



Sanz-Trigueros, F.J.; Barranco-Izquierdo, N.;
y Guillén Díaz, C. (2020). Formación metodológica
para la enseñanza bilingüe. Indicadores en Memorias
del Practicum.

Revista Practicum, 5(2), 6-29

DOI 10.24310/RevPracticumrep.v5i2.10545

Fecha de recepción: 25/04/2020
Fecha de aceptación 22/10/2020

Formación metodológica para la enseñanza bilingüe. Indicadores en Memorias del Practicum

Methodological training for bilingual teaching. Indicators in Practicum Reports

Francisco Javier Sanz-Trigueros

Universidad de Valladolid
franciscojavier.sanz.trigueros@uva.es

Natalia Barranco-Izquierdo

Universidad de Valladolid
natalia.barranco@uva.es

Carmen Guillén-Díaz

Universidad de Valladolid
c.guillendiaz@gmail.com

Resumen

Este estudio cualitativo se ha desarrollado con el objetivo de obtener un diagnóstico de la integración de componentes metodológicos diversos, requerida para implementar los programas de enseñanza bilingüe en Educación Primaria. Se recurre a las Memorias del Practicum que constituyen en la formación inicial de docentes, un lugar de indagación productivo desde su configuración académica. De un contexto institucional significativo, se selecciona la muestra documental no probabilística de 108 Memorias-Informe, correspondientes a la Mención de Lengua Extranjera–Inglés. Aplicando la técnica del análisis de contenido, se

accede a lo colectivo experiencial de toma de decisiones metodológicas que recubren dos de sus elementos: la propuesta didáctica y el balance final. Los resultados revelan contradicciones y dificultades que marcan la tendencia a focalizar la integración en dos perspectivas metodológicas; las denominadas *estrategias de aprendizaje y aprendizaje colaborativo*. Se concluye con indicadores que, traducidos en líneas productivas de formación, aseguran una óptima complementariedad de los componentes metodológicos.

Abstract

This qualitative research has been developed for a diagnosis of the integration of diverse methodological components, required for the implementation of bilingual teaching programmes in Primary Education. Practicum Reports are chosen since they constitute a productive research site in pre-service teacher training from its academic layout. A non-probabilistic documentary sample of 108 Practicum Reports is selected from a significant institutional context. They all correspond to the Mention of English as a Foreign Language. The technique of content analysis is applied, which makes available the experiential collective of methodological decision-making that covers two of its elements: the teaching proposal and the bottom line. The results reveal contradictions, paradoxes and difficulties driving the tendency to focus the integration on two methodological perspectives: *learning strategies* and *collaborative learning*. Indicators are set out as conclusions in terms of training productive lines to ensure an optimal complementarity and combination of the methodological components.

Palabras claves

Prácticum; educación bilingüe; docente en formación; documento primario; integración metodológica.

Keywords

Practicum; bilingual education, trainee teacher, primary document, methodological integration.

1. Introducción

Las determinaciones europeas sobre una Educación plurilingüe e intercultural para el desarrollo integral de los individuos, y el incremento de sus posibilidades de empleabilidad, han abierto la vía a una enseñanza bilingüe en todos los niveles educativos y desde las primeras edades (Beacco, Byram, Ca-

valli, Coste, Egli Cuenat, Goullier & Panthier, 2016; Coste, Cavalli, Crişan & van de Ven, 2009).

Se generaliza la creación de secciones lingüísticas en las que se adopta el programa de enseñanza bilingüe *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras*, conocido como AICLE. Su presentación, con un carácter innovador, ha marcado un importante hito sin olvidar que, desde hace décadas, la enseñanza de lenguas ha venido siendo objeto de planteamientos socio-políticos e implementaciones educativas (Marsh, 2012).

Son destacables las aportaciones de ámbitos francófonos (Duverger, 2011) y anglosajones (Ball, Kelly & Clegg, 2015), por dos convicciones fuertemente relacionadas:

- a) Otorgar el estatus de lengua de escolarización a la lengua extranjera de la sección.

Se trata de utilizarla como lengua vehicular en la transmisión de cualquier contenido propio de *disciplinas curriculares no lingüísticas* (DNL); siguiendo diversas fórmulas de alternancia con la lengua de escolarización correspondiente.

- b) Considerar la noción de *integración* como eje vertebrador de este tipo de programas de enseñanza bilingüe.

Una integración que, construida de interdependencias y adaptaciones, no solo ha de afectar a los contenidos de las DNL y a las lenguas extranjeras de la sección, sino también a la metodología, en el sentido de relacionar perspectivas metodológicas diversas, para complementarse en *un todo practicable*.

Especialmente a partir del 2006, en nuestro contexto nacional se han asumido las recomendaciones europeas sobre la educación en lenguas (Lasagabaster & Ruiz de Zarobe, 2010). Los datos y cifras del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018, 2019) revelan que es la etapa de Educación Primaria la que cuenta con un elevado contingente de alumnos que cursan este programa: 794.119 (el 65.4 %, frente a un 30.9 % en Educación Secundaria Obligatoria y un 3.2 % en Bachillerato); siendo, incluso obligatorio, con las materias de *Natural Science* y *Social Science*.

Es por lo que, según se deriva de informes Eurydice internacionales sobre la enseñanza bilingüe, los formadores en el Espacio Europeo de Educación Superior se encuentran ante una necesaria especialización y formación de ese sector emergente de docentes de la enseñanza de y en lenguas extranjeras. Con mayor repercusión en el caso de los destinados a Educación Primaria, como revelan los datos.

