

BORDÓN

Revista de Pedagogía

NÚMERO MONOGRÁFICO / *SPECIAL ISSUE*

Formación inicial de maestros /
*Pre-primary and primary teacher training
and education*

Miquel Martínez
(editor invitado / *guest editor*)



Volumen 68
Número, 2
2016

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA BILINGÜE EN LENGUA EXTRANJERA

Pre-service education of primary school teachers in the context of foreign language bilingual teaching

GONZALO JOVER⁽¹⁾, TERESA FLETA⁽¹⁾ Y ROSA GONZÁLEZ⁽²⁾

⁽¹⁾ Universidad Complutense

⁽²⁾ Consejería de Educación, Juventud y Deporte. CAM

DOI: 10.13042/Bordon.2016.68208

Fecha de recepción: 29/08/2015 • Fecha de aceptación: 05/02/2016

Autor de contacto / Corresponding Author: Gonzalo Jover. E-mail: gjover@ucm.es

INTRODUCCIÓN. En los últimos años han proliferado en educación infantil, primaria y secundaria los programas bilingües para el aprendizaje de la lengua extranjera, impulsados desde las administraciones educativas. Este tipo de programas también ha emergido en las universidades, donde algunos estudios de grado y de posgrado se imparten en la modalidad bilingüe o a través de una lengua extranjera, especialmente en inglés. Ambas iniciativas comparten la búsqueda de una mayor integración entre lengua y contenido, y han generado un contexto que está obligando a replantear la formación que reciben los maestros de educación primaria. **MÉTODO.** El artículo examina, con información de estudios recientes, cómo se está acometiendo la formación inicial de los maestros desde las facultades y centros de formación del profesorado, y cómo se está adaptando a las demandas que plantea la enseñanza bilingüe en lengua extranjera en las escuelas. **RESULTADOS.** Las universidades han resuelto la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras en educación primaria recurriendo a las menciones de especialización. Algunas, además, están complementando esta oferta con grados de educación bilingüe. Sin embargo, la puesta en práctica de estos grados no siempre va acompañada de una reflexión necesaria sobre los resultados pretendidos. **DISCUSIÓN.** A diferencia de lo que sucede en otras titulaciones universitarias, para los maestros de las escuelas bilingües el idioma extranjero no será solo un idioma de comunicación, sino un idioma de enseñanza enfocado a su aprendizaje por parte de los alumnos. Se trata, además, de un idioma cuyo aprendizaje se canaliza a través de otros contenidos del currículo. Al hilo de estas observaciones, el presente trabajo deja abierta la pregunta: ¿ha llegado el momento de introducir la preparación para la enseñanza *de y a través de* la lengua extranjera en el escenario de una formación común a todos los maestros de educación primaria?

Palabras clave: *Formación inicial de maestros, Educación primaria, Enseñanza de la lengua extranjera, Programas de educación bilingüe, Maestro bilingüe, Programas de educación superior.*

Introducción

El informe de la red europea Eurydice *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el contexto escolar europeo*, de 2001, elaborado con motivo del Año Europeo de las Lenguas, distinguió tres escenarios posibles en la formación del profesorado de lengua extranjera en educación primaria, correspondientes a tres perfiles profesionales del maestro. El primer escenario es el del *profesor generalista*, cualificado para impartir todas las materias del currículo, incluyendo la lengua o lenguas extranjeras. El segundo, y menos habitual de los tres, corresponde al *profesor semiespecialista*, cualificado para impartir un grupo de materias, incluyendo las lenguas extranjeras. El último escenario es el del *profesor especialista* en una materia, cualificado para enseñar una o varias lenguas extranjeras.

Como explica el informe, estos perfiles guardan relación con la tradición de la enseñanza de las lenguas extranjeras. En la mayoría de los países europeos, las innovaciones más importantes en este campo se llevaron a cabo a finales de los años ochenta y durante los noventa. No obstante, en varios de ellos ya se había incluido en los años setenta la lengua extranjera como materia de los primeros cursos de la educación obligatoria. La enseñanza de lenguas extranjeras en los países de una mayor tradición, como los nórdicos, se ha convertido en una competencia que deben poseer todos los maestros de educación primaria. Se supone que cuando estos profesores comienzan su formación docente, han adquirido ya el dominio necesario de la lengua, que se ve completado con la parte metodológica durante los años de formación. Por su parte, muchos de los países que introdujeron la enseñanza de lenguas extranjeras en educación primaria más tardíamente, confiaron su enseñanza a maestros especialistas, tal como sucedió en España (Eurydice, 2001: 127-170).

La adaptación de los estudios de magisterio al marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) abrió la ocasión para replantear el

sistema de formación. La propuesta presentada a la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) desde las facultades y centros de formación del profesorado se decantó por una opción generalista con dos únicas titulaciones, una para educación infantil y otra para educación primaria. Se consideraba, sin embargo, demasiado prematuro alargar esta opción generalista a la formación de los maestros de lenguas extranjeras, posibilidad que se aplazaba hasta algún momento *difícil de predecir* (ANECA, 2005: vol. 1, 42).

