

---

# Un dispositivo para una relación pragmática de los docentes con los objetivos de programas bilingües, desde un estudio en documentos de planificación

A tool for a pragmatic relation between teachers and the objectives of bilingual programmes. A study about planning document

---

**Carmen Guillén Díaz**  
Universidad de Valladolid  
ccmc@dyl.uva.es  
<https://orcid.org/0000-0002-3239-824X>

**Francisco Javier Sanz Trigueros**  
Universidad de Valladolid  
franciscojavier.sanz.trigueros@uva.es  
<https://orcid.org/0000-0001-5740-7002>

---

## Fechas · Dates

Recibido: 2019-06-15  
Aceptado: 2019-10-25  
Publicado: 2019-12-31

---

## Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Guillén, C., & Sanz, F. J. (2019). Un dispositivo para una relación pragmática de los docentes con los objetivos de programas bilingües, desde un estudio en documentos de planificación. *Publicaciones*, 49(5), 113–130. doi:10.30827/publicaciones.v49i5.15116

## Resumen

En el marco de los procesos de formación inicial y continua de docentes, que implementan los programas del tipo de enseñanza Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE/CLIL/EMILE), el contenido de este artículo se sitúa ante la problemática de una formulación común compartida de los objetivos, como componentes clave de los actos profesionales docentes de programación e intervención.

Se conceptúa esa formulación como una práctica científica compleja, que ha de estar presidida por la búsqueda de la integración de aprendizajes competenciales relativos a contenidos de la materia, y a elementos lingüístico-discursivos de la lengua o lenguas de la sección, en términos de un saber y saber hacer.

En la perspectiva última de reforzar la profesionalización de estos docentes, y con el objetivo de identificar sus dificultades en la gestión de la complejidad de esa formulación, se estudia un conjunto significativo de documentos de planificación realizados por futuros docentes para aulas de Educación Primaria con sección bilingüe, y supervisados por tutores de los centros correspondientes.

Conforme a la técnica global del análisis de contenido, y utilizando un sistema categorial para los componentes observables (constantes) de esos documentos de planificación que son los objetivos, se obtiene un corpus de datos, de cuyo tratamiento:

- a) Se observan y caracterizan las dificultades ante esa práctica científica compleja de determinación y formulación de objetivos de este tipo de enseñanza bilingüe, vinculándolas a obstáculos epistemológicos y empíricos (Bachelard, 1987).
- b) Se anticipa la necesaria configuración de un dispositivo referencial facilitador de la explicitación y legibilidad de la integración; al servicio, pues, de la regulación y auto-cuestionamiento en torno a las operaciones técnicas de la formulación de estos objetivos, así como de la estabilización de una visión y lenguaje comunes.

---

Palabras clave: Educación bilingüe; Formación de profesores; Instrumento de referencia; Objetivo educacional; Programa de enseñanza

---

## Abstract

In the framework of pre-service and ongoing training processes for teachers, who implement Content and Language Integrated Learning (AICLE/CLIL/EMILE) programmes, the content of this article focuses on the problem of a common shared formulation of the objectives, as key components of the professional teaching acts of planning and intervention. That formulation is conceptualized as a complex scientific practice, which should be led by the pursuit of the integration of competency-based learning regarding subject content and linguistic-discursive elements of the school-section language or languages, in terms of know and know-how.

In the last perspective of reinforcing the professionalism of these teachers, the aim is to identify their difficulties in managing the complexity of that formulation. In so doing, a significant set of planning documents made by future teachers for Primary Education classrooms with bilingual section, and supervised by form teachers of the corresponding schools, is studied.

According to the global technique of content analysis, and utilizing a category system for the (constant) observable components of those planning documents which are the objectives, a corpus of data is obtained. From the data analysis:

a) The difficulties faced with this complex scientific practice of determination and formulation of objectives of this type of bilingual teaching are observed and characterized. The difficulties are also linked to the epistemological and empirical obstacles (Bachelard, 1987).

b) The necessary configuration of a referential tool is anticipated, in that it facilitates the clarification and readability of the integration. This allows the regulation and self-questioning around the technical operations of the formulation of these objectives, as well as the stabilisation of a common vision and language.

---

Keywords: bilingual education; teacher training; teaching tool; educational objectives; instructional programmes

---

## Introducción

Esta aportación se presenta con nociones, concepciones y aspectos metodológicos ampliamente compartidos en el contexto universitario propio del área de conocimiento de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, en relación con las determinaciones europeas sobre una Educación plurilingüe e intercultural. Destinada ésta a todos los individuos desde las primeras edades y a lo largo de la vida (Beacco & Coste, 2018), se asume, por una parte, *como base* del desarrollo social y cognitivo de los individuos desde la escolaridad obligatoria. Y, por otra, *en base* a las expectativas de dominio de lenguas según los diversos niveles (A1 a C2) descritos en el documento emblemático del Consejo de Europa (2002), que es el Marco Común europeo de referencia para las lenguas (MCERL, en adelante). Tomado como un instrumento de apoyo en la planificación de programas, sus escalas de descriptores por actividades comunicativas de la lengua se ofrecen para la planificación de programas y la formulación de objetivos de enseñanza y aprendizaje coherentes (realistas) y claros (Council of Europe, 2018).

## Contextualización y justificación

Es un hecho que las Administraciones educativas están planteando el plurilingüismo desde el currículo en su conjunto, en las denominadas secciones lingüísticas (bilingües, trilingües, etc.). Como modalidad de enseñanza bilingüe, desde los años 90, se promueve en concreto mediante lo que Beacco y Byram (2003) denominan enfoque y programa de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE/CLIL/EMILE). En el informe Eurydice (2006), se vincula: “a todo tipo de oferta educativa en la que se emplee una segunda lengua (extranjera, regional o minoritaria y/u otra lengua oficial del estado) para impartir ciertas materias del currículum diferentes a las propias clases de lenguas” (p. 7).