Sucede que es requisito prioritario, para muchos único, que esos docentes posean un nivel B2 o C1 de dominio de la lengua extranjera de la sección (Council of Europe, 2018), cuando los actos profesionales docentes de programación e intervención han de contemplar además, la toma de decisiones de orden metodológico. Por su consiguiente efecto en la mejora de la calidad de este tipo de programas y en el logro de los mejores resultados, se considera necesario atender al desarrollo de:

- Un perfil profesional docente específico, como se afirma en los trabajos, entre otros, de D'Angelo & Pascual (2012); Escobar (2013); Guillén Díaz (2014); Pavón Vázquez & Ellison (2013); y, al mismo tiempo en Sanz Trigueros (2018).
- Competencias profesionales docentes que, entidades de diverso rango, establecen en referenciales de difusión internacional a cargo de Bertaux, Coonan, Frigols-Martín & Mehisto (2010); Bleichenbacher (2019) o Marsh, Mehisto, Wolf & Frigols Martin (2011).

2. Marco teórico

2.1. Componentes metodológicos para la enseñanza bilingüe

El carácter innovador de los programas AICLE se inscribe en la noción de *integración*, que, para la gestión de la enseñanza y del aprendizaje bilingüe, se traduce en un proceso teórico y metodológico interdisciplinar y multimodal. Así lo encontramos en Marsh et al. (2011), cuando se refieren a “Blended modalities” (p. 34) sustentadas por referentes teóricos del aprendizaje de hace varias décadas.

Se promueve con intensidad el recurso a ámbitos contributivos reveladores de perspectivas metodológicas, cuyos componentes son susceptibles de movilizarse en diferentes momentos, puesto que en esa óptica interdisciplinar y multimodal según Marsh (2012): “the introduction of CLIL/EMILE, which is itself a set of methodologies, can act as a catalyst for change.” (p. 145).

Es de rigor citar a autores como: Golombek (2008) o Gutiérrez Sáenz (2006); Long (2015); Nunan (1991) o Tomlin (1990); Oxford (2003); Pastor Martínez (2011); o Van den Branden (2016), que nos remiten a diversas perspectivas metodológicas; a saber:

- *Método científico -MC*
- *Teorías de la adquisición -TA*
- *Métodos funcionales/interaccionistas de la Lengua -MFL*
- *Estrategias de aprendizaje -EA*
- *Aprendizaje colaborativo -AC; y*
- *Enfoque por tareas/proyectos -ET.*

Esta diversidad respalda la adquisición de cualquier competencia clave, como se indica en European Commission (2019). De forma que, para este estudio, la siguiente Tabla 1 recoge la definición de cada perspectiva metodológica, mediante los rasgos consustanciales –componentes metodológicos–, priorizados en las fuentes expertas citadas.

Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras	Perspectivas metodológicas	Componentes metodológicos
	Método científico -MC (Golombek, 2008; Gutiérrez Sáenz, 2006)	<ul style="list-style-type: none"> • descubrimiento, experimentación, indagación, observación, planteamiento de problemas/hipótesis, recogida y organización de informaciones/datos, [...]
	Teorías de la adquisición -TA (Long, 2015)	<ul style="list-style-type: none"> • automatización, conflicto socio-cognitivo, construcción del conocimiento, interiorización, naturalización del lenguaje, repetición, toma de conciencia [...]
	Métodos funcionales / Interaccionistas de la Lengua -MFL (Nunan, 1991; Tomlin, 1990)	<ul style="list-style-type: none"> • funciones comunicativas (pragmáticas) en situación y contextos reales, negociación de significados, uso discursivo y comunicativo de las lenguas, dramatizaciones, [...]
	Estrategias de aprendizaje -EA (Oxford, 2003)	<ul style="list-style-type: none"> • directas: de memorización, cognitivas, de compensación; e indirectas: metacognitivas, afectivas y sociales.
	Aprendizaje colaborativo -AC (Pastor Martínez, 2011)	<ul style="list-style-type: none"> • cooperación entre iguales, interacción implicante, toma de decisiones en común, trabajo en grupo / por parejas, [...]
	Enfoque por tareas / Proyectos -EC (Van den Branden, 2016)	<ul style="list-style-type: none"> • práctica posibilitadora, práctica social de referencia, producto final (socializado), conocimientos/objetivos compartidos, secuenciación, [...]

Tabla 1. Perspectivas metodológicas y sus componentes vinculados a los programas AICLE.

Fuente: elaboración propia.

Se trata de componentes considerados universales y transversales, en gran medida permanentes y, porque son conciliables y relacionales se complementan. Siempre se han de dotar de una coherencia abierta que responda al *eclecticismo metodológico*, legitimado y valorado positivamente en momentos de incertidumbre metodológica. Así lo ha planteado Puren (1994/2013) como respuesta empírica a la complejidad que encierran estos programas de enseñanza bilingüe.

2.2. Estatus del Practicum en la formación inicial de docentes

Es en el marco de la formación docente, confiada a la Educación Superior con los Planes de estudio de Grado en Maestro/a de Educación Primaria, en donde la asignatura Practicum presenta un carácter clave. Se ha convertido ya desde la década de 1990 en el *leitmotiv* de los Simposium Internacionales celebrados en Poio (Pontevedra).

Su multifuncionalidad se pone de manifiesto en numerosas publicaciones. Cabe destacar a Blanco Encomienda & Latorre Medina (2008), por su valiosa revisión cronológica y crítica “de las producciones científicas en cualquier aspecto del Practicum” (p. 8), desde los años 80. Atraen la atención sobre la más reciente línea de investigación sobre el Practicum “como definidor de las competencias personales y profesionales de los futuros maestros (...) como plataforma para el aprendizaje, desarrollo y/o potenciación de las competencias profesionales necesarias para la enseñanza” (Ibíd., p. 10). Línea en la que incidió de manera transversal Latorre Medina (2007), con sus estudios centrados en el pensamiento de estudiantes en formación y en los cambios de sus creencias.

