los chicos salen muy preparados. Es que es lo mismo de antes.*

**◆: ¿De qué crees que depende el tener ese nivel más alto o más bajo? Porque dices que los niños del colegio del año pasado tenían más nivel que los niños de este año, por ejemplo.**

*γ: Depende de si es un colegio privado o un colegio público.*

**◆: ¿El año pasado estabas en un colegio concertado?**

*γ: No, pero claro, no tenía el sistema bilingüe. No sé cómo habría salido, pero creo que bastante mejor que el de este año.*

**◆: ¿Te ves capacitado para impartir en el futuro algún tipo de asignatura en inglés?**

*γ: Si me preparo en inglés y logro estudiarlo como yo quiero, pues sí.*

**◆: ¿Crees que cualquier maestro debería prepararse para impartir clases de inglés? No de inglés, sino de cualquier asignatura en inglés.**

*γ: ¿Cualquier maestro?*

**◆: Sí, por los derroteros que vamos, ten en cuenta que cada vez hay más colegios bilingües.**

*γ: Sí, tal cual están las cosas, sí deberían preparárselo.*

**◆: ¿Y crees que cualquier maestro con un conocimiento de B2, que es con lo que vosotros salís, está preparado para dar clases de inglés?**

*γ: No, por lo menos con lo que salimos en la carrera, no.*

**◆: ¿Entonces piensas que sería mejor, por ejemplo, estudiar una Mención, una Mención en Inglés por ejemplo?**

*γ: Sí, sería bueno, sí. O eso o preparártelo por tu cuenta después.*

**◆: ¿Te has planteado alguna vez el hacer la Mención en Inglés?**

*γ: No, no me lo he planteado.*

**◆: ¿Sabes qué es o en qué consiste la metodología CLIL?**

*γ: No.*

**◆: Tiene que ver con el bilingüismo obviamente.**

*γ: Sí, pero no sé lo que es.*

**◆: Vale. ¿Te gustaría decirme algo? ¿Crees que hay algo que no te he preguntado y que podría ser interesante?**

*γ: No, creo que está bastante completa la entrevista.*

**◆: De acuerdo, Gamma, muchas gracias.**

*γ: A ti.*

## ✓ Anexo V. Entrevista 4. Delta

### Transcripción 4

**Nombre:** Delta. **Curso:** 2º de Educación Infantil. **Día:** 23/05/15. **Hora:** 10.30

**Lugar:** Aula 205.

Delta entra muy animada y con ganas de responder a todo. Está encantada con sus estudios y deseando trabajar con niños.

**◆: Hola, Delta, buenos días. Voy a hacerte una serie de preguntas sobre tu opinión sobre determinados temas de tu carrera, de tu titulación. Quiero que me contestes con la mayor sinceridad, aunque lo que tengas que decirme sea duro, no sea duro, lo que tú opinas. ¿De acuerdo?**

*δ: Sí.*

**◆: Vale. ¿Estás contenta con tu titulación, Delta?**

*δ: Sí, me parece un muy buen Grado. Se podrían mejorar algunos aspectos, algunas asignaturas por el cambio de Diplomatura a Grado, porque hay algunas asignaturas que, la verdad es que han perdido bastante, pero, por lo general, sí que estoy contenta.*

**◆: ¿Por qué elegiste esta titulación?**

*δ: Porque me parece impresionante, no te puedo decir otra palabra. Ver cómo los niños tan pequeños dependen de ti tanto y todo lo que puedes hacer tú por ellos y todo lo que pueden aprender y todo lo que pueden evolucionar gracias a ti...*

**◆: O sea, que volverías a hacerlo.**

*δ: Sí, sí, sin duda.*

**◆: ¿Cómo ves tu futuro como profesora?**

*δ: Pues espero que bueno, por mi parte, bueno. Por las condiciones, creo que mejorable.*

**◆: ¿Has hecho prácticas ya o has asistido ya a algún colegio como observadora?**

*δ: He hecho varias prácticas de asignaturas de 1º y 2º, sí que teníamos prácticas con asignaturas, pero prácticas homologadas, no, esas sí que no.*

**◆: ¿Estás en 2º, verdad?**

*δ: Sí.*

**◆: ¿Te planteas preparar oposiciones cuando termines?**

*δ: Sí.*

**◆: ¿Y solicitar empleo en colegios concertados?**

*δ: Lo que salga.*

◆: **Lo que salga. ¿Qué experiencia tienes con el inglés?**

δ: Buena.

◆: **¿Te sientes cómoda con el idioma?**

δ: Cómoda sí. Podría mejorar muchísimo más.

◆: **¿Te gusta?**

δ: Sí, me parece muy importante.

◆: **¿Cómo te sientes cuando tienes que hablar con una persona nativa?**

δ: Perdida.

◆: **¿Por qué?**

δ: Porque no es lo mismo el acento que puede tener cualquier persona de cualquier otro país que hable inglés. Se le va a entender muchísimo mejor que a un nativo cerrado. El idioma, o sea, el acento es mucho más difícil.