La regulación del Ministerio de Educación y Ciencia aceptó la propuesta generalista, si bien estableció que al terminar la titulación todos los estudiantes “deberían saber expresarse en alguna lengua extranjera según el nivel B1, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas” (Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre; BOE 29-12-2007). El modelo adoptado tenía su fundamento legal en la *Ley Orgánica de Educación*, aprobada un año antes, la cual preveía, dentro de la opción de una formación esencialmente común para todos los maestros de educación primaria, la posibilidad de algunas especializaciones, entre ellas la de enseñanza de lenguas extranjeras (*Ley Orgánica de Educación*, art. 93.2). La regulación ministerial suprimía así las especialidades anteriores, aunque dejaba la puerta abierta a la organización de menciones dentro de un tronco de formación común.

Pero la formación inicial de los profesores de lengua extranjera es uno de esos casos paradigmáticos en los que la realidad corre más deprisa de lo que pueden hacerlo las pesadas estructuras de la formación. De este modo, la eclosión en nuestro país de las llamadas escuelas bilingües como modalidad de enseñanza del idioma extranjero, especialmente el inglés, y la multiplicación de titulaciones universitarias que hacen de este el idioma de enseñanza, han promovido la oferta de titulaciones o grupos bilingües de formación de maestros, que ha adoptado la modalidad de enseñanza a través del inglés de

las escuelas bilingües y de las titulaciones universitarias, esto es, los enfoques CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) y EMI (*English as a Medium of Instruction*).

¿Hasta qué punto se ha reflexionado sobre qué se pretende realmente con la introducción de dichos programas bilingües en la formación inicial del profesorado de educación primaria? ¿Cuál es la modalidad de formación que más conviene a estos profesores en la situación actual? ¿Cuál lo será mañana? Estas preguntas guían el presente trabajo, que estructuraremos en tres apartados. En los dos primeros se analiza el contexto que ha dado lugar a estas iniciativas; esto es, la expansión de los programas bilingües en lengua extranjera en las escuelas y en las titulaciones universitarias. En el tercer apartado se acomete, con información de estudios recientes, la forma en la que desde las facultades y centros de formación del profesorado de educación primaria se está respondiendo a este contexto, así como su adecuación a los requerimientos que plantea la nueva modalidad de enseñanza escolar de la lengua extranjera.

La enseñanza bilingüe en lengua extranjera en las escuelas

En las últimas décadas se ha producido en España un aumento imparable de proyectos de educación bilingüe en lengua extranjera. Esta emergencia responde a razones de distinta índole (Pérez-Vidal, 2009); entre otras, como apunta Dalton-Puffer (2011: 185) a la necesidad de suplir las deficiencias históricas de esta enseñanza y a la defensa acérrima que las instituciones europeas han venido haciendo del plurilingüismo desde la década de los noventa, con el lanzamiento, en 1995, del *White Paper on Education and Training*, entre cuyos objetivos figuraba el dominio de tres idiomas comunitarios, mediante la fórmula 1+2 (*mother tongue + 2*) y el comienzo de su aprendizaje a una edad temprana (Commission of the European Communities, 1995).

España asumió este compromiso con la organización de programas de enseñanza bilingüe en lengua extranjera. La iniciativa tuvo su origen en el convenio suscrito en 1996 entre el entonces Ministerio de Educación y Ciencia y el Consejo Británico (Convenio MECD-British Council), con el fin de crear un marco de cooperación para el desarrollo de proyectos curriculares integrados. En la actualidad, el Programa de Educación Bilingüe estatal (PEB), como se le conoce hoy, abarca 84 colegios públicos de educación infantil (a partir de 3 años) y primaria, y 44 institutos de educación secundaria, repartidos en 10 comunidades autónomas y en las ciudades de Ceuta y Melilla. En 2010 fue evaluado por un equipo independiente que, entre sus conclusiones, destacó cómo “al dirigirse a centros públicos sobre la base de un enfoque integral de centro, el PEB estatal ha sido tan radical como innovador. Así, despoja a la educación bilingüe temprana (EBT) de todas las connotaciones de privilegio socioeconómico que tenía tradicionalmente, y proyecta la EBT como un fenómeno de alcance nacional aplicado a un gran número de centros, en vez de como una cuestión minoritaria y privilegiada” (Dobson, Pérez Murillo y Johnstone, 2010: 155).