Zabalza Beraza (2011a), por su parte, se interesa por la configuración formativa del Practicum para las nuevas titulaciones de Grado. Lo vincula al aprendizaje experiencial, a una preparación específica a la profesión docente (Zabalza Beraza, 2011b, 2013). Asimismo en González Sanmamed & Fuentes Abeledo (2011), se contempla como componente clave para la enseñanza e indagación en los perfiles profesionales. De la misma forma, Zabalza Beraza (2011b) ha insistido en que todo Practicum constituye un punto de inflexión y transición entre la etapa de formación inicial y la entrada en la profesión; o sea, un primer escalón hacia el tipo de profesional especialista por el que se aboga.

2.3. La Memoria del Practicum como lugar de indagación

En ese marco universitario formativo inicial del Grado, la Memoria del Practicum constituye un producto social público, por haber sido establecida para la evaluación al final de los períodos de estancia en centros educativos. Sus indicaciones sobre objetivos, configuración, anonimato de personas y lugares, etc.,

son compartidas ampliamente en las correspondientes instituciones del Espacio Europeo de Educación Superior (en su gran mayoría Facultades de Educación y homólogas).

Ha de dar cuenta de un trabajo cognitivo e identitario derivado del principio de que la experiencia es intransferible, y revela el beneficio obtenido tras la permanencia en los centros escolares. Es por lo que se afirma que va más allá de una simple formalidad académico-administrativa para lograr la titulación. Su significatividad comienza por el hecho de que se ubica a los estudiantes en un universo socio-profesional docente que cada uno hace suyo, marcado por los contenidos de las asignaturas del Plan de estudio y por las consiguientes prescripciones.

En este caso, el Grado en Maestro/a de Educación Primaria para la Mención de Lengua Extranjera-Inglés, plantea su concepción, estructura y organización a modo de *Memoria-Informe* individual, en la que los futuros docentes dejan por escrito evidencias competenciales. Evidencias de mayor interés en las Memorias que corresponden al Practicum en su segundo período, ya que contienen dos elementos estructurales significativos: la *propuesta didáctica* y el *balance final*.

La *propuesta didáctica*, que da cuenta de la forma de hacer una programación basada en normas, conocimientos, decisiones, representaciones, preferencias, etc. Corresponde a una *dimensión pragmática* u operativa de la competencia profesional docente movilizada para esa integración de los componentes metodológicos en programas AICLE. Es observable en los enunciados explícitos sobre los siguientes aspectos constitutivos solicitados:

- La concreción de los elementos curriculares, según disposición oficial autonómica: objetivos, competencias clave, contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje evaluables y metodología didáctica.
- La explicitación del *input* lingüístico-discursivo de intervención en el aula; es decir, de la gestión de la docencia y del aprendizaje.

El *balance final*, que da cuenta de la mirada retrospectiva y moderadamente crítica aplicada al período de estancia en los centros, lo que incluye a la propuesta didáctica. Corresponde a la *dimensión reflexiva* (Perrenoud, 2001) de la competencia profesional docente. Es observable en los enunciados explícitos sobre los siguientes aspectos constitutivos solicitados:

- Las decisiones en términos de justificación y demostración de la propuesta didáctica y, en ella, sobre esa integración de componentes metodológicos diversos.
- La valoración de los efectos en la docencia (para sí), y efectos en el aprendizaje (para los alumnos-destinatarios), desde esas decisiones.

En estos dos elementos esenciales de la Memoria-Informe, al ser puntos de anclaje entre la posición de estudiante aún en prácticas y la de docente, los formadores esperan que:

- Establezcan sinergias entre áreas de conocimiento como Didáctica de la Lengua y la Literatura, Filología Inglesa y Didácticas específicas (en el caso de contenidos de las DNL de Natural Science o Social Science, etc.).
- Demuestren capacidad de utilización de los conocimientos y destrezas adquiridos en las asignaturas cursadas; respecto a la toma de decisiones metodológicas para los actos profesionales docentes de programación e intervención. Ambos han de estar presididos, a priori, por la integración de componentes metodológicos diversos.

En relación con estos planteamientos, estamos ante dos premisas. Por una parte, que la propuesta didáctica y el balance final se nos muestran como lugares privilegiados de acceso a lo colectivo experiencial de toma de decisiones metodológicas que recubren las Memorias-Informe. Y, por otra parte, que las evidencias construidas sobre formas de pensar y decidir los programas AICLE proporcionan un diagnóstico de la requerida integración.

3. Metodología

3.1. De los interrogantes al objeto de estudio

En la perspectiva de mejora de la calidad de la formación metodológica para los programas AICLE, se han planteado los siguientes interrogantes:

- ¿Se percibe desde la formación inicial una internalización real de la requerida integración de componentes metodológicos?
- ¿Qué componentes metodológicos se identifican y caracterizan a la integración metodológica?
- ¿Qué indicadores se revelan oportunos, como pautas para atender a la excelencia en la competencia metodológica de esos futuros docentes?

Es pues objeto de estudio, la presencia de la integración de componentes metodológicos para los programas AICLE, y los rasgos que esa integración revela en las propuestas didácticas y balances finales de las Memorias-Informe del Practicum en su segundo período.

3.2. Objetivos

En virtud de estos planteamientos, se formula el objetivo general y los específicos que orientan el desarrollo del estudio.

Objetivo general:

- Caracterizar cualitativamente la integración de componentes metodológicos para programas AICLE, identificados en las Memorias-Informe del Practicum.

Objetivos específicos:

- Analizar y valorar la integración de componentes metodológicos en las propuestas didácticas y balances finales de esas Memorias-Informe.
- Aportar indicadores para una formación metodológica que asegure la calidad de esa integración de componentes metodológicos requerida.

3.3. Muestra documental

Se establece una muestra documental de carácter intencional (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2010), no probabilística, considerando un contexto socio-institucional significativo y cuatro criterios interdependientes (cada uno condiciona la siguiente delimitación).