◆: **¿Crees que tus compañeros se sienten de la misma forma?**

δ: La mayoría, sí. Hay algunos que tienen un nivel de inglés mucho más alto que el resto.

◆: **¿Encuentras diferencias en cuanto a las clases de inglés cuando asistes a clases de Inglés y cuando asistes al resto de asignaturas, o para ti es una asignatura más?**

δ: No, no es una asignatura más, puesto que las otras, al estar en castellano, es mucho más fácil entenderlo y una clase de dos horas enteras en inglés es un poco más lento en el sentido de que tienes que ir pensando qué ha dicho, qué no ha dicho, esto lo he entendido, esto no lo he entendido. En ese sentido, es un poco más lento.

◆: **¿Te pones más nerviosa entonces cuando te preguntan en clase de Inglés que cuando te preguntan en otras asignaturas?**

δ: No.

◆: **No, por el estilo. ¿Te estás preparando de alguna manera especial para mejorar tu nivel de inglés?**

δ: Ahora mismo no, pero sí que lo tengo pensado.

◆: **¿Cuál es tu opinión respecto al nivel de inglés que se imparte en tu titulación?**

δ: El adecuado.

◆: **¿Es el adecuado?**

δ: Sí. Yo creo que para nosotros, maestros, tenemos que tener un nivel de inglés alto.

◆: **¿Qué te parece que un gran número de colegios concertados y públicos se hayan decantado por la enseñanza bilingüe?**

δ: Que se debe mejorar mucho. Yo tengo la experiencia de estar con niños y niñas en un colegio bilingüe y el problema es que la base que tienen es casi casi nula. Unos niños que están en 4º de Primaria y no se saben el verbo "to be", porque no les han explicado correctamente cómo es el verbo "to be", que es la base del inglés, no les puedes dar Conocimiento del Medio en

inglés, porque lo que hacen a la hora de un examen es “me lo aprendo de memoria, no razono lo que pone, no entiendo lo que pone” y si les dices “explícame esto en castellano”, no saben, porque no lo han entendido porque está en inglés y si les dices que te lo expliquen en inglés, te lo sueltan y no razonan qué están diciendo en ningún momento.

◆: **¿Y tú crees que se enteran o que no se enteran?**

δ: *No se enteran.*

◆: **¿Te ves capacitada para impartir algún tipo de asignatura en inglés en un colegio?**

δ: *Yo creo que sí, hasta el nivel de Primaria yo creo que sí. Ya en Bachillerato, no, pero en Educación Infantil, que es la base, y en Primaria, que tienes que ir dando base también, yo creo que sí.*

◆: **Tú estás en Educación Infantil, ¿verdad?**

δ: *Yo estoy en Educación Infantil.*

◆: **¿Qué opinión tienes con respecto a la llamada enseñanza bilingüe por lo que estás diciendo?**

δ: *Que se debería cambiar y puede llegar a ser muy productiva, pero se deberían retocar ciertos aspectos, empezando por una base y hasta que los niños no tengan esa base y todos conozcan los verbos, el “to be”, el “to have”, todos los verbos, no empezar a evolucionar más, porque es que si no...*

◆: **¿Crees que cualquier maestro debería prepararse para impartir clases en inglés?**

δ: *Sí.*

◆: **¿Lo hacéis?**

δ: *Estamos en ello, yo creo que sí.*

◆: **¿Crees que cualquier maestro con un conocimiento de B2 está preparado para dar clases de inglés?**

δ: *No.*

◆: **¿Por qué?**

δ: *Yo, por ejemplo, no sé la titulación que han tenido mis profesores, pero yo creo que algo más que un B2. Yo ahora mismo estaría en un B1, creo que ahora el curso de segundo es un B2 y yo, cuando termine este curso, para clases sí, de niños, Educación Infantil y Primaria sí, porque es lo básico, pero para más, yo creo que no, que se debería pedir por lo menos un C1 o un C2. Creo que son los siguientes.*

◆: **¿Qué opinas sobre la enseñanza del inglés en tu titulación? ¿Crees que se podría mejorar de alguna manera, o la forma de enseñar, o alguna cosa diferente?**

δ: *Creo que se debería de orientar más a cómo tratarlo con los niños. El último temario que sí que hemos visto es más el cómo tratar con los niños, el cómo enseñarles el abecedario, la fonética, hemos visto cuentos, hemos visto canciones, pero yo creo que se debería tratar más en*

*el aspecto de que si tú el día de mañana te quieres especializar como profesora de inglés en Educación Infantil, el saber más cómo aplicarlo a los niños. Yo creo que eso sí que se debería mejorar.*

◆: **¿Crees que es suficiente con los dos cursos que tenéis?**

*δ: No.*

◆: **¿Has pensado en hacer alguna Mención?**

*δ: Sí.*

◆: **¿Sabes en qué?**

*δ: A ver, creo que en algo como de Psicomotricidad, pero no me sé el nombre exacto.*