La transferencia de las competencias educativas a las comunidades autónomas, supuso la gestión compartida del Convenio MECD-British Council entre varias administraciones. Otra consecuencia derivada de dicho traspaso fue el desarrollo de nuevos programas bilingües de iniciativa autonómica para la enseñanza en lengua extranjera, paralelos al PEB (véase, por ejemplo, Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2010; y Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010). La práctica totalidad de comunidades autónomas cuentan hoy con este tipo de programas o experiencias escolares y, según los datos recientemente aportados por el British Council, cerca de un millón de alumnos en más de 5.000 colegios públicos de educación primaria y 2.000 institutos de educación secundaria, participaban ya en 2013 en nuestro país en alguno de ellos, número que sigue en aumento

(British Council, 2015: 3). El horizonte posible que empieza a dibujarse es el de una escuela en la que el bilingüismo, o plurilingüismo, como modalidad de enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera, no sea una situación excepcional, sino el entorno habitual de aprendizaje.

El esfuerzo está siendo notable. Podemos citar, a modo de ejemplo, la Comunidad de Madrid, como caso representativo de las comunidades en las que no existe una lengua cooficial además del español. El programa bilingüe para la enseñanza/aprendizaje del inglés se implantó en el año 2004 en 26 colegios de titularidad pública, y en el curso 2015-2016 alcanza ya a 463 centros públicos de educación primaria y de educación secundaria. En torno al 46% del total de colegios públicos de educación primaria y el 37% de institutos de educación secundaria de esta comunidad forman hoy parte del programa. Además, se imparte educación bilingüe español-inglés en 10 colegios públicos de educación primaria del Convenio MECD-British Council y 181 centros concertados. Con todo ello, la dimensión del programa en el curso 2015-2016 es de más de 650 centros sostenidos con fondos públicos, lo que supone una cifra total de unos 200.000 alumnos. La Comunidad de Madrid cuenta, además, con institutos que tienen sección lingüística de francés (15) o de alemán (4) (Comunidad de Madrid, 2015a). Los colegios bilingües de educación primaria imparten al menos tres áreas en inglés (un mínimo del 30% del currículo) con la excepción de Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura. Los maestros que enseñan en inglés áreas distintas a la de Lengua Extranjera deben estar en posesión de la habilitación lingüística, y perciben por ello un complemento de productividad. Esta habilitación exige en la actualidad acreditar un nivel lingüístico C1 o superior del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). La vigencia de esta certificación es limitada si no se ejerce la docencia dentro del programa (Consejería de Educación, Juventud y Deporte, 2015).

La Comunidad de Madrid lleva a cabo anualmente evaluaciones externas del programa a cargo de Trinity College London y Cambridge English Language Assessment, con pruebas basadas en una amplia experiencia en este tipo de evaluaciones. En los niveles de 2º y 4º de educación primaria se evalúan solo las destrezas orales, pero a partir de 6º se incluyen las cuatro destrezas clásicas: *listening*, *speaking*, *reading* y *writing*. Tras algunos ensayos experimentales, la prueba de evaluación de 4º curso se consolidó en el año 2012-2013. Los resultados muestran una evolución positiva, tanto en el número de alumnos que anualmente se presentan a las pruebas, como en los porcentajes de quienes las superan, especialmente en 6º curso, donde se partió de una situación más baja (Comunidad de Madrid, 2015b) (gráfico 1).

Los resultados en las áreas curriculares distintas al idioma extranjero son quizá más imprecisos y la investigación es aún escasa. Anghel, Cabrales y Carro, con datos de la prueba de *Conocimientos y Destrezas Indispensable* (CDI) que realizan los alumnos de 6º curso en las áreas de Lengua, Matemáticas y Cultura General, correspondientes a los cursos 2009-2010 y 2010-2011, encontraron un efecto negativo en los resultados de Cultura General, que incluye los contenidos que se enseñan en inglés, de los alumnos cuyos padres tenían, como máximo, estudios secundarios obligatorios, y ningún efecto claro en Matemáticas y Lengua, aunque con tendencia a cierta evolución positiva, que los autores vinculaban al proceso de selección de los colegios que participan en el programa (Anghel, Cabrales y Carro, 2013). Los últimos datos publicados indican que en el curso 2013-2014 los resultados de los alumnos de estos colegios son algo superiores en Matemáticas y en Lengua, pero siguen siendo ligeramente más bajos en Cultura General (Comunidad de Madrid, 2015c). Queda, en cualquier caso, mucha investigación por hacer para dilucidar qué factores intervienen en estos resultados (tabla 1).

GRÁFICO 1. Porcentaje de alumnos que superan las pruebas externas de inglés en colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid

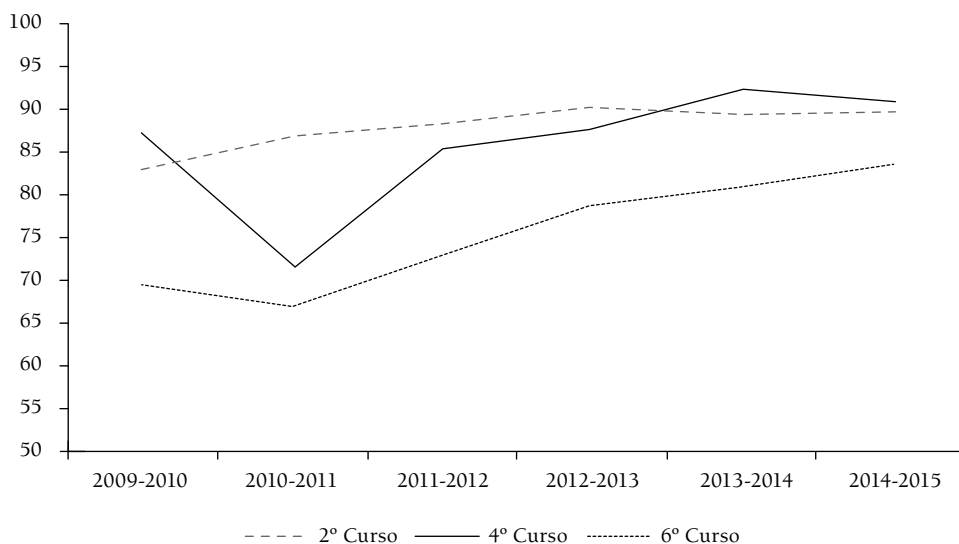


TABLA 1. Resultados de la prueba Conocimientos y Destrezas Indispensable en centros de educación primaria de la Comunidad de Madrid (2012-2013 y 2013-2014)

	Lengua	Cultura general	Matemáticas	Total
2012-2013 Sin especialización	8,04	8,24	7,03	7,77
2012-2013 Bilingüe	7,97	8,04	6,9	7,63
2013-2014 Sin especialización	7,76	6,67	6,51	6,98
2013-2014 Bilingüe	7,87	6,64	6,54	7,02

Los programas bilingües para la enseñanza en lengua extranjera impulsados desde las administraciones estatal y autonómicas se diferencian en aspectos relacionados con el contenido que se enseña en esa lengua, el nivel de idioma requerido a los maestros, las vías de adscripción de los centros, los apoyos en forma de auxiliares o personal colaborador, los mecanismos de evaluación, etc. Pero, por encima de estas diferencias, comparten el cambio metodológico auspiciado por el enfoque AICLE (*Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras*) conocido por sus siglas en inglés como CLIL (*Content and Language Integrated Learning*).

En palabras de uno de sus principales promotores, David Marsh, CLIL emergió en los años noventa como “una pragmática *solución europea a una necesidad europea*” (Marsh, 2002: 11), suscitando una gran atención en la investigación educativa a los largo de las dos últimas décadas, en lo que se refiere tanto a sus bases teóricas como a su proyección en la práctica (para una revisión puede verse, entre una amplia literatura, Ruiz de Zarobe, Sierra y Gallardo del Puerto, 2011; Pérez Cañado, 2012). En una síntesis apretada, cabe indicar, citando a Mearns, que el objetivo básico de CLIL es “generar usuarios competentes y confiados en el empleo de la

lengua en cuestión, al tiempo que se enseña el contenido de una materia” (Mearns, 2012: 176). Se trata, por tanto, de aunar en un mismo entorno de enseñanza/aprendizaje la lengua y el contenido, lo cual implica cambios sustanciales de tipo curricular y organizativo. De este modo, como ha señalado Dafouz, “la principal creencia que necesitamos desterrar a la hora de enseñar en una lengua extranjera es la de asumir que se trata de un proceso idéntico a la enseñanza en una lengua materna pero con otro código” (Dafouz, 2015: 7).

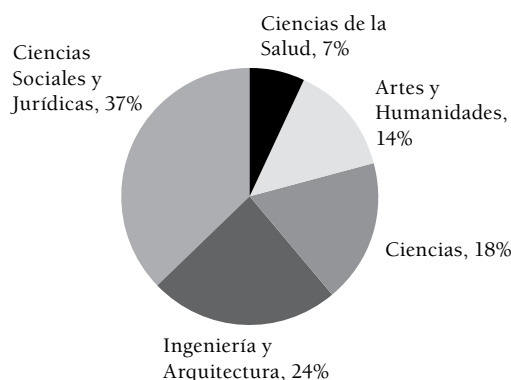
CLIL es un enfoque abierto a la capacidad investigadora del docente y a su creatividad. La flexibilidad que lo caracteriza permite a los docentes aprender de sus intentos y valorar lo que funciona y lo que no, pues es el maestro quien, en cada caso, tiene que saber encontrar las estrategias de interacción que hagan posible un adecuado *andamiaje* (véase, por ejemplo, Escobar Urmeneta y Evnitskaya, 2013). Como desde una perspectiva didáctica han señalado Marsh y sus colaboradores, esta flexibilidad requiere del maestro el dominio y la puesta en práctica de un conjunto de destrezas que incluyen desde aspectos organizativos y metodológicos, con una triple mirada dirigida al contenido, la lengua y las habilidades de aprendizaje, hasta la reflexión del docente sobre sus actitudes y competencias cognitivas, lingüísticas y pedagógicas (Marsh *et al.*, 2010).