Esta impartición de contenidos de las denominadas Disciplinas No Lingüísticas (DNL) (Gajo, 2007), en una lengua adicional (lengua extranjera LE, propia de la sección), se constituye en nuestro contexto nacional, a partir de 1996, en la gran respuesta educativa al incremento de la demanda socio-institucional del plurilingüismo. Se pretende generalizar desde la primera infancia (niveles de educación CINE 01, CINE 02) a la educación secundaria superior (CINE 3)<sup>1</sup>, y se observa el recurso masivo al inglés. Así está recogido en el documento del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017),

1. Como se describe en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2013).

debido en gran medida a que el porcentaje de alumnos que cursan la materia Inglés como LE es el más elevado en los últimos años<sup>2</sup>, y a que el contingente de alumnos que participan en programas AICLE es también significativamente elevado<sup>3</sup>, respecto de otras experiencias educativas de aprendizaje de lenguas.

## Problemática

Sucede que en este esfuerzo de implementar secciones bilingües, al haber precedido la práctica a la investigación, se perciben problemas sobre todo a través de:

- La constatación realista del paisaje heterogéneo que presentan estos programas, dadas las diversas modalidades en cuanto a materias / contenidos de las DNL, en cuanto al recurso a qué lengua y a cuántas, al grado de alternancia e intensidad de L1 y L2 (LE), la continuidad, los niveles, etc. (Castellotti, Coste & Duverger, 2008).
- Las comparaciones internacionales del nivel de competencia en comunicación lingüística de los alumnos<sup>4</sup>, que ponen en cuestión:
  - la calidad de los sistemas (Felouzis & Charmillot, 2012);
  - la eficacia de este tipo de enseñanza en el logro de objetivos de la DNL, y de beneficios relativos a la competencia clave de comunicación en LE y a la apertura social y cultural (Davison & Williams, 2001)<sup>5</sup>; y, en última instancia,
  - la adecuación de las prácticas docentes, marcadas por la toma de decisiones programáticas expuestas en las unidades didácticas (UD) correspondientes.

Es por lo que, para los contextos de la Educación Superior implicados en la formación inicial y continua de los docentes que asumen programas AICLE, este sector activo de los escenarios curriculares de enseñanza bi/plurilingüe se convierte en un objeto fecundo de atención. De ello dan cuenta publicaciones de diverso orden, de entre las cuales es oportuno remitirse por su carácter formativo e informativo a Jiménez-Martí-

2. En la misma tendencia internacional expuesta en Comisión Europea / EACEA / Eurydice (2017), los datos revelan que, del total de alumnos escolarizados 1.318.040 en Educación Infantil, 2º ciclo, el 81,5% cursa Inglés; Francés el 0,5% y el 0,3% otras lenguas. Así mismo, en Educación Primaria, del total de alumnos escolarizados 2.940.226, cursa Inglés el 99,1%; Francés el 0,6% y el 0,3% otras lenguas. Las cifras son también parecidas en Educación Secundaria Obligatoria, dado que del total de alumnos escolarizados, 1.884.223, el 98,3% cursa Inglés; Francés el 1,4% y un 0,4% otras lenguas. En Bachillerato, de 642.280 alumnos presenciales, un 95,1% cursa Inglés; Francés el 1,6% y un 0,3% otras lenguas.

3. Como ocurre, a título ilustrativo, en Castilla y León una región –de larga tradición monolingüe socio-institucional–, en donde son más de 600 las secciones bilingües implantadas. Actualmente, se contabilizan 370 en las etapas de Educación Primaria y 228 en Secundaria Obligatoria. Del total de 124.775 alumnos de Educación Primaria participa el 48,2%; y el 21,4% del total de 83.555 alumnos de Secundaria Obligatoria. De las Comunidades Autónomas, los datos y cifras muestran además que el Principado de Asturias presenta el más alto porcentaje, un 50,8% en Primaria (de un total de 77.979 alumnos) y un 28,5% en Secundaria Obligatoria (de un total de 49.378 alumnos).

4. Se ha consultado en su momento el estudio aportado por Araújo & Dinis da Costa (2013). Estas autoras lo contextualizan en los ámbitos educativos de trece países, entre los que se encuentra España, y referido a los niveles de A1 a B2 de dominio de las lenguas.

5. Beneficios que en esta publicación hacen hincapié, especialmente, en un aprendizaje de LE más rápido, y en un desarrollo de competencias discursivas al reflexionar y pensar sobre la DNL.

nez y Mateo (2011); Madrid y Madrid (2014); Mehisto, Marsh y Frigols (2008); Lorenzo, Trujillo y Vez (2011).

Siempre se ha puesto de manifiesto que, ante todo, es crucial el papel que desempeñan esos docentes, a quienes se viene solicitando el interés por la mejora de la calidad y por la adecuación a las prescripciones y normas (Duverger, 2007). Y, como se puede leer en el Prefacio de Beacco et al. (2016, p. 5) al referirse a ellos, se insiste en sensibilizarles a la importancia de la dimensión lingüística de todas las materias y en incitarles a “rendre cette dimension explicite et transparente dans les programmes et dans tout le processus d’enseignement”.

Es evidente que se está demandando a los docentes una gran carga de *inversión subjetiva*. Un concepto que André (2008) toma prestado del mundo económico y que, para este caso, encierra un gran interés en sus dimensiones *decisional* y *cognitiva*; pues, cabe estimar que no es cuestión sólo de saber lo que hay que hacer, sino de ponerse de acuerdo en lo que se debe hacer para reforzar la eficacia –en este caso–, de la enseñanza tipo AICLE/CLIL/EMILE, promoviendo una confianza profesional fundamentada (Birzea et al. 2005). Es en lo que se pone el énfasis, si se accede a título ilustrativo al documento elaborado en junio de 2017 por la Comisión Regional (2017), para el análisis y propuestas de mejora del Programa Secciones Bilingües en Castilla y León.