Se centra la atención en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, por tratarse de un contexto de larga tradición monolingüe, en donde la política educativa regional incrementa exponencialmente las experiencias de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Como consta en Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019), está entre las Comunidades con las cifras más altas (54.0 %) en implementación de programas AICLE. Al mismo tiempo que con un mayor número relativo de alumnos beneficiarios y agentes implicados, especialmente, en la etapa de Primaria y para el área curricular de *Natural Science*.

En esta Comunidad Autónoma se recurre a la institución de formación inicial de la Universidad de Valladolid (UVa) contando con un contexto local de:

- a. Estrecha coordinación entre Tutores académicos y de centros educativos con secciones bilingües o con Currículum Integrado de Lenguas (como se evidencia en el trabajo de Barranco Izquierdo, Sanz Trigueros, Calderón Quindós & Alario Trigueros, 2016).
- b. Implicación en el Proyecto de Innovación Docente Sciencepro –iniciado en 2014 (UVa)–, como un trabajo de acciones transversales hacia un Practicum de excelencia.

Se aplican los siguientes criterios de delimitación y selección documental:

- Criterio 1. Memorias-Informe de futuros docentes que han cursado la Men-

ción de Lengua Extranjera-Inglés, según los nuevos Planes de estudio del Grado en Maestro/a de Educación Primaria.

- Criterio 2. Las de 2013-2014 a 2017-2018, de futuros docentes que finalizaron las asignaturas de la Mención, en el marco del Proyecto de Innovación citado.
- Criterio 3. Las orientadas a programas AICLE en secciones bilingües, y no a las de la asignatura Inglés como tal.
- Criterio 4. Las orientadas específicamente a la docencia en secciones bilingües de Natural Science en inglés.

Accedemos a 405 depositadas y anonimizadas (Criterio 1); 191 cumplen el Criterio 2, y 133 el Criterio 3. Son 108 las que cumplen además el Criterio 4 y configuran la muestra final, representativa si se estima que constituye el 26 % del total posible en este contexto.

3.4. Procedimiento e instrumentos

Las operaciones empíricas movilizadas son de naturaleza exploratoria y diagnóstica, propias del paradigma cualitativo (Yin, 2016), con un enfoque descriptivo e interpretativo al tiempo que inferencial.

Aplicamos la técnica del análisis de contenido semántico, manifiesto y latente (Bardin, 2002), a los textos que, en cada Memoria-Informe, corresponden a la *propuesta didáctica* y al *balance final*. Tomadas como unidades de contexto, son desglosadas en los respectivos aspectos constitutivos solicitados, ya indicados más arriba. Funcionan a su vez como sub-unidades de contexto, según enumeramos a continuación con el código atribuido.

Para la unidad de contexto *Propuestas didácticas*, son sub-unidades de contexto:

- Elementos del currículo
 - Objetivos [O]
 - Competencias clave [Cc]
 - Contenidos [C]
 - Criterios de evaluación [Ce]
 - Estándares de aprendizaje evaluables [Eae]
 - Metodología didáctica [Md]
- *Input* lingüístico-discursivo
 - Gestión de la docencia [ILdd]
 - Gestión del aprendizaje [ILda]

Para la unidad de contexto *Balances finales*, son sub-unidades de contexto:

- Decisiones

- Justificación [Dj]
- Demostración [Dd]
- Valoraciones
 - Efectos en la docencia [Vd]
 - Efectos en el aprendizaje [Va]

Para el análisis de las informaciones textuales, establecemos un sistema categorial de tipo deductivo, en el que las categorías de análisis son las perspectivas metodológicas –códigos atribuidos MC, TA, MFL, EA, AC, ET–, y en el que los respectivos componentes metodológicos que las definen funcionan como sub-categorías de análisis (Ver Tabla 1).

Optando por el tratamiento manual (Berg, 2012), se registran por aproximaciones sucesivas aquellos enunciados que contienen índices semánticos de componentes propios de cada perspectiva metodológica. Para asegurar la científica de los resultados, las unidades de registro resultan ser fragmentos de enunciados –unidades sintácticas–, por reducción de datos, facilitando su manejo y el acceso a una red de significaciones lo más objetiva y relacional posible. No se ha obviado el valor semántico plural de algunas unidades. Además, para dotar de significatividad y validez a los datos, se objetiva el análisis de las unidades de registro aplicando reglas de recuento: presencia, frecuencia ponderada (Bardin, 2002). Es lo que ha permitido interpretar al tiempo tendencias comunes.

Para seguir el criterio de la sistematicidad, elaboramos soportes de análisis para cada perspectiva metodológica (categorías de análisis) con las sub-categorías que les corresponden. Se presentan en tablas tanto para las informaciones que aportan las *Propuestas didácticas* como los *Balances finales*. En su estructura se añaden los códigos que facilitan, a su vez, situar los datos de forma más lógica y completa posible.

La credibilidad y confirmabilidad se han asegurado por lecturas sucesivas en profundidad, y por los comentarios de pares (3 expertos). En ningún caso fue posible la comprobación con los autores de las Memorias-Informe, por tratarse de egresados ya no disponibles físicamente.

4. Resultados

Aun presentando las unidades de contexto estructuras homogéneas, los fragmentos de enunciados que constituyen las unidades de registro (UR) –1601 en los Aspectos constitutivos de las *Propuestas didácticas*, y 1108 de los *Balances finales*–, muestran una gran heterogeneidad, comenzando por el uso del inglés y del español. Se debe a que:

- Las *Propuestas didácticas*, a las que subyace la dimensión pragmática de la competencia docente, conllevan un discurso vinculado a aspectos de orden normativo y técnico.
- Los *Balances finales*, a los que subyace la dimensión reflexiva de la competencia docente, conllevan un discurso vinculado a aspectos de orden auto-crítico y evaluativo.

Al tratarse de un análisis categorial, la toma de conciencia de las dificultades para constatar la fiabilidad, ha llevado a priorizar la inteligibilidad sin entrar en cuestiones de calidad del escrito.