El aprendizaje de la lengua extranjera a través de la enseñanza bilingüe en la universidad

El fenómeno del bilingüismo y el plurilingüismo se ha hecho también presente en los últimos años en los programas universitarios, donde a la docencia en las lenguas propias de las comunidades autónomas, se ha sumado un número creciente de asignaturas o titulaciones que se imparten en lengua extranjera, principalmente inglés, o en modo bilingüe, a través de las metodologías CLIL (en educación superior

presentada a veces bajo las siglas ICLHE, correspondientes a *Integration of Content and Language in Higher Education*) o EMI (*English as a Medium of Instruction*) sucesora del enfoque ESP (*English for Specific Purposes*). Según la base de datos del Servicio Español para la Internacionalización de la Educación, en las universidades españolas se imparten actualmente más de mil titulaciones en las que la totalidad o parte de la enseñanza se realiza en inglés, con cifras prácticamente idénticas en el nivel de Grado (523 titulaciones) y en el de Máster (524 titulaciones). El mayor número de titulaciones corresponden a la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas (37% de la oferta), seguida de Ingeniería y Arquitectura (24%) (SEPIE, 2015) (gráfico 2).

GRÁFICO 2. Oferta de titulaciones universitarias que se imparten total o parcialmente en inglés, por rama de conocimiento



CLIL y EMI presentan algunas diferencias (Morgado y Coelho, 2013). Mientras que CLIL se contextualiza en la Unión Europea y, además del inglés, considera también la instrucción en otras lenguas adicionales, tales como las regionales o minoritarias, EMI es un enfoque de extensa implantación internacional que no se origina en ningún contexto educativo concreto, y cuyo objetivo se centra en la enseñanza de distintas materias, tales como historia, geografía, matemáticas, biología, física, tecnología, etc., en inglés. EMI contempla la transmisión de conocimiento en inglés por un profesor especialista

en estas materias que sigue sus propios criterios metodológicos. El aprendizaje de la lengua no es un objetivo prioritario, por lo que la sensibilización lingüística dependerá tanto del nivel del profesor como de la motivación e interés del estudiante. En estos enfoques, como EMI o ESP, que Greere y Räsänen denominan PRE-CLIL, se espera que el aprendizaje del idioma emerja sin más como efecto de la exposición al mismo; los objetivos y criterios están implícitos, no se especifican los resultados esperados y rara vez existe colaboración entre el especialista en la materia y el profesorado de idiomas (Greere y Räsänen, 2008: 6).

El estudio internacional coordinado por Julie Dearden, de la Universidad de Oxford, en 55 países, muestra un crecimiento de programas basados en EMI como fenómeno global, especialmente en la educación superior y en el sector de la enseñanza privada (Dearden, 2015). Este crecimiento se explica desde el objetivo de conseguir una mayor internalización de las universidades, como se apunta en el reciente informe del Ministerio de Educación Cultura y Deporte, *Estrategia para la internacionalización de las universidades españolas (2015-2020)*, para el cual impartir asignaturas en lenguas extranjeras favorece el acceso al mercado laboral nacional, facilita la búsqueda de empleo en todo el territorio europeo o internacional y atrae a estudiantes extranjeros (MECD, 2014).

De otro reciente estudio, en este caso nacional, realizado por Ana Halbach y Alberto Lázaro, sobre la acreditación del nivel inglés en las universidades (Halbach y Lázaro, 2015), continuación de otro llevado a cabo por los autores en 2010 (Halbach, Lázaro y Pérez Guerra, 2010), se desprende la fuerte apuesta que la universidad española está haciendo por introducir estas enseñanzas y fomentar la competencia en lenguas extranjeras, no solamente entre los estudiantes universitarios, sino también entre el profesorado y el personal de administración y servicios. Asimismo, desde el estudio realizado en el año 2010, se han apreciado cambios significativos

en el establecimiento de niveles de conocimiento de idioma extranjero como requisito para obtener la graduación. Sin embargo, en lo que respecta a la capacitación del profesorado que enseña en estas lenguas, el resultado es aún deficitario, y sorprende que apenas una de cada cuatro universidades exija el nivel C1 a los profesores que imparten asignaturas en un idioma extranjero, lo que pone en entredicho la calidad de la enseñanza ofertada (Halbach y Lázaro, 2015: 16).

En el ámbito de enseñanza bilingüe universitaria se precisa aún avanzar hacia el establecimiento de criterios de calidad para la acreditación del nivel de idioma extranjero de estudiantes y de profesores, mayor financiación dirigida a la preparación del profesorado y una mejor planificación de la política lingüística por parte de las universidades y las administraciones. Hasta el momento, se están dando soluciones provisionales a un tema que ya se vislumbra como un camino sin retorno en el que, como apunta Coleman, “todos parecemos dirigirnos hacia una identidad bilingüe y bicultural” (Coleman, 2006: 11).