## Marco conceptual

Se espera que todos los agentes implicados compartan la consideración de una sección bilingüe como “la plataforma de un enfoque metodológico innovador que va más allá de la enseñanza de una lengua” (Eurydice, 2006, p. 7). Por lo cual, siguiendo a Beacco y Byram (2003) y a Beacco et al. (2016), el desarrollo de los programas AICLE requiere la comprensión de un cambio sustancial que trasciende lo tradicional. Se trata de una doble orientación de la enseñanza y el aprendizaje basados a la vez en la materia y la(s) lengua(s); asociando en las tareas/actividades didácticas práctica de la lengua y lengua práctica, y siendo la LE un medio –total o parcial (Duverger, 2009)–, para la verbalización del trabajo sobre la DNL (Gajo, 2007).

## La noción de integración

En la lógica de las exigencias de esa constante transversal de contenidos transmitidos por primeras y segundas LE, y conforme a los trabajos de los autores citados junto a los de expertos como Marsh et al. (2010/2011), es la noción de integración la que vertebrará este tipo de enseñanza bilingüe. Una integración que Béliard & Gravé-Rousseau (2009, p. 67) nos han definido como “La recherche d’éléments complémentaires et convergents propres à la discipline en L2 et à la langue (thèmes, types de discours...) et de stratégies appropriées à chaque contexte éducatif, dans le but de construire des savoirs et des compétences”.

En los contextos educativos, se ha de abordar como una *integración funcional* de elementos pertenecientes a uno o diversos ámbitos curriculares, en una misma planificación de enseñanza/aprendizaje (Legendre, 1993). En consecuencia, desde la idea de lo prescrito y normativo curricular, afecta al carácter y nivel de los contenidos de la DNL y de la LE, en la operación técnica de asociar:

- a. Por lo que se refiere a la DNL, a través de los componentes curriculares canónicos establecidos en nuestras Disposiciones Oficiales:

---

-Objetivos -Contenidos -Estándares de aprendizaje evaluables

-Criterios de evaluación -Competencias (aptitudes, saber aprender)

---

- b. Por lo que se refiere a la LE, a través de las especificaciones de orden lingüístico-comunicativo y discursivo ofrecidas en el MCERL (Consejo de Europa, 2002):

---

Actividades comunicativas de la lengua

---

Competencias lingüísticas

Competencias pragmáticas

---

Además, desde la idea de flexibilidad y adaptación curricular, para esa integración funcional se requiere otra operación técnica: la de organizar intersecciones –aplicaciones recíprocas–, entre esos elementos complementarios y convergentes de la DNL y la LE. Se sustenta en los principios que Coyle (2002) enuncia bajo el acrónimo de las 4Cs: Contenido, Comunicación, Cognición y Cultura/Ciudadanía; y que, para los objetivos, se convierten en  *ejes organizativos*  de la integración, explícitos y legibles en términos de:

- Un saber y un saber-hacer competencial propios de la DNL. Corresponden a conocimientos declarativos y aptitudes, que encontramos en los *Contenidos* establecidos en el currículum oficial. Por ejemplo: identificar y clasificar los elementos geográficos, o categorizar la naturaleza de diversos materiales, de sus propiedades, o calcular según operaciones matemáticas, o construir circuitos, etc.
- Actividades comunicativas en relación con la verbalización del trabajo de enseñanza/aprendizaje de la DNL desarrollado en tareas/actividades didácticas. Corresponden a un saber y saber-hacer de Comunicación propios de la LE; es decir, la recepción y comprensión, producción y expresión orales y escritas; la interrelación en sentido hermenéutico; la mediación; la traducción, etc., (lo que nos remite al capítulo 4 del MCERL, con sus descriptores de nivel de dominio). Por ejemplo: exponer de forma oral y escrita la clasificación de los elementos geográficos utilizando con precisión el vocabulario, o preguntar y decir oralmente el resultado de las operaciones matemáticas, etc.; sin excluir el uso de la L1: lengua de escolarización, (Beacco & Byram, 2003).
- Estrategias directas e indirectas relativas a la Cognición, solicitadas y requeridas para el aprendizaje de los Contenidos como se describe en (i). Corresponden a un saber aprender, por la movilización de operaciones intelectuales de diverso orden. Por ejemplo: buscando en, extrayendo información de, ordenando, elaborando síntesis, etc.
- Criterios de evaluación, en relación con los estándares de aprendizaje evaluables establecidos en el currículum de la DNL, y con los niveles de dominio de los elementos de la lengua como medio de comunicación (ilustrados en el MCERL con

sus descriptores, en capítulo 5, apartado 5.2.). Por ejemplo: la totalidad de, al menos cinco de tipo, con precisión y claridad, sin faltas ortográficas, etc.

- Actitudes y valores de disposición y motivación positivas ante el aprendizaje del Contenido, así como de sensibilidad comunicativa y motivación al uso de otras lenguas, apertura a otras culturas y personas, visión más amplia del mundo. Corresponden a la Cultura/Ciudadanía, en el sentido de aspectos de orden cultural considerando que toda disciplina, inevitablemente, está situada en un saber de conocimiento (declarativo) del mundo, y en un saber sociocultural a los que se incorpora a los alumnos (Duverger, 2009). Así se describen en el MECRL (Consejo de Europa, 2002, p. 99), bajo "aspectos de la competencia comunicativa", por cuanto que integran el uso de las lenguas. Serían legibles en los objetivos, por ejemplo, aludiendo a tareas-prácticas del contenido en otras realidades, objetos, lugares, individuos, etc., a la adopción de actitudes, pensamientos y comportamientos de respeto, interés y esfuerzo por comunicar en la LE, sensibilización y motivación, atención a las diferencias, colaboración, etc.