4.1. Identificación de componentes metodológicos

A título ilustrativo se ofrece, en las Tablas 2 a 7 dedicadas a cada perspectiva metodológica, una síntesis de resultados a partir de la intersección de los significados manifiestos y latentes que encierran esas unidades de registro en las *Propuestas didácticas* y en los *Balances finales*. Se pormenoriza además el recuento, que permite dar cuenta de la presencia de componentes metodológicos propios de cada perspectiva analizada, y en cuál o cuáles de los aspectos constitutivos solicitados para las *Propuestas didácticas* y los *Balances finales*.

	Unidades de registro		Recuento	
	Síntesis en <i>Propuestas didácticas</i>	Síntesis en <i>Balances finales</i>		
Método científico - MC	"...will be able to understand the evolution of the experiment..." [O, Ce] "...watch and record a process associated with the life of living beings..." [Eae, ILda] "...and I am going to use it for proving the magnetism of some objects..." [ILdd] "To inquire about the notion of..." [Ce] ...	"...cómo el ciclo del agua funciona, y ver los rasgos principales" [Dd] "...debería haber hecho más experimentos con materiales..." [Vd] "La recogida de datos fue positiva..." [Dj] "...aunque las deducciones eran algo incompletas" [Va] ...	<i>Propuestas didácticas</i>	
			Total	200
			O	12
			Cc	4
			C	17
			Ce	24
			Eae	26
			Md	9
			ILdd	44
			ILda	64
			<i>Balances finales</i>	
			Total	126
			Dj	16
			Dd	28
Vd	41			
Va	41			

Tabla 2. Perspectiva metodológica Método científico- MC. Síntesis de resultados.

Fuente: elaboración propia

	Unidades de registro		Recuento	
	Síntesis en <i>Propuestas didácticas</i>	Síntesis en <i>Balances finales</i>		
Teorías de la adquisición -TA	“Making the pupils to infer the meaning of some words...” [O, Md] “I want to create a good atmosphere in the classroom...” [Md] “This question will be repeated as many times as objects we have” [ILda] “...assimilates simple language structures related to globalwarming” [C, Eae] ...	“Hacer cambios en el tono y ritmo de voz...” [Vd] “Gesticular de manera continua...” [Dj] “...construyendo los significados mediante un aprendizaje de nuevos contenidos” [Dj] “...apoyado en los que ya sabían” [Dd] ...	Propuestas didácticas	
			Total	70
			O	6
			Cc	4
			C	7
			Ce	6
			Eae	7
			Md	2
			ILdd	16
			ILda	22
			Balances finales	
			Total	351
			Dj	97
			Dd	50
Vd	88			
Va	116			

Tabla 3. Perspectiva metodológica Teorías de la adquisición- TA. Síntesis de resultados. Fuente: elaboración propia

	Unidades de registro		Recuento	
	Síntesis en <i>Propuestas didácticas</i>	Síntesis en <i>Balances finales</i>		
Método funcional de la lengua -MFL	“Express simple messages and to manage in different daily situations...” [O, Ce]	“Hacer uso del método Total Physical Response...” [Dd]	Propuestas didácticas	
	“...to communicate in a second language...” [O]	“...para encontrar su uso y aplicación en el día a día” [Dd]	Total	395
	“...and explain in this piece of paper why have you selected this object” [ILda]	“...interaccionando verbalmente hasta encontrar un argumento válido” [Dj]	O	21
	“...and then choose a name for the invention” [ILda]	“...simulando ser vendedor y cliente” [Dj]	Cc	12
	C	19
			Ce	36
			Eae	39
			Md	14
			ILdd	141
			ILda	113
			Balances finales	
			Total	136
			Dj	44
			Dd	20
		Vd	49	
		Va	23	

Tabla 4. Perspectiva metodológica Método funcional de la lengua- MFL. Síntesis de resultados. Fuente: elaboración propia

	Unidades de registro		Recuento	
	Síntesis en <i>Propuestas didácticas</i>	Síntesis en <i>Balances finales</i>		
Estrategias de aprendizaje -EA	“Students will be able to develop their own learning strategies” [Ce]	“Prestar atención a diferentes ritmos y estilos de aprendizaje...” [Dj]	Propuestas didácticas	
			Total	212
	“Ask your partners how they figure out part B of the task” [ILda]	“...organización de los materiales” [Dj]	O	3
		“...que tomasen notas breves para poner en común...” [Dj]	Cc	0
	“Can you look it up in the dictionary?” [ILda]	“...sin restar importancia a la memorización de palabras esenciales” [Dj]	C	2
		“...como el uso de pausas o silencios” [Dd]	Ce	14
	“...reading between the lines and looking for the gist” [Md]	...	Eae	31
	...		Md	37
			ILdd	31
			ILda	94
			Balances finales	
			Total	100
			Dj	27
			Dd	12
		Vd	6	
		Va	55	

Tabla 5. Perspectiva metodológica Estrategias de aprendizaje- EA. Síntesis de resultados. Fuente: elaboración propia

	Unidades de registro		Recuento	
	Síntesis en <i>Propuestas didácticas</i>	Síntesis en <i>Balances finales</i>		
Aprendizaje colaborativo -AC	“To manage through cooperation among peers...” [Md]	“Voy a fomentar el trabajo cooperativo...” [Dj]	Propuestas didácticas	
	“...you have to debate in your groups which of these objects is waterproof” [ILda]	“...el trabajo en grupos de cuatro favorecía...” [Va]	Total	504
	“To argue the pros and cons ...” [Ce]	“...mi objetivo era que llegasen a tomar medidas colectivamente” [Va]	O	24
	“...is involved in the decision-making...” [Eae]	“...la interacción en grupo potenciaba a su vez la expresión oral...” [Va]	Cc	12
	C	43
			Ce	42
			Eae	46
			Md	64
			ILdd	78
			ILda	195
			Balances finales	
			Total	294
			Dj	78
			Dd	45
			Vd	47
		Va	124	