◆: **¿No has pensado hacerla en Inglés?**

*δ: Me parece un poco locura.*

◆: **¿Por qué?**

*δ: Por la base que tengo.*

◆: **¿Pero si mejoras?**

*δ: Sí, si mejoro, sí.*

◆: **¿Sabes qué es y en qué consiste la metodología CLIL? ¿Te suena?**

*δ: Me suena, lo tengo en los apuntes.*

◆: **Está en buen sitio. ¿Sabes para qué se utiliza o algo?**

*δ: No.*

◆: **Nada. ¿Quieres decirme algo que te interese o que no te haya preguntado o que te parezca útil?**

*δ: No te sé decir ahora*

◆: **Está bien. De acuerdo. Muchas gracias, Delta.**

*δ: Nada.*

## ✓ Anexo VI. Entrevista 5. Épsilon

### Transcripción 5

**Nombre:** Épsilon. **Curso:** 1º de Educación Primaria. **Día:** 25/06/15. **Hora:** 13.00

**Lugar:** Aula 103.

Épsilon siempre está muy interesada en las clases de Inglés. Hablamos antes y después de la entrevista. “Debería darse la asignatura los cuatro años o al menos que fuera anual los dos años que tenemos porque considero que una asignatura cuatrimestral en los dos primeros años no es suficiente”.

◆: **Bueno, Épsilon. Esto es una entrevista para un trabajo que estoy realizando. Te voy a hacer una serie de preguntas simplemente sobre tu titulación, sobre lo que has hecho... y tú me contestas con lo que tú crees, con toda la sinceridad del mundo que yo sé que te caracteriza. ¿Estás contenta con tu titulación de Magisterio?**

*ε: Estoy a medias. No me gusta el sistema de evaluación, porque no es que beneficie a los que más estudien, más trabajan, sino que benefician a los menos trabajan y si estamos luchando por una profesión de tantísima responsabilidad como es en mi caso la Primaria, para mí una época base para que luego no haya fracaso escolar, tenemos que luchar desde Magisterio, no vale cualquiera. Igual que un médico, nada más llegar a la Facultad le bajan a los depósitos y si vomita le echan, si un profesor en primero ves que no tiene cualidades, fuera. Porque luego nos quejamos de la calidad de la educación. La base de la pirámide, que es Magisterio, no la cuidan, parte de la evaluación y los criterios de selección de la gente. No todo el mundo vale para esta profesión.*

◆: **Hace falta vocación, ¿no?**

*ε: Sí.*

◆: **¿Por qué la elegiste?**

*ε: Yo me dedicaba, yo estaba trabajando con alumnos conflictivos que habían ido echando de institutos, colegios..., con muy poco nivel. Había algunos que tenían la ESO, alumnos realmente conflictivos, que habían sido expulsados del sistema escolar. Yo siempre digo “expulsados” porque ellos no son solo los responsables, sino quien no se ha hecho cargo de que eso no pasase. Entonces yo me dedicaba a otro mundo, que era la Arqueología y daba clases de Arqueología, pero claro, yo me planteé y me pregunté por qué esos niños estaban ahí en esas circunstancias. No quiero que pase eso con ningún niño más, porque una persona es una persona, entonces, cuando por desgracia me quedé en paro, me dije: “quiero ver dónde está la base”, y la base está en Primaria. Infantil es muy importante por la Psicomotricidad, pero, para mí, la base está en primaria, y el error yo creo que está en Primaria. Y si un niño con problemas, que el problema no sólo es del niño sino de su entorno, no se ataja en Primaria, en Secundaria lo va a tener muy difícil. Lo sé porque yo a mis alumnos que les quiero por encima de todas las cosas, que es básico que las profesoras quieran a sus alumnos, no quiero que nadie más pase por esa situación, porque no son culpables ellos.*

◆: **Es decir, volverías a tomar tu titulación.**

*ε: Sí, sin ninguna duda.*

◆: **¿Y cómo ves tu futuro como profesora?**

*ε: Pues a mí, en el fondo, aunque esté haciendo Primaria, para ver un poco la base y saber didáctica, porque yo en Secundaria... tengo el CAP, pero el CAP de hace unos años no era*

*nada, quería tener base en didáctica, entonces me veo no tanto como profesora en Primaria, que si lo soy, estaría encantada, sino como con niños o adultos conflictivos. Lo difícil me gusta.*

**◆: Te gustan los problemas.**

*ε: Es muy duro, pero creo que es muchísimo más gratificante. Tengo muchos niños que, gracias a Dios, luego se han sacado la ESO o están en la universidad; o sea, fracaso muchas veces, pero en otras, triunfo y eso no lo pagas con nada.*

**◆: ¿Has estado en algún colegio?**

*ε: No, esto era una escuela no reglada para niños conflictivos que trabajaban con nosotros y, a la vez, les dábamos clase para que se sacaran la ESO; no es enseñanza reglada, pero sí he trabajado para colegios.*