## La naturaleza multicomponencial de los objetivos

Dado que los objetivos forman parte de la primera fase de la toma de decisiones en la planificación, los expertos los califican como una zona decisiva. En un programa AICLE, considerados efectivamente como el resultado preciso que se espera lograr, una vez formulados, van a convertirse en instrumentos de referencia para ese otro acto profesional docente que es la intervención operativa eficaz (Legendre, 1993). En gran manera, se consideran factores clave de optimización de la DNL y la LE, al mismo tiempo que posibilitan reflexionar sobre las propias prácticas docentes y dotarlas de la orientación esperada.

En este sentido, las operaciones técnicas de asociar y organizar, para formular objetivos que den cuenta de la integración, constituyen para los docentes una práctica científica compleja de gran responsabilidad, tanto afrontada de forma individual como compartida. Su carácter complejo viene dado por los múltiples elementos que deben ser enunciados, y por dos rasgos principales: la coherencia (relación lógica) y la adecuación (a las normas y prescripciones curriculares), considerando la llamada de atención que se recoge en Duverger (2011, p. 70):

Dans la dialectique d'intégration entre langue et discipline, la focalisation sur un pôle -la DNL- à l'exclusion de l'autre -la LE-, limite souvent l'enjeu de l'enseignement à la transmission de contenus, alors que le travail au coeur du processus d'intégration dirige enseignants et apprenants vers l'élaboration de savoirs. Ces savoirs seront plus ou moins centraux pour la discipline, et il s'agit de les soumettre à des objectifs clairs (...).

## Interrogantes y objetivos

Desde estas nociones, concepciones, aspectos metodológicos y pragmáticos, surgen interrogantes tales como: Los objetivos que estos docentes formulan para los programas AICLE, ya desde los primeros niveles, ¿reflejan la comprensión del cambio, con esa doble orientación / focalización? ¿A qué dificultades / obstáculos se confrontan para la formulación de los objetivos que deben reflejar la integración DNL+LE, y ade-

más hacerla legible y clara? ¿Cómo y qué proponer para acompañar en el desarrollo profesional del docente, la formulación requerida de objetivos AICLE?

Y, en función de estos interrogantes, por su pertinencia y utilidad, el objetivo general planteado es:

- Estudiar las dificultades de los docentes que nos ocupan, ante la gestión de la complejidad subyacente a la formulación de los objetivos de ese tipo de enseñanza bilingüe.

Se articula aquí, en los objetivos específicos de:

- Analizar los rasgos de la integración propia de los programas AICLE en el seno de las especificaciones curriculares de la DNL y la LE, en una muestra significativa de documentos de planificación.
- Caracterizar las dificultades que revela la formulación de los objetivos propios de programas AICLE, para los autores de esos documentos de planificación.
- Anticipar una propuesta de dispositivo para los docentes, facilitador de la explicación, identificación y legibilidad de la integración en la formulación de esos objetivos.

## Metodología

Para estos objetivos, se dota a este estudio de un carácter cualitativo, descriptivo y sincrónico, y se opta por la técnica global del análisis de contenido (Bardin, 1977; Van der Maren, 1996). En una primera fase se toman las decisiones oportunas sobre los contextos y documentos de indagación –muestra documental–, para, en una segunda fase, tratar las informaciones obtenidas previamente establecido el sistema categorial de análisis. Su definición para el análisis propiamente dicho de los datos y la interpretación de los resultados ha guiado, además, la elaboración de soportes en los que consignar las unidades de contexto y las de registro.

## Muestra documental

Los documentos de planificación seleccionados para el estudio pretenden su significatividad, porque:

- Contienen unidades didácticas (UD) destinadas a aulas de Educación Primaria con sección bilingüe, ubicadas éstas en centros del contexto local citado. Forman parte de manera directa y continuada de nuestras funciones y tareas formativas universitarias, asegurando su disponibilidad y su utilización discrecional.
- Se realizan en los períodos de prácticas de futuros docentes, estudiantes del Grado en Maestro de Educación Primaria, mención LE inglés.
- Se supervisan por tutores con, al menos, cinco años de experiencia en programas AICLE.

Además, son criterios de delimitación de la muestra, los rasgos de heterogeneidad siguientes: el carácter de los centros públicos y concertados; la y las DNL de las secciones bilingües; los cursos de Educación Primaria en los que se desarrollan; el diverso

nivel de competencias logrado por los estudiantes-autores de esos documentos de planificación.

La muestra documental intencional seleccionada, se distribuye en la Tabla 1 como sigue.

Tabla 1

*Características de la muestra de documentos de planificación para el estudio. Sus códigos*

Documentos de Planificación (1 a 17)	Rasgos			Códigos
	Centros	DNL(s)	Aulas Primaria	UD
1 a 6	Público	Natural Sciences & Social Sciences	1°	UD1-UD2-UD3
			4°	UD4-UD5
			5°	UD6
7 a 11	Público	Natural Sciences	2°	UD7-UD8
			3°	UD9-UD10-UD11
12 y 13	Concertado	Natural Sciences & Social Sciences	4°	UD12-UD13
14	Concertado	Natural Sciences	2°	UD14
15	Concertado	Natural Sciences, Social Sciences & Religion	5°	UD15
16	Concertado	Natural Sciences & Music	3°	UD16
17	Concertado	Educación Física, Plástica y Música	3°	UD17

## Análisis y resultados

En relación con el marco conceptual, se establece como categoría central de análisis la operación técnica de organizar elementos complementarios de la DNL y la LE (de aplicación recíprocos). Se define como la intersección (funcional) –coherente y adecuada–, de esos elementos en torno a los ejes organizativos descritos más arriba (epígrafe 2.1), y que establecemos a su vez como subcategorías de análisis. Y dado que, en las UD, es al formular los objetivos –generales y específicos–, cuando se explicitan y hacen legibles las intersecciones indicadoras de la integración, son pues unidades de contexto los objetivos. Y, son unidades de registro los segmentos de enunciado que, en cada objetivo, son indicadores de esas intersecciones.