Tabla 6. Perspectiva metodológica Aprendizaje colaborativo- AC. Síntesis de resultados. Fuente: elaboración propia

	Unidades de registro		Recuento	
	Síntesis en <i>Propuestas didácticas</i>	Síntesis en <i>Balances finales</i>		
Enfoque por tareas/proyectos -ET	“Complete a final task” [ILda]	“...una tarea final, ... llevar a cabo una serie de experimentos” [Dd]	Propuestas didácticas	
	“In order to plan Natural Science for third grade students...” [Md]	“Para la tarea final creé una ficha con tareas posibilitadoras ...” [Dj]	Total	220
	“...you have to classify some objects depending on...” [ILda]	“...seguía una secuencia didáctica lógica para conectar unas con otras entre sí” [Dj]	O	2
	“Now, in groups decide which is the most useful one for the next task” [ILdd]	“...compuesta por seis subtareas” [Dj]	Cc	0
	...	“...acompañadas de tres mini-tasks” [Dj]	C	4
		...	Ce	13
			Eae	12
			Md	67
			ILdd	68
			ILda	54
			Balances finales	
			Total	101
			Dj	29
			Dd	16
			Vd	33
		Va	23	

Tabla 7. Perspectiva metodológica Enfoque por tareas/proyectos- ET. Síntesis de resultados. Fuente: elaboración propia

4.2. Valores de presencialidad

Para la caracterización de la integración metodológica en los programas que nos ocupan, se procede a establecer porcentualmente la presencia de cada perspectiva metodológica. Con indicación del total de unidades de registro (UR), en la Tabla 8, se muestran los valores de presencialidad vinculados a los aspectos constitutivos de las *Propuestas didácticas*. Y, en la Tabla 9, los vinculados a los aspectos constitutivos de los *Balances finales*.

	PROPUESTAS DIDÁCTICAS	UR Total 1601 (100 %)	MC Total 200 (12.5 %)	TA Total 70 (4.4 %)	MFL Total 395 (24.7 %)	EA Total 212 (13.2 %)	AC Total 504 (30.9 %)	ET Total 220 (13.7 %)
Aspectos constitutivos	Elementos del currículo	Objetivos	6.0 %	8.6 %	5.3 %	1.4 %	4.8 %	0.9 %
		Competencias clave	2.0 %	5.7 %	3.0 %	0 %	2.4 %	0 %
		Contenidos	8.5 %	10.0 %	4.8 %	0.9 %	8.5 %	1.8 %
		Criterios de evaluación	12.0 %	8.6 %	9.1 %	6.6 %	8.3 %	5.9 %
	Estándares de aprendizaje evaluables	Estándares de aprendizaje evaluables	13.0 %	10.0 %	9.9 %	14.6 %	9.1 %	5.5 %
		Metodología didáctica	4.5 %	2.9 %	3.5 %	17.5 %	12.7 %	30.5 %
	Input lingüístico-discursivo	Gestión de la docencia	22.0 %	22.9 %	35.7 %	14.6 %	15.5 %	30.9 %
		Gestión del aprendizaje	32.0 %	31.4 %	28.6 %	44.3 %	38.7 %	24.5 %

Tabla 8. Presencia de componentes metodológicos de cada perspectiva. Valores para cada aspecto constitutivo de las Propuestas didácticas.

Fuente: elaboración propia

	BALANCES FINALES	UR Total 1108 (100 %)	MC Total 126 (11.4 %)	TA Total 351 (31.7 %)	MFL Total 136 (12.3 %)	EA Total 100 (9 %)	AC Total 294 (26.5 %)	ET Total 101 (9.1 %)
Aspectos constitutivos	Decisiones	Justificación	12.7 %	27.6 %	32.4 %	27.0 %	26.5 %	28.7 %
		Demostración	22.2 %	14.2 %	14.7 %	12.0 %	15.3 %	15.8 %
	Valoraciones	Efectos en la docencia	32.5 %	25.1 %	36.0 %	6.0 %	16.0 %	32.7 %
		Efectos en el aprendizaje	32.5 %	33.0 %	16.9 %	55.0 %	42.2 %	22.8 %

Tabla 9. Presencia de componentes metodológicos de cada perspectiva. Valores para cada aspecto constitutivo de las Propuestas didácticas.

Fuente: elaboración propia

4.3. Caracterización de la integración metodológica

Situándonos en los resultados de *lo colectivo experiencial* y apoyándonos en la valoración porcentual, podemos caracterizar cualitativamente la integración de los componentes metodológicos en términos de tendencia, conforme a la escala Likert unipolar: *nula* (0 % - 10 %), *poco alta* (10 % - 20 %), *alta* (20 % - 30 %), *muy alta* (>30 %).

- Por lo que se refiere a las *Propuestas didácticas*, en su doble articulación Elementos del currículo e *Input* lingüístico-discursivo, existen contradicciones o paradojas, reveladas por:
- Una presencia *muy alta* relativa de componentes metodológicos correspondientes a la perspectiva ET. Su explicitación está concentrada en el elemento del currículo Metodología didáctica, mientras que es *poco alta* relativa en la explicitación de Objetivos y Contenidos. Incluso *nula*, en el de Competencias clave.
- Una presencia *alta* relativa de componentes metodológicos correspondientes a la perspectiva EA. Su explicitación está concentrada en los elementos del currículo Metodología didáctica y Estándares de aprendizaje evaluables; mientras que es *poco alta* relativa en la explicitación de los otros elementos del currículo. Incluso es *nula* relativa en el de Competencias clave.
- Una presencia *alta* relativa de componentes metodológicos correspondientes a las perspectivas MC, TA y MFL. Su explicitación está concentrada en los

elementos del currículo Contenidos, Criterios de evaluación y Estándares de aprendizaje evaluables; mientras que es *poco alta* relativa en la explicitación de Metodología didáctica.