**◆: ¿Te planteas preparar oposiciones para cuando termines?**

*ε: Sí, ya me he preparado. Este año me he presentado a Secundaria para saber lo que era y ya hice una oposición para la universidad de Ávila que he estado también este año, y desde luego, obviamente, si me dan un trabajo en un privado, lo voy a coger.*

**◆: Eso te iba a preguntar, si pensabas solicitar empleo en un colegio concertado.**

*ε: Sí, nada más terminar; también tengo una edad que necesito trabajar. Yo vengo del mundo laboral, no vengo del instituto. Yo necesito por psicología trabajar, pero yo siempre me prepararía las oposiciones aunque estuviese en un privado. Tienes el funcionariado, que, creo, puede ser de calidad, no voy en contra de los funcionarios.*

**◆: ¿Qué experiencia tienes con el inglés?**

*ε: Pues, sinceramente, mi primera experiencia ha sido en primero de Magisterio. Desgraciadamente, no es una asignatura que... En el instituto no me la han dado bien, en el colegio no me la han dado bien, la fui pasando sin dar la importancia que creo que tiene. Hasta que te das con la realidad y dices “realmente con mis hijos puedo hablar en español, pero con mis nietos no puedo hablar en español”, porque eso lo tengo clarísimo, cada día hay más palabras en inglés. Mis sobrinos pequeñitos ya hablan perfectamente inglés. Si yo me quiero comunicar, que encima yo hablo un rato, si me quiero comunicar voy a tener que aprender inglés; o sea, es comunicación, no sólo es una asignatura para mí: es comunicarte.*

**◆: ¿Te sientes cómoda?**

*ε: Muy cómoda.*

**◆: ¿Te gusta?**

*ε: Sí. No he evolucionado todo lo que he querido por falta de tiempo y porque obviamente necesitaría 10.000 clases particulares al día, pero es muchísimo dinero, pero es una asignatura que he comenzado ahora, pero que...*

**◆: ¿Cómo te sientes cuando hablas con una persona nativa?**

*ε: Bueno, cuando hablo con una nativa me da mucha envidia, porque me encantaría hablar. Yo tengo mi profesor de hablar; es de Irlanda, y me siento cómoda, o sea le escucho, y digo “¿qué dirá de mi?”. Al principio me da un poco de vergüenza, pero luego ya me suelto, como me gusta tanto hablar, se me olvida, y sí que los tiempos verbales a veces los hago un poco regulín, pero yo creo que como dice él: “se te va entendiendo”.*

**◆: ¿Crees que tus compañeros se sienten de la misma forma?**

*ε: No. O sea, algunos sí. Hay gente muy buena muy implicada con el inglés y otra gente, como en un 90%, que lo ven como una asignatura, una asignatura de la carrera a aprobar y ya. Al final, ¿de qué te sirve aprobar algo si luego se te olvida?*

**◆: ¿Encuentras diferencias entonces entre las clases de inglés y las del resto de asignaturas?**

*ε: Muchísima.*

**◆: ¿Por qué?**

*ε: Porque el sistema de aprendizaje no es el mismo. Yo, por ejemplo, siempre que voy a un examen voy segura de que voy a aprobarlo con buena nota. Por lo que me pregunten no voy a fallar. Por mucho que “retuerzan” el examen, no voy a fallar, pero en inglés voy con inseguridad.*

**◆: No lo controlas.**

*ε: No lo controlo. He estudiado, la asignatura que más, pero no lo controlo como para decir “voy a llegar, seguro que apruebo”. Yo todavía estoy reclamando el 5, que es una pena, porque no me pasa en ninguna asignatura.*

**◆: ¿Y te pones más nerviosa cuando te preguntan en la clase de inglés que cuando te preguntan en el resto de asignaturas?**

*ε: No, porque yo soy un poco “caradura” para eso. Yo sé que si meto la pata, para eso estás tú, para que me corrijas y no eres la profesora típica que dice: “tú eres idiota”. Das la confianza para decir: “me equivoco y me corriges”, entonces no te da tanto apuro.*

**◆: ¿Te estás preparando de alguna manera especial para mejorar tu nivel de inglés?**

*ε: Pues, a ver, entre clases particulares de un chico de aquí de Segovia, luego con un nativo de Irlanda para intercambio del idioma, me he leído todos los libros de inglés del mundo, el método Vaughan todo entero, te lo puedo recitar... Sí, creo que me estoy preparando.*

**◆: ¿Cuál es tu opinión con respecto al nivel de inglés que se imparte en tu titulación?**

*ε: Hombre, yo creo que está muy bien porque parto de cero. Supongo que la gente que venga con un CI dirá, pues vaya “ful”, porque tienen un “nivelazo”, pero yo estoy encantada.*