El análisis de contenido se formaliza en las parrillas de lectura / escritura diseñadas en torno a las subcategorías de análisis descritas. Para el tratamiento de los datos de cada documento se asegura previamente la anonimización y, con el código de UD ya indicado en la anterior Tabla 1, se procede a su funcionamiento, como exponemos

en la Tabla 2 (A *Unidades de contexto*) y (B *Unidades de registro*), ilustrativa de algunos datos.

Tabla 2

(A) *Unidades de contexto* y (B) *Unidades de registro*

---

**(A) q Unidades de contexto: Objetivo(s) general (G) y Específicos (E)**

---

· **UD4:**

(G) *Alcanzar una competencia Lingüística que vaya más allá del idioma, una competencia coloquial de inglés en distintas áreas*

(E) *To know the basic aspects of Natural Sciences y Sociales. Study the different materials.*

· **UD7:**

(G) *Lograr el dominio de las cuatro destrezas, dominio profundo de la lengua junto con los aspectos socioculturales que caracterizan a los países de cultura anglosajona*

(E) *Promover una autonomía a la hora de entender textos complejos. Relacionarse con hablantes nativos con fluidez. Producir textos claros y detallados sobre distintos temas con capacidad de defender puntos de vista. Study of different materials through common objects they previously know*

*Understand that objects and materials can have different and new uses*

· **UD12:**

(G) *Desarrollar las destrezas comunicativas en inglés en las áreas curriculares Natural Sciences y Sociales*

(E) *Express at least one new use of a bottle of water and express their ideas in a sheet of paper*

*Carry out simple mixtures with daily use components*

· **UD14:**

(G) *Aumentar las destrezas de competencia comunicativa de los alumnos*

(E) *Understand that objects and materials can have different and new uses*

*Tell the material that your toys are made of...*

*Acquire written vocabulary about travels; natural places...*

*Build sentences with the verb to be in present ... in affirmative...in negative...in interrogative*

· **UD16:**

(G) *Impulsar el uso del inglés como lengua vehicular para el aprendizaje de DNL Natural Sciences y Music.*

(E) *To collect information about an experiment ... Chemical reaction: the combustion*

*To develop communication techniques and transmission of the content*

---

---

**(B) q Unidades de registro**

---

**CATEGORÍAS DE ANÁLISIS**

<b>Saber</b>	<b>UD4:</b> ...competencia Lingüística que vaya más allá del idioma...[LE] ...basic aspects of Natural Sciences y Sociales... different materials [DNL] <b>UD7:</b> ...las cuatro destrezas [LE]... different materials through common objects [DNL] ... los aspectos socioculturales que caracterizan a los países de cultura anglosajona [¿LE? / DNL] <b>UD12:</b> las destrezas de competencia comunicativa de los alumnos en inglés en áreas curriculares [LE / ¿DNL?] ...new use of a bottle of water ... their ideas... [DNL] <b>UD14:</b> ...that objects ... have different ... uses [DNL] ... <b>UD16:</b> Chemical reaction: the combustion... (DNL) ... communication techniques and transmission of the content [LE / ¿DNL?]
<b>Saber-hacer</b>	<b>UD4:</b> ...competencia coloquial de inglés en distintas áreas [LE /¿DNL?] ...con hablantes nativos con fluidez.[LE] ...[Producir] textos claros y detallados sobre distintos temas [¿LE?/¿DNL?] <b>UD7:</b> ... [entender] textos complejos... [LE /¿DNL?] [Understand] that objects and materials can have different and new uses [DNL] <b>UD12:</b> [Desarrollar] las destrezas comunicativas en ... Natural Sciences y Sociales [LE/¿DNL?]. [Carry] out simple mixtures with daily use components [DNL] <b>UD14:</b> [Aumentar] las destrezas de competencia comunicativa de los alumnos [LE]. [Acquire] written vocabulary about travels; natural places... [LE/DNL] Build with the verb to be in present...in affirmative...in negative...in interrogative [LE] <b>UD16:</b> ...uso del inglés como lengua vehicular para el aprendizaje de...[LE]
<b>Actividades comunicativas</b>	<b>UD4</b> <b>UD7</b> <b>UD12:</b> Express at least one new... [LE/DNL] <b>UD14:</b> Written vocabulary about travels; natural places... [LE/DNL] Tell the material that your toys are made of... [LE/DNL] <b>UD16</b>
<b>Estrategias</b>	<b>UD4</b> <b>UD7</b> <b>UD12</b> <b>UD14</b> <b>UD16:</b> To collect information about...[DNL]
<b>Criterios de evaluación</b>	<b>UD4</b> <b>UD7:</b> ...con fluidez...capacidad de defender puntos de vista...textos complejos [LE / ¿DNL?]...textos claros y detallados sobre... [LE / DNL] <b>UD12:</b> ... at least one...[LE/DNL] ... <b>UD14</b> <b>UD16</b>
<b>Actitudes y valores</b>	<b>UD4</b> <b>UD7</b> <b>UD12</b> <b>UD14</b> <b>UD16</b>

---

En todos los documentos analizados, los datos registrados revelan que existen importantes dificultades para afrontar la integración, por cuanto que:

- Aun no encontrando en todas las UD formulación de objetivos como general/les y específicos, en ninguno de ellos se hace legible y clara la intersección adecuada y lógica de los elementos esperados que den cuenta de la integración DNL y LE.
- En todas las UD analizadas hay categorías de análisis a las que no corresponde ninguna unidad de registro. Son pues numerosos los elementos complementarios indicadores de la integración DNL y LE omitidos, y se observan deficiencias en las unidades consignadas.
- En la casi totalidad de las UD analizadas, no se explicita la aplicación recíproca de esos elementos (trabajo interdisciplinar), pues se trata de objetivos que fijan de forma yuxtapuesta un saber de contenidos de la DNL (objetivos *temáticos*), por ejemplo, los materiales, las partes del cuerpo, la nutrición, la vida de animales, las plantas y su importancia para los humanos, etc.; y un saber de formas de la lengua, (objetivos *lingüísticos*), en particular, el vocabulario de la DNL, verbos, preposiciones, etc.
- En la casi totalidad también de las UD, si se recurre al componente curricular *Estándares de aprendizaje evaluables* –que forma parte de cada documento de planificación, y se contempla en la óptica de un objetivo específico (E)–, sí que cabría identificar la presencia de la intersección DNL con un saber hacer de Comunicación en LE. Son los casos, por ejemplo, de:
  - **UD7:** Observe, identify, describe and classify some materials because of their/ by their properties. Express using certain structures in the book materials of which objects in the images are made
  - **UD12:** Express with the correct words what they are thinking and their opinion when they debate. Allocate the specific physical properties...that are visible for them using their five senses
  - **UD14:** Identify the main functions of some materials inside the Magic Box and draw them
  - **UD16:** Comprehending the message with clarity... Expressing the message with clarity, coherence... Measure objects, space and time using the proper elements
- Hay términos tales como lograr, alcanzar, estudiar, adquirir, entender, impulsar, saber, potenciar, fomentar, facilitar... que aparecen aleatoriamente como indicadores extraños por no apropiados, por su ambigüedad semántica, etc., obviando precisiones sobre conocimientos / competencias necesarias adecuadas al curso de Educación Primaria del que se trata. Hay otros casos en que remiten a una aplicación también inconcreta de la Actividad comunicativa, y no revelan la utilización de la LE en el aprendizaje de la DNL, por falta de esa precisión esperada e incluso por plantearse como no realizable (no realista), en el aula y curso correspondiente. Sucede para aulas de primeros cursos de Educación Primaria, en el caso ilustrado de **UD4:** Producir textos claros y detallados sobre distintos temas; o de **UD7:** Lograr el dominio de las cuatro destrezas, dominio profundo de la lengua...

## Discusión y conclusiones

En su conjunto, los objetivos formulados adolecen de los rasgos de hacer explícitos y claros los enunciados que revelen esas intersecciones entre los elementos curriculares de la DNL y la LE, así como su coherencia y adecuación. De forma particular, en los casos de secciones lingüísticas cuyos programas se elaboran para más de una DNL. Abordando estas dificultades en la perspectiva de Bachelard (1987), como plantea Fabré (1995), cabe interpretar que estos docentes se confrontan a diferentes obstáculos epistemológicos y empíricos:

- a. Al obstáculo del conocimiento general que impide la comprensión del cambio presidido por la integración, pues recurren a concepciones y categorías curriculares anteriores. Es un hecho generalizado que:
  - Para el eje organizativo Contenidos, los enunciados relativos al saber y saber-hacer no presentan indicadores del eje organizativo Comunicación; es decir, de Actividades comunicativas en relación con la verbalización del trabajo de enseñanza y aprendizaje de la DNL. Se orientan, por una parte al desarrollo y comprensión de contenidos; y, por otra parte, al aprendizaje de elementos / formas de la lengua, priorizando el vocabulario específico del contenido. De hecho, encontramos objetivos específicos propiamente lingüísticos. Es el caso más evidente de UD7: Lograr el dominio de las cuatro destrezas, dominio profundo de la lengua junto con los aspectos socioculturales que caracterizan a los países de cultura anglosajona.
  - Para el eje organizativo Comunicación en LE, el trabajo sobre la DNL practicando la LE no se percibe, aun cuando se haya formulado un objetivo como el de UD7: Producir textos claros y detallados sobre distintos temas con capacidad de defender puntos de vista. Es patente la falta de coherencia y de adecuación, sobre todo en los casos de Aulas de 2º de Primaria.
- b. Al obstáculo empírico de la propia experiencia, es decir, de lo que han venido haciendo, porque sitúa a estos docentes entre ruptura o continuidad; influenciada la experiencia por las propias representaciones e informaciones que no se someten a una fundamentación y reflexión crítica. Al mismo tiempo, se infiere ampliamente el impacto de la experiencia relativa a la falta de tiempo para tratar todos los contenidos de la DNL, a las carencias de los alumnos porque no dominan la LE, a las reticencias de los padres en cuanto al aprendizaje efectivo de la DNL y a la carga de trabajo adicional que supone para los escolares.
- c. Al obstáculo pragmatista, anclado en modelos implícitos de verdad que supuestamente encierran soportes generados para ser útiles en la elaboración de los programas AICLE. Sucede, sobre todo, en documentos institucionales puestos a disposición de los docentes que han de solicitar y documentar su proyecto bilingüe ante la Administración educativa correspondiente. En ellos se observa que:
  - Son dos los epígrafes preparados para los objetivos y los contenidos, de forma separada.
  - Se han de proponer en la solicitud, en donde se indica textualmente: Los del idioma de la Sección Bilingüe solicitada; y Objetivos de las materias (a impartir en la lengua extranjera).

Lo cual reclama nuestra atención por la paradoja que encierra, precisamente, ya que para esas solicitudes oficiales el Criterio de evaluación dotado de mayor importancia

está establecido como sigue: Propuesta de desarrollo del currículo, con especial atención a los objetivos, secuenciación de contenidos, metodología y criterios de evaluación. Se le otorga 25 puntos (máximo) sobre el total de 100. Cabe añadir que, en esos documentos de solicitud, solamente se utiliza el término integración en el epígrafe de Metodología, pero para referirse a Medidas para facilitar la integración en la Sección lingüística de los alumnos.