Los programas bilingües español-inglés en la formación inicial del profesorado de educación primaria

Dentro de la opción generalista por la que se decantó la normativa de adaptación de la formación inicial de los maestros al EEES, la organización de menciones ha sido la solución mayoritariamente acogida por las universidades españolas para la formación del profesorado de lenguas extranjeras¹. Ello ha supuesto la reducción de esta formación a niveles mínimos en el caso de los maestros no especialistas, tal como pone de manifiesto un reciente estudio en que se han analizado sesenta titulaciones del grado de maestro de educación primaria de instituciones públicas y privadas (De la Maya y Luen-go, 2015). Según los resultados del estudio, la

preparación en la enseñanza de las lenguas extranjeras dentro del núcleo de formación obligatoria común es muy escasa. En veintiocho de los sesenta programas examinados, se dedican a esta formación seis créditos de los 240 de que consta la titulación, en veinte de ellos se le reservan doce créditos, y solo en diez más de quince. La formación en el conocimiento de la lengua extranjera varía entre cero y seis créditos, y la formación en didáctica específica entre cero y dieciocho. Veintitrés de los sesenta programas, es decir, cerca del 40%, no ofrecen ningún crédito obligatorio, común a todos los estudiantes, dedicado la didáctica del idioma extranjero. A juicio de las autoras del estudio, estos resultados hacen evidente la insuficiencia de la formación que se está ofreciendo de cara a la demanda de profesorado adecuadamente preparado que exige la actual proliferación de escuelas bilingües en lengua extranjera, en las que las asignaturas impartidas en esa lengua no siempre están a cargo de maestros especialistas en la misma (ibid.: 126).

Esta deficiencia ha obligado a establecer un sistema paralelo de formación a cargo de las administraciones que gestionan estos programas escolares, en forma de cursos de perfeccionamiento de la lengua extranjera realizados en España o en el extranjero, en ocasiones mediante acuerdos con las universidades. Ahora bien, según ha señalado Pérez Cañado en una reciente revisión, estas iniciativas resultan a menudo también insuficientes para satisfacer los requerimientos de la enseñanza bilingüe en lengua extranjera, cuyos profesores “no solo deben dominar la segunda lengua o lengua extranjera, sino que deben tener también competencia en el contenido de la materia a enseñar y formación pedagógica en la enseñanza de la segunda lengua” (Pérez Cañado, 2015: 166). En este escenario, la colaboración entre las universidades y las administraciones que impulsan estos programas surge como una necesidad inaplazable.

Animadas por la estela de titulaciones universitarias que ofertan enseñanzas en un idioma

extranjero, varias universidades han intentado responder a esa carencia de formación mediante la implantación de grupos o programas bilingües en los grados para la formación de los maestros de educación primaria, con asignaturas impartidas en inglés, y a veces ofrecidos conjuntamente con menciones de especialización en la enseñanza de lenguas extranjeras². La base de datos del Servicio Español para la Internacionalización de la Educación, citada anteriormente, da una treintena de titulaciones de grado para la formación de maestros de educación infantil y educación primaria, que se imparten total o parcialmente en inglés, con una presencia algo mayor en las instituciones privadas (55% de los programas) que en las públicas (45%) (SEPIE, 2015). En un reciente seminario, organizado por la Universidad de Alcalá y el British Council en febrero de 2015, sobre *Formación inicial para profesores de programas bilingües en inglés*, se han puesto de manifiesto algunos de los problemas con los que se enfrentan estos programas de formación. Entre ellos, se destacan lo que todavía puede valorarse como escasez de la oferta, la falta de preparación de los formadores para poder enseñar con una metodología adecuada, el bajo nivel de inglés de los estudiantes, que con frecuencia no es el óptimo para ejercer en el futuro su docencia en ese idioma, la carencia de coordinación entre las universidades y los centros escolares, la insuficiencia de financiación y de incentivos para la formación del profesorado para la enseñanza bilingüe español-inglés en la universidad, y la falta de garantías de calidad de los periodos de prácticas asociados a la formación (British Council, 2015: 3).

En general, las universidades han organizado los grados bilingües español-inglés para formación de maestros a partir de los recursos docentes disponibles, sin prestar siempre la atención necesaria al perfil del profesor adecuado para encargarse de la docencia en lengua extranjera. Frecuentemente, se pasa por alto que una cosa es que el profesorado universitario tenga que desarrollar competencias lingüísticas en

idiomas extranjeros, en respuesta a los requerimientos de la investigación en un contexto de internacionalización del conocimiento (familiaridad con la literatura internacional, difusión de la investigación en revistas y congresos, participación en proyectos y entornos internacionales de investigación, etc.) y otra muy distinta que esté capacitado para impartir conocimientos complejos, de manera continuada e interactiva, en esos idiomas. Por otro lado, la competencia lingüística no garantiza el dominio de la disciplina que se enseñe. Se precisa, por tanto, un profesorado que posea ambas competencias, o la colaboración entre varios profesores.