- Una presencia *muy alta* relativa de componentes metodológicos de las perspectivas EA y AC. Su explicitación está concentrada en el *Input* lingüístico-discursivo de Gestión del aprendizaje, mientras que su presencia es *poco alta* relativa en la explicitación de Gestión de la docencia.
- Una presencia *alta* relativa de componentes metodológicos de las perspectivas MC, TA, MFL y ET. Su explicitación está concentrada en el *Input* lingüístico-discursivo de Gestión de la Docencia y de Gestión del aprendizaje; si bien de MC, TA y MFL, en particular, resulta *poco alta* relativa en el Elemento del currículo Metodología didáctica.

Todas estas contradicciones o paradojas dan lugar a que, en esa doble articulación de las Propuestas didácticas, la integración metodológica se caracterice además por un posicionamiento ambiguo, reveladas las dificultades de transposición teoría-práctica.

- Por lo que se refiere a los Balances finales, en su doble articulación Decisiones y Valoraciones, existen contradicciones o paradojas, por:
- Una presencia alta relativa de los componentes metodológicos correspondientes a las perspectivas TA, MFL, EA, AC y ET. Su explicitación se encuentra en las Decisiones, en su vertiente Justificación, mientras que en su vertiente Demostración es poco alta relativa.
- Una presencia muy alta relativa de los componentes correspondientes a las perspectivas EA y AC en la explicitación de las Valoraciones, en su vertiente Efectos en el aprendizaje. Sin embargo, su presencia es poco alta relativa en Efectos de la docencia.

En esa doble articulación de los *Balances finales*, la integración metodológica se caracteriza además por las reticencias percibidas ante los valores correspondientes a Demostración (Decisiones) y Efectos de la docencia (Valoraciones).

Cabe inferir que estos resultados no revelan, desde la formación inicial, una internalización real de la requerida integración de las perspectivas metodológicas promovidas.

5. Conclusiones

Sucede que las contradicciones o paradojas, en lo colectivo subyacente a las *Propuestas didácticas* y los *Balances finales*, ponen de manifiesto ese posicionamiento ambiguo, diagnóstico de que los programas AICLE se abordarían metodo-

lógicamente con carencias en sus bases epistemológicas y empíricas. Carencias respecto a la concepción y determinación de Objetivos, Competencias clave y Metodología didáctica que, como se desprende, tiene una fuerte incidencia en la propia Gestión de la docencia. Todo lo cual, traducido en términos de carencias de conocimientos metodológicos o de experiencia, impide que se realice un itinerario sistémico y distintivo hacia las necesarias relaciones y complementariedad en un todo practicable.

5.1. Indicadores para la formación metodológica

A la búsqueda de la mejora de la calidad de la competencia metodológica requerida en docentes que han de implementar los programas AICLE, pueden ser considerados indicadores para los contextos de formación inicial:

- Una firme adopción de la integración metodológica, como parte ineludible de la competencia profesional de esos docentes.
- Una mayor incidencia en el trabajo conceptual, *a priori*, en lo que concierne a la noción de integración para estos programas, desde los fundamentos teóricos de la complejidad y complementariedad.
- Una atención más intensa a los supuestos epistemológicos que sustentan cada perspectiva metodológica, desde las teorías y buenas prácticas en uso.
- El necesario desarrollo de las habilidades docentes para lograr la integración metodológica en los programas AICLE, a través de todos los elementos genéricos del currículo (en función del área curricular y DNL objeto del programa).
- Una práctica operativa en torno a relaciones y adaptaciones entre los componentes de esas perspectivas metodológicas diversas, para *un todo metodológico practicable*.
- Un seguimiento más sistemático en los procesos de tutela del Practicum, que contribuya a tomar conciencia de las dificultades, carencias y necesidades (Domingo & Gómez, 2014).

Estos indicadores demandan a los formadores que se ocupan del desarrollo de esa competencia metodológica, por una parte, incrementar la cantidad y calidad de aspectos normativos y técnicos de orden metodológico, dotándolos de un mayor valor socio-académico, ético y de política educativa. Y, por otra parte, su transposición en líneas formativas que:

- Estén orientadas a lograr la coherencia entre las dimensiones pragmática y reflexiva subyacentes a la competencia metodológica docente, dotándola de un mayor valor socio-académico, ético y de política educativa.

- Propongan argumentaciones teóricas sólidas, aspectos normativos y técnicos en torno a las perspectivas metodológicas y la integración legitimada, para evitar la relación teoría-práctica sin fundamentos.
- Sitúen las contradicciones o paradojas diagnosticadas como punto de atención primario, para evitarlas en el itinerario de concepción y puesta en práctica efectiva de la integración metodológica.
- Revaloricen la *propuesta didáctica* y el *balance final*, como zonas altamente estratégicas de formación metodológica, en donde hacer legible y valorable la integración metodológica requerida.

5.2. Limitaciones

Habiendo procurado la minuciosidad exigida en el tratamiento de las informaciones textuales, a la hora de demostrar la científicidad y la no-subjetividad en la categorización, somos conscientes de la limitación de este estudio, dado que es una tentativa de generalización, por los condicionantes propios del análisis de contenido y la complejidad de la muestra documental.

Este estudio vería incrementado su alcance, por la aplicación de la entrevista de explicitación a los formados, permitiendo una mayor validación y triangulación de los datos.