**◆: ¿Qué te parece que un gran número de colegios privados y públicos se vayan decantando por la enseñanza bilingüe?**

*ε: Yo soy partidaria de no perder nuestro idioma. A mí el castellano me parece una lengua genial y creo que estamos intentando coger una carrera de fondo al resto del mundo para aprender inglés y de esa forma se nos está olvidando el español. Yo creo que deberíamos hacer como el resto del mundo: es tan importante tu idioma nativo como el inglés y por eso en otros países ves que hablan perfectamente inglés y mantienen su idioma y nosotros parece como que hay que aprender inglés y olvidar el español. Entonces, ciertas asignaturas abstractas, como la Historia, dada en inglés no estoy de acuerdo. A lo mejor la Biología que es algo más ciencia, o las Naturales, pero las Sociales, que es algo muy abstracto, o lo aprendes en tu lengua nativa o materna, o me parece muy complicado. Entonces creo que en España “se nos ha ido un poco la olla” en eso.*

**◆: ¿Te ves capacitada para impartir algún tipo de asignatura en inglés en el futuro?**

*ε: En el futuro sí. Yo con el tiempo me he dado cuenta que me veo capacitada. Esto es echarle horas.*

**◆: Ahora, en este momento, supongo que no.**

*ε: Ahora no, ahora no se me ocurriría. A lo mejor a un niño muy pequeñito sí. Yo ahora soy profesora de clases particulares y lo primero que digo es que yo no doy clases de inglés, ni de francés ni religión.*

**◆: Entonces, por lo que me decías, ¿qué opinión tienes respecto a la llamada enseñanza bilingüe?**

*ε: Me parece lógica en el mundo en el que vivimos y necesaria, pero yo creo que el inglés se puede aprender de mil formas, no a través de determinadas asignaturas. A lo mejor, poner más horas de inglés, poner más clases particulares de inglés, yo que sé, por ejemplo en el recreo, hacerles hablar inglés, pero hay determinadas asignaturas que con la lengua materna... Además el español me encanta, es una lengua tan rica como el inglés.*

**◆: O más.**

*ε: Sí, sí.*

**◆: ¿Crees que cualquier maestro debería prepararse para impartir clases en inglés?**

*ε: Sí, obligatorio. Yo creo que es una necesidad.*

**◆: ¿Y crees que cualquier maestro con un nivel B2 está preparado para dar clases en inglés?**

*ε: Pues tampoco sé exactamente lo que es un B2. Yo creo que mi profesor tiene un C1 y es que es impresionante cómo habla y claro que, como todo, cuanto más conocimiento tenga el profesor en todo, en la materia que dé, en todo, cuanto más conocimiento, mejor, porque más fluido va a ser y más fácil. Yo no doy igual a mis alumnas las Matemáticas que la Historia. La Historia es mi materia y lo que me preguntes lo voy a sacar. Entonces, yo creo que cuanto más, mejor. Si se tiene un C1, pues estupendo.*

◆: **Con respecto a la enseñanza del inglés en tu titulación, ¿crees que se podría mejorar de alguna manera?**

ε: *Yo creo que aunque sea un castigo para todos, porque da un poco de miedo, creo que se pondría de primero a cuarto. A lo mejor no llamarla B1, B2..., no, no, llamarla Inglés. Inglés 1º, Inglés, 2º... aun con otro libro.*

◆: **Inglés 1, Inglés 2, Inglés 3, Inglés 4.**

ε: *Hasta 4º. Un martirio, pero sí.*

◆: **¿Has pensado hacer alguna Mención?**

ε: *Sí, sí. Tengo Entorno, la Mención Entorno.*

◆: **¿No la hay aquí?**

ε: *Sí que la hay, porque yo como soy de Ciencias Sociales, creo que es la que más se adaptaba a lo que yo quiero conocer de Magisterio, que estoy aquí por la didáctica.*

◆: **Si tuvieras la posibilidad, ¿la harías en Inglés?**

ε: *Ahora mismo no, porque no sabría, pero estoy convencida que en 4 años sí que podría ser en Inglés. ¡Si estudio mucho inglés y tengo un C1!*

◆: **¿Sabes qué es y en qué consiste la metodología CLIL? ¿Has oído hablar de ello?**

ε: *No.*

◆: **¿Quieres decirme algo que te interese y no te haya preguntado?**

ε: *No, yo creo que me explico.*

◆: **Muchísimas gracias, Épsilon.**

## ⌘ ANEXO VII. DIARIO DEL INVESTIGADOR

### Febrero 2015

- Conversación en una cena con un padre de una niña en colegio bilingüe y profesor de EF en un instituto con secciones bilingües:

*Esto que se estudia no es bilingüismo ni nada. Lo que se debería hacer es dar más clases de idioma. Los profesores de historia me han contado que no pueden dar toda la materia porque tienen que explicarlo en inglés y después en español. Es una tomadura de pelo. Yo tengo un B2 y me propusieron dar clases de EF en inglés y lo rechacé. “No creo que pudiera aportarles mucho, por lo menos en cuanto al inglés”.*

- Mujer polaca de unos 50 años:

*En Polonia el bilingüismo es diferente. Podemos ver la tele en inglés y en el Instituto, a los 15 años, se puede optar por hacer Bachillerato o por hacer algo parecido a un módulo. Después, a los mejores de la clase les dan una beca para ir a estudiar a Alemania durante un mes, como a mi hermano. (28/2)*

- Madre de Yaiza, niña en colegio concertado bilingüe:

*Muchos días viene con quejas porque no está contenta con la forma en que la profesora de “Science” actúa en clase. Hoy la queja ha sido porque da materia y les dice que no tienen que estudiarlo, pero finalmente siempre acaba preguntando algo en el examen (varios niños de la misma afirman lo mismo al oír estas palabras).*

### **Marzo 2015**

- Las quejas de la misma madre. Esta semana ha hablado con la profesora porque los exámenes son muy largos y nunca les da tiempo a terminarlos. Las notas de los exámenes suelen ser muy bajas, pero después en las notas no se reflejan esos resultados, sino que siempre es más alta. A ella le parece que un 4 es un 4 y si después en las notas pone un *Bien*, los niños no lo entienden.

La profesora parece haber escuchado las quejas de los padres. Después de la última reunión en la que hubo quejas de este estilo, ha decidido preguntar día a día, porque dice que los niños no estudian a diario. Sin embargo, en el último examen ha puesto solo 6 preguntas y los niños han venido muy contentos porque dicen que les ha dado tiempo a terminarlo. Cuando las notas llegan están realmente contentos. Ha habido más aprobados y ellos han subido la nota.

- Otro niño (Miguel) en colegio bilingüe (público): que normalmente no está contento con su profesora de “Science”, aunque sí con la de Inglés. Dice que ha aprobado el último examen y está muy feliz. Al parecer, ha sido muy fácil y que han aprobado casi todos. (6/3)
- Profesora en colegio bilingüe (Isabel: egresada del Campus de Segovia) en un colegio de referencia en Madrid:

*Los profesores han sido formados de forma concienzuda. Se han ido a estudiar a un país de habla inglesa durante 4 ó 5 años. Solo algún profesor no era de inglés, el resto tenían una amplia trayectoria. Los alumnos tenían un excelente nivel.*

- Otro colegio también en Madrid bilingüe: no todo el profesorado tenía la formación adecuada; es más, ella considera que los profesores con un nivel B2 no están suficientemente capacitados para dar clase a niños de 6º de Primaria, ya que es casi el nivel que los niños deberían alcanzar antes de salir del colegio. En Secundaria el problema se agrava, ya que hay pocos profesores con nivel C1 y aun así hay muchos que tienen dificultades para explicar en inglés. Estuvo de Erasmus en Portugal y allí se dedican 3 años a generalistas y el último año lo dedican a la especialidad; eso sería mucho mejor, en su opinión, que es como estaba antes del cambio. Ahora la especialidad son solo 3 meses y nadie se puede preparar bien en inglés en ese tiempo. La formación del profesorado es escasa y, además, cuando un profesor ya tiene el título que le exigen, en muchas ocasiones, no sigue preparándose. Cree que ella con un B2 está más preparada que los primeros profesores que consiguieron la habilitación con un curso de 3 meses en el que se supone que les formaron en el extranjero, pero que ya no han seguido con la formación.

- **YAIZA Y SAUL**

#### **Enero 2015**

Se quejan por la actitud de la profesora. Los exámenes son muy largos. No les da tiempo a terminarlos.

#### **Febrero 2015**

Su madre ha ido otra vez a hablar con la profesora. La profesora dice que están todos “muy verdes”. Han estado en el mismo colegio desde Infantil y la madre se queja porque si no tiene nivel, el problema no es de los niños.

#### **Marzo 2015**

Las quejas siguen, pero los exámenes han cambiado. Son más cortos. La madre de Yaiza se siente aliviada. No sabe si en la ESO van a continuar con la sección bilingüe. Si no lo hacen, no entiende para qué empezaron en Primaria.

## **Abril 2015**

Yaiza mejora en las notas pero no está muy convencida de estar aprendiendo en clase. No entiende muchas cosas porque dice que lo único que hace la profesora es leer el libro, pero no les explica nada y, si se lo explica, como lo hace en inglés, pues no lo entiende.

Saúl corrobora sus palabras, aunque él no suele quejarse porque saca buenas notas pero dice que lo aprende de memoria. En dos temas de sociales que han tenido que hacer un trabajo, Saúl ha sacado un 9 y Yaiza, un 7 y la niña se queja porque lo hicieron juntos y eran casi iguales.