En cualquier caso, es de justicia reconocer la mella que la crisis económica de los últimos años ha hecho en las universidades y en la dotación de recursos y de profesorado, lo que ha exigido un esfuerzo complementario para la organización de estos programas. Este contexto, junto con los hábitos adquiridos, las normativas obsoletas en materia de planificación docente y elección de las materias de enseñanza, y la desvirtuación de la figura de profesor asociado, han obstaculizado la adscripción de profesorado específico. Las mismas dificultades económicas han supuesto también una traba al establecimiento de acciones de formación dirigidas a estos profesores.

Pero tales dificultades no excusan la necesidad de plantearse detenidamente los objetivos que se pretenden con la oferta de programas bilingües en lengua extranjera para formación de maestros, y el modelo que, en consonancia con tales objetivos, convenga adoptar. Algunas propuestas recientes, como la que detallan Delicado y Pavón, apuntan ya en esta dirección (Delicado y Pavón, 2015). Tal como sugieren estos autores, en muchos de los grupos o programas bilingües español-inglés que se ofertan para la formación inicial del profesorado de educación primaria, el inglés se utiliza exclusivamente como vehículo de la enseñanza, sin que exista una intención más o menos explícita de promover la mejora en el uso de la lengua

extranjera por parte del alumnado (ibíd.: 42). Por ejemplo, en la investigación llevada a cabo por Marta Madrid y Daniel Madrid en uno de estos programas, se detecta que cursar la enseñanza en inglés no disminuye la percepción que tienen los alumnos de haber logrado los objetivos formativos y el aprendizaje de los contenidos (Madrid y Madrid, 2014: 130-132). Sin embargo, se detecta también que el hecho de participar en un programa bilingüe español-inglés no representa ninguna variable que afecte significativamente a la percepción de los estudiantes sobre la mejora de su formación, la cual depende más bien de otros factores, tales como la metodología empleada, la calidad del profesorado, etc. Llama considerablemente la atención que los estudiantes de los grupos bilingües coincidan con los de los grupos monolingües en su baja valoración de la modalidad de evaluación de las presentaciones orales, es decir, la modalidad más relacionada con la competencia lingüística (ibíd.: 134). Los objetivos lingüísticos están ausentes, tanto en los estudiantes como en los profesores. Como indican los autores, “aunque se trata de una experiencia de AICLE, en realidad el profesorado que impartía las materias en inglés puso más énfasis en los aspectos relacionados con el área curricular que impartían que en los aspectos lingüísticos de la lengua extranjera. De manera que los contenidos realmente explícitos eran los de cada asignatura, y los puramente lingüísticos se aprendían o se reforzaban de manera mucho más implícita o subconsciente” (ibíd.: 126).

En la terminología de Greere y Räsänen a la que nos referimos anteriormente, estas experiencias nos dejan más cerca de los enfoques PRE-CLIL que estrictamente CLIL. Pero incluso el modelo CLIL, o su variante universitaria ICLHE, resulta por sí solo insuficiente cuando hablamos de formación del profesorado, pues mientras en aquel el objetivo es la competencia lingüística asociada a un determinado campo de conocimiento, en el caso de los futuros maestros no se trata solo de esto. Se trata también y sobre todo

del desarrollo de la competencia, no asociada solo a un campo de conocimiento, sino a la *enseñanza* en un campo de conocimiento. En el caso de los programas de formación inicial de los maestros, el objetivo no puede ser solo, como sucede en otras titulaciones universitarias que adoptan los modelos EMI o CLIL, proveer al estudiante de mejores herramientas para ser más competitivo en el mercado profesional global. Para los estudiantes que se forman en esos programas para ser maestros de educación primaria, el idioma extranjero, el inglés, no será únicamente el idioma de comunicación, sino el idioma en el que *enseñarán* a sus alumnos con el objetivo de facilitarles su aprendizaje.

Los resultados de otra investigación realizada en la Universidad de Alcalá indican que la competencia para la enseñanza en el modelo CLIL está entre las principales preocupaciones de los profesores (en este caso de educación secundaria) antes de empezar a trabajar en centros bilingües español-inglés, o cuando ya están en ellos (Olivares Leyva y Pena Díaz, 2013: 94). Esta competencia incluye, por supuesto, el dominio del idioma en el que se va a impartir la enseñanza, pero, según hemos indicado anteriormente siguiendo a Marsh, incluye otros muchos aspectos, tanto de naturaleza técnica como relacionados con las disposiciones y actitudes personales. No se trata, pues, solo de enseñar la didáctica de las ciencias o cualquier otra área curricular en inglés, sino de formar también en esos aspectos que no se resuelven con el conocimiento de la lengua y el vocabulario específico. En este sentido, la opción de formación inicial más adecuada a la situación presente, probablemente sea una combinación de la modalidad de programa bilingüe, a cargo de profesorado cualificado y explícitamente diseñado para reforzar las competencias lingüísticas, sobre todo las relacionadas con las áreas curriculares que se imparten en inglés, y una especialización en aspectos pedagógicos de la enseñanza de la lengua extranjera como la que se ofrece en las menciones.