Referencias bibliográficas

- Ball, P., Kelly, K., & Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bardín, L. (2002). *Análisis de Contenido*. Madrid: Akal.
- Barranco Izquierdo, N., Sanz Trigueros, F. J., Calderón Quindós, M. T., & Alario Trigueros, A. I. (2016). *SciencePro Project: towards excellence in bilingual teaching*. *Estudios sobre Educación*, 31, 159-175. <https://doi.org/10.15581/004.31.159-175>
- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe. Recuperado de <https://bit.ly/2VxxM3J>
- Berg, B. L. (2012). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bertaux, P., Coonan, C. M., Frigols-Martín, M. J., & Mehisto, P. (2010). *The CLIL Teacher's Competences Grid*. Common Constitution and Language Learning (CCLL) Comenius-Network. Recuperado de <https://bit.ly/2VB7pdb>
- Blanco Encomienda, F. J., & Latorre Medina, M. J. (2008). La apuesta por la excelencia en la formación práctica universitaria de futuros profesores. *Estudios sobre Educación*, 15, 7-29. <https://doi.org/10.15581/004.15.%25p>
- Bleichenbacher, L. (coord.) (2019). *Teacher Competences for Languages in Education. Conclusions of the Project*. Graz: ECLM-Council of Europe. Recuperado de <https://bit.ly/2Skv0gn>

- Coste, D., Cavalli, M., Crişan, A., & van de Ven, P. H. (2009). *Plurilingual and intercultural education as a right*. Strasbourg: Council of Europe. Recuperado de <https://bit.ly/2W8OdTI> 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. Recuperado de <https://bit.ly/2V5aogl>
- D'Angelo, L., & Pascual, E. (2012). The personal and professional profile of the CLIL subject teacher. En D. Marsh y O. Meyer (Eds.), *Quality Interfaces: Examining Evidence & Exploring Solutions in CLIL* (pp. 66-78). Eichstatt: University of Eichstatt Press.
- Domingo, A., & Gómez M.V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea. Recuperado de <https://bit.ly/3cHKVnk>
- Duverger, J. (Coord.) (2011). *Enseignement bilingue. Le professeur de «Discipline Non Linguistique»: statut, fonctions, pratiques pédagogiques*. Paris: ADEB.
- Escobar, C. (2013). Learning to become a CLIL teacher: teaching, reflection and professional development. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16, 335-353. <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2013.777389>
- European Commission (2019). Key competences for lifelong learning. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
<http://dx.doi.org/10.2766/569540>
- Golombek, D. A. (2008). *Aprender a enseñar ciencias. Del laboratorio al aula y viceversa*. Buenos Aires: Santillana. Recuperado de <https://bit.ly/352GNEZ>
- González Sanmamed, M., & Fuentes Abeledo, E. J. (2011). El practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70. Recuperado de <https://bit.ly/3bAUs8B>
- Guillén Díaz, C. (2014). Profesionalización y desarrollo profesional docente en el ámbito de la Didáctica de las Lenguas-Culturas. Referencias al profesor José Manuel Vez. En D. Madrid Fernández, C. Guillén Díaz y A. López Valero (Eds.), *Estudios en didáctica de la lengua y la literatura en homenaje al profesor José Manuel Vez Jeremías* (pp. 31-45). Granada: Universidad de Granada.
- Gutiérrez Sáenz, R. (2006). *Introducción al Método científico*. Méjico: Esfinge.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Perú: McGraw Hill.
- Lasagabaster, D., & Ruiz de Zarobe, Y. (Eds.) (2010). *CLIL in Spain. Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle: Cambridge Scholars. Recuperado de <https://bit.ly/2KsdySy>
- Latorre Medina, M. J. (2007). El potencial formativo del prácticum: cambio en las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros. *Revista de Educación*, 343, 249-273. Recuperado de <https://bit.ly/2KsDtK1>
- Long, M. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Malden, MA: Wiley-Blackwell. Recuperado de <https://bit.ly/2S4snPE>
- Marsh, D. (2012). *Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory* (Tesis doctoral). Córdoba: Servicio de Publicaciones Universidad de Córdoba. Recuperado de <https://bit.ly/2x5NWrz>
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolf, D., & Frigols Martín, M. J. (2011). *European Framework for CLIL Teacher Education. A Framework for the Professional Development of CLIL Teachers*. Graz: European Centre for Modern Languages. Council of Europe. Recuperado de <https://bit.ly/2VxCmPt>

- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). *Datos y cifras. Curso escolar 2018/2019*. Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperado de <https://bit.ly/3cHO3J4>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Sistema estatal de indicadores de la Educación 2019*. Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperado de <https://bit.ly/2VSvTh6>
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology*. New York: Prentice Hall.
- Oxford, R. (2003). Language learning styles and strategies: Concepts and relationships. *Iral*, 41(4), 271-278. <http://dx.doi.org/10.1515/iral.2003.012>
- Pastor Martínez, M. R. (2011). CLIL and cooperative learning. *Encuentro*, 20, 109-118. Recuperado de <https://bit.ly/3546vZR>
- Pavón Vázquez, V., & Ellison, M. (2013). Examining teacher roles and competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *Linguarum Arena*, 4, 65-78. Recuperado de <https://bit.ly/2x4bq0b>
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF.
- Puren, C. (1994/2013), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris: Didier. Recuperado de <https://bit.ly/3eNQLP7>
- Sanz Trigueros, 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, España.
- Tomlin, R. (1990). Functionalism in Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(2), 155-178.
- Van den Branden, K. (2016). Task-based language teaching. The Routledge Handbook of English Language Teaching. En G. Hall (Ed.), *The routledge handbook of English language teaching* (pp. 238-251). New York: Routledge.
- Yin, R. K. (2016). *Qualitative research from start to finish*. London: The Guilford Press. Recuperado de <https://bit.ly/2x8GWKE>
- Zabalza Beraza, M. A. (2011a). Practicum in higher education: state of the art. *Revista de Educación*, 354, 21-43. Recuperado de <https://bit.ly/3ePh9YY>
- Zabalza Beraza, M. A. (2011b). El practicum como socialización profesional. *Organización y gestión educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 19(6), 11-13.
- Zabalza Beraza, M. A. (2013). *El Practicum y las Prácticas en Empresas en la formación universitaria*. Madrid: Narcea. Recuperado de <https://bit.ly/2S0xbFu>