- d. Al *obstáculo verbal* que, ubicado en los enunciados correspondientes a los ejes organizativos esperados de cada objetivo, se concentra en las incertidumbres de los docentes para usar términos programáticos. Resultan ser no claros e imprecisos, incluso inestables. En su mayoría son opacos, porque no solo omiten concreciones para este tipo de enseñanza, sino porque incluso sus significados no son compartidos entre los docentes implicados, como sería deseable. Cabría inferir que las dificultades para hacer legibles las intersecciones de elementos esperados, caracterizadas ante todo como omisiones, también se interpretan en términos de obstáculo verbal, quizá, por términos no disponibles. En todo caso, remiten al obstáculo epistemológico del conocimiento general.

Al contextualizar este estudio en documentos de planificación –UD–, realizados en período de prácticas por docentes en formación, es evidente que los resultados no son generalizables. Pero al mismo tiempo y desde la posición de formadores universitarios, se exponen aquí aquellas conclusiones que afectan al desarrollo profesional de los docentes que asumen los programas AICLE. En la idea de reafirmar que se trata de ponerse de acuerdo en lo que se debe hacer para reforzar la eficacia de dichos programas, se las puede articular en torno a las dimensiones *decisional* y *cognitiva* constituyentes de la inversión subjetiva de sus autores, en esta *zona decisiva* que es la formulación de objetivos.

## En la dimensión decisional

Se concluye que:

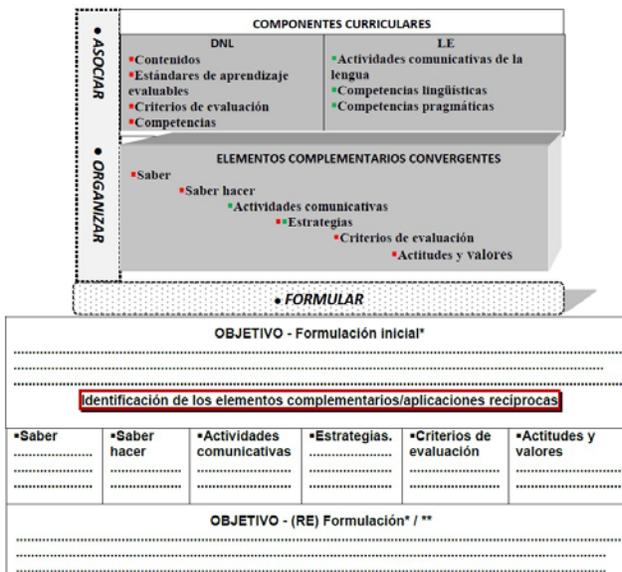
- Se debe poner en cuestión si realmente están provistos o no de referentes teóricos y metodológicos debidamente orientados, así como de si su situación para este tipo de programas se desarrolla provista o no, a su vez, de un acompañamiento y supervisión efectivos.
- Se requiere atender en los docentes:
  - Al obstáculo de la propia experiencia, reduciendo reticencias ante lo que supone implementar todo programa AICLE en cuanto a trabajo inter y transdisciplinar, y de aplicaciones recíprocas DNL y LE, tomando conciencia de las posibilidades y capacidades diversas de los alumnos e implicándose en profundidad, pues se apela a un trabajo docente añadido.
  - Al obstáculo del conocimiento general, reduciendo incertidumbres ante conceptos, referentes teóricos y metodológicos considerados *nuevos*, materiales de *nueva* configuración y ante la presión familiar e institucional de niveles de logro iguales para todo el grupo.

## En la dimensión cognitiva

Se concluye que:

- Se requiere, por parte de todos los agentes implicados en un desarrollo profesional docente de calidad y de carácter socio-constructivista (Sanz, 2018), la promoción de una confianza profesional fundamentada, con atención a los obstáculos.
- Nos estimulan a anticipar –tal y como exponemos en el objetivo específico de nuestro estudio–, una propuesta de *dispositivo* (Cuq, 2003), para una relación pragmática con los objetivos propios de programas AICLE. Se trata de un instrumento estratégico que:
  - En la perspectiva individual del docente se inscribe, por una parte, en la lógica de refuerzo/acompañamiento, en el sentido de promover la confianza fundamentada; facilitador, pues, de la explicitación, identificación y legibilidad de la integración en la formulación de objetivos. Y, por otra parte, en la lógica de la reflexión crítica, en el sentido de gestionar la complejidad, regular y auto-regular las formulaciones de objetivos AICLE; facilitador, pues, de una distanciación.
  - En la perspectiva del equipo didáctico se inscribe, por una parte, en la búsqueda de la coherencia y la lógica en la formulación común compartida de los objetivos. Y, por otra parte, en la necesaria aportación de una visión y un léxico común compartido.

Sin pretender ser normativos, englobando las nociones, conceptos, aspectos metodológicos y nuevas orientaciones con que se presenta esta aportación, mostramos en una *cartografía dinámica* los componentes del dispositivo referencial (Figura 1).



\* Añadiendo un enunciado con las circunstancias y medios de la acción didáctica.

\*\* Y reformulaciones sucesivas.

Figura 1. Cartografía dinámica del dispositivo referencial propuesto para la formulación de objetivos AICLE

Se puede añadir que su aplicabilidad está siendo probada, y su utilidad va a depender esencialmente de las funciones a las que se le vincule:

- a. Para dotar de referentes teórico-conceptuales y terminológicos, si se moviliza solo con carácter teórico, explicativo; por ejemplo en escenarios de formación inicial.
- b. Para ser capaz de utilizarlo, en un proceso individual de desarrollo profesional, si se moviliza contando con que el docente esté provisto de competencias didácticas experienciales; por ejemplo, en escenarios de formación continua.