## **Mayo 2015**

- Yaiza viene como loca. Ha sacado un 8.9 en Sociales. Dice que yo le explico en español las cosas y ella las entiende y por eso es capaz de hacer el examen mejor, pero que como su profesora solo habla en inglés, no se entera.
- Laura (estudiante de 3º): piensa que a sus compañeros no les interesa aprender, solo quieren aprobar, terminar la carrera, hacer oposiciones y empezar a trabajar. No les interesan los cursos que se hacen en la universidad “extra”. Solo las asignaturas obligatorias.
- Bea (egresada de la Universidad de Valladolid, Campus de Segovia): los alumnos de Educación van a la ley del mínimo esfuerzo. No hay vocación. Con un 5 entran en la carrera y, además, hay mucha gente que no entra en otra carrera y acceden a esta porque es fácil. Quieren que se lo den todo hecho.
- Sergio (estudiante de 4º): hace las prácticas en un colegio público bilingüe, donde un gran número de alumnos son de minoría étnica (gitanos, marroquíes y otras). No asisten con regularidad a clase. Si es difícil enseñarles en español, en inglés llevar una regularidad es prácticamente imposible. Dice que los profesores se sienten incapaces de dar clase bilingüe.
- Responsable en el Ministerio de Educación: al preguntarle si hay padres que no quieren llevar a sus hijos a un colegio bilingüe porque los niños pierden nivel, afirma que hay padres que creen eso. Que es cierto que en primaria no importa tanto, pero que en Secundaria importa más. No se puede dar el mismo nivel en español que en inglés, por eso hay colegios con secciones bilingües que deciden dar parte del currículo en español para que los niños se enteren y sepan la materia en español y enseñan el vocabulario en inglés, siendo esta una vertiente del bilingüismo. No sabe si esto continuará y no hay datos oficiales de resultados, ya que aunque los programas bilingües empezaron en 1996, de acuerdo con el British Council, las secciones bilingües no empezaron hasta 2006, por lo que la primera promoción no ha terminado hasta el presente curso y es pronto para tener resultados.

- Patricia (alumna de 1º): debería cursarse inglés durante los cuatro años de la Titulación o, al menos, que fuera una asignatura anual durante los dos años en los que se imparte y no cuatrimestral, como lo es en la actualidad. De todas formas, considera insuficiente la docencia en inglés.
- Mamás de Carolina y Nerea (niñas en 6º): al hacer la matrícula en Secundaria, les han propuesto que lo hagan en la sección bilingüe por las buenas notas que tienen. No están dispuesta a que sus hijas aprendan menos conceptos de Historia y Sociales que en español. Consideran muy importante saber inglés, pero creen que es muy importante tener conocimientos en español y aprender inglés aparte.
- Irene (egresada del Campus María Zambrano): ha realizado las prácticas en un colegio concertado bilingüe.

## SEMINARIO 24/04/2015

◊ **¿Os habéis planteado la posibilidad de ser profesores de sección bilingüe?** (caras de miedo, suspiros, comentarios entre ellos, etc.)

María, alumna de 1º: *me lo he planteado pero yo todavía no me veo. Yo me veo, en plan, a ver, aprendo yo.*

Otra alumna Zeta (ζ), con asignaturas pendientes de 1º, 2º y 3º, entre ellas *Inglés B2*): *hay que tener B1* (sorpresa generalizada cuando les digo que en Madrid se está pidiendo un C1 para la habilitación). *Pues yo no lo entiendo porque hemos cambiado: nadie estudiaba inglés y ahora necesitas un C1. No es normal que se nos pida eso cuando no se nos ha enseñado anteriormente. No es lo mismo que ahora que los niños empiezan desde Infantil, yo, por ejemplo, en Infantil no daba inglés y, luego, cuando me han dado inglés, ha sido de una forma más escrita que oral, ahora para las oposiciones, que te pidan un C1, a ver, cuanto más mayor se empieza a estudiar un idioma, te va costando más. ¿Que me parece importante? Sí, claro, cada vez es más importante y se va estudiando más.*

**En el Grado de Educación tenemos Inglés B1 y B2, pero, además de sacar estas dos asignaturas, ¿os prepararéis de otra forma?**

α (alumna de 3º): hizo las prácticas en una aldea africana y sabe lo importante que es el inglés. Dice que cuando ella llegó allí, al principio le costó mucho porque ella no había hablado nunca en inglés. Ahora va a clases fuera de la universidad porque sabe que lo necesita.

ζ: le dice que todo eso está muy bien pero que si a ella se le da mal, “¿qué le voy a hacer?”

α: le sugiere ir a un bar en el que hay intercambios con gente para charlar en inglés.

ζ: *Claro, si yo voy a un bar y estoy hablando en inglés y no sé una palabra, me voy a poner a hablar en español porque, si estás con un grupo de personas que sabes que hablan en español, no te vas a esforzar tanto como si estás con un grupo de personas que hablan solo inglés y no saben español.*

Le digo que quizá sea un problema de actitud y ella me dice que hay personas a las que se les dan mejor unas cosas que otras y que hay gente que por mucho que se esfuerce, a lo mejor es capaz de sacar un B1/B2 y ya. Pero se queja de que a ella un C1 le parece un nivel muy alto.

Otra alumna, λ, dice que si se quiere sacar ese nivel hay que irse a vivir fuera durante mucho tiempo. Por ejemplo, si alguien quiere sacarse un C1 de español, tiene que venirse a vivir años a España; cree que ese nivel solo se le puede pedir a un nativo.

Otra alumna, μ, se queja porque ella ha ido a clases particulares durante toda su vida y ve imposible sacarse un C1.

κ y ω se están preparando el C1; han ido a un colegio bilingüe. κ empezó antes que ω. Ellas reconocen que se les da bien, pero que es difícil. Les parece injusto que se les pida un C1 ahora para la habilitación.

La preocupación general del grupo es a quién le van a pedir ese nivel de inglés. Si a todos los opositores, tanto de Infantil como de Primaria, si solo a los que se presenten para la habilitación, etc.

ζ: *Bueno, sí: a mí me parece bien que se les pida ese nivel de inglés a los niños que están estudiando ahora, porque la situación ha cambiado, pero no que nos lo pidan a nosotros, que no estudiamos en su día bilingüe...*

**Ante tal afirmación, les pregunto “¿Y quién enseña inglés a estos niños ahora? A los niños que empiezan al próximo año 1º de Educación Infantil, ¿quién les va a enseñar inglés? ¿Un titulado como vosotros? Y, si no sabe inglés ¿qué hacemos?”**

ζ: *Bueno, yo es que sé que, aunque estudie inglés, no voy a llegar a ese nivel (alto revuelo), porque ya soy muy mayor.*

El único alumno varón que hay en el curso (τ): *No es cierto, porque hay gente mayor que estudia.*

*ζ: Es que cada uno tiene unas habilidades diferentes y yo puedo estudiar todo el día, pero si se me da mal, no voy a aprender. Necesitaría dedicarme a estudiar solo inglés después de terminar la carrera.*

**Ante esto, les pregunto por qué no lo estudian ya** y el clamor general es “por falta de tiempo”:

*ζ: Yo el primer año saqué BI de Inglés, pero después lo dejé aparcado y ahora tengo que volver a empezar de cero. Porque hay gente que le gusta y estudia inglés, pero hay gente que, como a mí, no les gusta o no se les da bien y, como no lo tenemos durante toda la carrera, pues lo dejamos.*

**Les pregunto si tienen todos claro que necesitan el inglés para su futuro** y, ante la aportación de otra alumna, comento que es muy útil ver las series en inglés; ella dice que no le gusta porque no se entera:

Otra alumna *λ: Cuando llevas diez minutos sin enterarte del capítulo, pues lo pones en español. Porque lo único que soy capaz de entender son “Los Lunnis”.*

Les digo que no solo por ver películas en inglés van a aprender, que se tienen que esforzar en hablar.

Alumna *π: Yo soy mala en Inglés y en Matemáticas. Yendo a clases de Inglés y de Matemáticas, he conseguido aprobar “Mates”, pero sigo sin ser capaz de hablar inglés. Suspendí mi primer examen de Inglés en primero de Primaria. No es solo que se te meta en la cabeza que eres malo en inglés. Tengo una manía terrible al inglés.*

*ζ: Si yo lo sé que la actitud hace mucho...*

Alumna *λ: No es que yo no quiera aprender inglés; yo me he esforzado y he estado veranos en los que solo he estudiado inglés. La profesora me decía: “Has mejorado, vas mejor”, pero luego llegaba y suspendía el examen. Es que yo no tengo capacidad para aprender...*

*ζ: Pero el profesor tiene que motivar a los alumnos, porque eso es muy importante.*

Alumna *π: El problema es que a mí solo me han enseñado gramática y gramática y que a la comunicación le han dado muy poca importancia.*

Ellos piensan que no serán capaces de hablar en inglés porque solo les han enseñado a escribir. Les digo si no sienten vergüenza a cometer errores y todos están de acuerdo con ello. La

mayoría dice que les han ridiculizado en clase cuando han hablado mal o se han reído de ellos y que, por eso, lo pasan mal.

**¿Estáis seguras de que queréis ser maestras?** Todas están de acuerdo.

*ι: Yo quiero ser profesora, pero no de Inglés, porque a mí me cuesta mucho. Sé que tengo que estudiar y aprender inglés. Yo no me veo capacitada para dar clases de inglés en inglés.*

*ζ: El inglés de la universidad luego fuera no te vale porque no te lo convalidan. ¿De qué me sirve estudiar inglés B2 en la universidad si luego no está convalidado?*

Lo que les interesa es tener el título porque nos lo piden pero realmente saber inglés no les preocupa.

*ζ: Te obligan a inglés, inglés, inglés...*

Si no queréis estudiar idiomas, no entréis en Educación. Respuesta de una estudiante:  
*“Entonces, ¿dónde nos vamos a meter?”*

La conversación gira en torno a lo mismo siempre: no les gusta el inglés, no se les da bien y, además, es obligatorio. Hay quien piensa que los alumnos solo se esfuerzan en aprobar las asignaturas, pero que, realmente, no les interesa aprender. Creen que para eso ya tendrán tiempo. Ahora lo que quieren es terminar la carrera.