Se pretende potenciar su utilidad asegurando su accesibilidad. Es ya una línea de trabajo, en curso en un proyecto de construcción de un soporte digital que lo convierta en plataforma para una escritura en red, al servicio de la formación, de la colaboración reflexión y la investigación. En suma, un soporte de trabajo y lugar de mutualización de buenas prácticas.

## Referencias bibliográficas

- André, B. (2008). *S'investir dans son travail: entre plaisir et souffrance*. *Prismes*, 9, 14-18.
- André, B. (2012). *S'investir dans son travail: les enjeux de l'activité enseignante*. Berne: Peter Lang.
- Araújo, L., & Dinis da Costa, P. (2013). *The European Survey on Language Competences: School-internal and External Factors in Language Learning*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Bachelard, G. (1987). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. París: P.U.F.
- Beacco, J. C., & Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Division des Politiques linguistiques.
- Beacco, J.-C., & Coste, D. (2018). *L'éducation plurilingue et interculturelle. La perspective du Conseil de l'Europe*. París: Didier.
- Beacco, J. C.; Byram, M.; Cavalli, M.; Coste, D.; Cuenat, M.E.; Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Unité des politiques linguistiques.
- Béliard, J., & Gravé-Rousseau, G. (2009). Le "I" d'EMILE. *Langues modernes*, 3, 66-75.
- Birzea, C.; Cecchini, M.; Harrison, C.; Krek, J., & Spaji-Vrkaš, V. (2005). *Outil pour l'assurance de la qualité de l'Éducation à la citoyenneté démocratique à l'école*. París: Conseil de l'Europe/Unesco/CEPS.
- Castellotti, V.; Coste, D., & Duverger, J. (2008). *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. Paris-Tours: ADEB/Université François Rabelais.
- Comisión Europea /EACEA/Eurydice (2017). *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa Edición 2017. Informe Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión europea.
- Comisión Regional (2017). *Programa Secciones Bilingües en Educación Primaria en Castilla y León. Propuestas para la mejora*. Junta de Castilla y León. Consejería de Educa-

- ción. Recuperado de: [http://stecyl.net/wp-content/uploads/2014/02/PROPUESTAS\\_COM\\_SBBB-septiembre-2017\\_unlocked.pdf](http://stecyl.net/wp-content/uploads/2014/02/PROPUESTAS_COM_SBBB-septiembre-2017_unlocked.pdf)
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo-Madrid: Consejo de Europa/Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new descriptors*. Strasbourg: Language Policy Programme. Education Policy Division. Education Department. Recuperado de : [www.coe.int/lang-cecr](http://www.coe.int/lang-cecr)
- Coyle, D. (2002). Relevance of CLIL to the European Commission Language Learning Objectives. En D. Marsh (Ed.), *CLIL/EMILE European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential* (pp. 27-38). Brussels: European Commission-Public Services Contract DG.
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. París: ASDIFLE/Clé International.
- Davison C., & Willians, A. (2001). Integrating language and content: Unresolved Issues. En: B. Mohan; C. Leung, & Ch. Davison (Eds.), *English as a second language in the Mainstream: teaching, learning and identity* (pp. 51-70). Harlow-New York: Longman.
- Duverger, J. (2011). *Enseignement bilingue, le Professeur de "Discipline Non Linguistique". Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*. París: ADEB - Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingüe-Institut Français/Délégation générale à la langue française et aux langues de France.
- Duverger, J. (2007). Professeur bilingue de DNL, un nouveau métier. *Le Français dans le monde*, 349, 20-21.
- Duverger, J. (2009). *¿enseñameinto en clase bilingüe*. París: Hachette.
- Eurydice (2006). *Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo*. Bruselas: Eurydice.
- Fabré, M. (1995). *Bachelard éducateur*. París: PUF.
- Felouzis, G., & Charmillot, S. (2012). *Les enquêtes PISA*. París: PUF.
- Gajo, L. (2007) Enseñameinto d'una DNL en lengua extranjera: de la clarificación a la conceptualización. *Tréma*, 28, 37-48.
- Gajo, L. (2009). De la DNL a la DdNL: principios de clase e formaciones de enseñameintos. *Lenguas modernas (Les)*, 3, 15-23.
- Instituto de Estadística de la UNESCO (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011*. Montréal: Instituto de Estadística de la UNESCO.
- Jiménez-Martínez, Y., & Mateo, J. M. (2011) Implementación de la educación bilingüe en el sistema educativo español: hacia una educación de calidad europea. *Revista de Psicología y Educación*, 6, 153-172;
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'Éducation*. Montréal-París: Guérin/Eska.
- Lorenzo, F.; Trujillo, F., & Vez, J. M. (2011). *Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid: Síntesis.
- Madrid, M., & Madrid, D. (2014). *La formación inicial del profesorado para la educación bilingüe*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Marsh, D., Frijols, M. J., Mehisto, P., & Wolff, D. (2010/2011). *Cadre Européen pour la formation des enseignants à l'EMILE. Programme pour la formation des enseignants*

à l'ÉMILE. *European Framework for CLIL Teacher Education*. Graz-Strasbourg: CELV/ Conseil de l'Europe. Recuperado de: <http://clil-cd.ecml.at/Portals/24/flashfiles/index3.html>

- Mehisto, P.; Marsh, D., & Frigols, M.J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *Datos y cifras. Curso escolar 2017/2018. Educación*. Madrid: MECyD. Secretaría General y Técnica.
- Sanz, F. J. (2018). *Desarrollo profesional y adaptabilidad del docente de y en lenguas extranjeras en las dinámicas europeas. Un estudio para sus cualificaciones en la enseñanza obligatoria* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid.
- Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes et recherche pour l'Éducation*. Bruxelles: De Boeck & Larcier S.A.