Conclusión

El cambio en la naturaleza y en los objetivos del aprendizaje de lenguas extranjeras ha hecho necesario que los docentes modifiquen sus enfoques metodológicos. La aplicación de estos nuevos enfoques, basados en la metodología CLIL, en educación primaria y secundaria, exige atender no solo al nivel de inglés y a la cualificación específica del profesorado, sino también a las posibilidades de integración de la lengua y contenidos en las distintas áreas curriculares, las técnicas de enseñanza, el diseño de materiales y libros de texto, los sistemas de evaluación, etc.

El cambio introducido de manera generalizada como modalidad de aprendizaje de la lengua extranjera requiere una respuesta apropiada en materia de formación del profesorado, toda vez que bajo el nuevo enfoque de aprendizaje integrado, su enseñanza no está necesariamente a cargo de maestros especialistas. La propuesta de adaptación de la titulación de maestro de educación primaria al marco del Espacio Europeo de Educación Superior, presentada a la ANECA por las facultades y centros de formación del profesorado, y la normativa ministerial que reguló las titulaciones de los futuros maestros, consideró, sin embargo, que todavía no se daban las condiciones para incluir la formación en la enseñanza de la lengua extranjera dentro del perfil de maestro generalista por el que se había optado. En consecuencia, las universidades han resuelto esta formación recurriendo a las menciones de especialización, lo que ha supuesto que en el caso de los maestros no especialistas la misma se haya reducido a niveles mínimos, que resultan insuficientes para atender a las necesidades de las escuelas bilingües.

En respuesta a la nueva situación, universidades públicas y privadas se han animado a establecer programas bilingües de formación de los maestros que combinan en proporciones variables el español y el inglés. Estos se resienten, sin embargo, de las limitaciones que aún

presenta este tipo de enseñanza en la universidad, donde la implantación de estos programas no ha alcanzado todavía la consistencia que ha logrado en los niveles educativos previos. En los programas de formación del profesorado, el idioma extranjero se suele usar exclusivamente como vehículo de enseñanza, sin que exista un objetivo explícito de promover su aprendizaje. Este objetivo exige, en nuestro caso, considerar el tipo de *formación bilingüe* que necesita un profesional para el cual el idioma extranjero no será únicamente, como sucede en otras titulaciones universitarias, un idioma de comunicación, sino un *idioma de enseñanza enfocado a su aprendizaje por parte de sus alumnos*.

Cabe argumentar que con estos programas solo se persigue el objetivo, más implícito que explícito, de mejorar la competencia lingüística de los futuros maestros. Hasta hoy, este ha

podido ser un objetivo válido, pero si algo hemos aprendido de la situación actual es que en este tema no podemos quedarnos parados en el presente sin mirar al futuro. Empieza ya a detectarse que en ocasiones el nivel de inglés de los estudiantes que cursan los grados bilingües es equivalente o incluso superior al de sus profesores, percepción que aumentará a medida que los pequeños que iniciaron su aprendizaje en un programa bilingüe español-inglés en la escuela llamen a las puertas de la universidad, lo cual en algunos de estos programas está ya a punto de suceder ¿Qué respuesta se debería ir dando desde las universidades para anticipar la situación? ¿Ha llegado el momento de considerar la posibilidad de llevar la formación de los maestros para la enseñanza *de y a través de* la lengua extranjera en educación primaria al escenario de los países más avanzados en este campo, según trazó Eurydice hace quince años?

Notas

¹ Esta organización de la formación ha sido justificada por la normativa sobre especialidades docentes del Cuerpo de Maestros (Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre) y sobre condiciones de cualificación y formación de los maestros de los centros privados (Real Decreto 476/2013, de 21 de junio).

² Esta ha sido, por ejemplo, la opción elegida en la Universidad Complutense, que oferta en el Grado de Maestro en Educación Primaria una mención de lengua extranjera, en modalidades de inglés y francés, y un grupo bilingüe en inglés. En ambos casos, el acceso requiere la acreditación de un nivel mínimo equivalente al B2 del MCER en el idioma correspondiente. La mención se organiza en sendos itinerarios (uno para francés y otro para inglés) de 30 créditos, compuestos por cuatro asignaturas de especialización metodológica y *practicum*, que se suman a los 10 créditos de formación lingüística y didáctica de la lengua extranjera que cursan todos los estudiantes. Por su lado, los estudiantes del grupo bilingüe cursan al menos el 40% de las enseñanzas en inglés, entre ellas, dos de las cuatro asignaturas específicas que configuran el itinerario de la mención, siendo el resto de la formación idéntica a la que reciben los futuros profesores generalistas, pues aquí el acento se pone sobre todo en el aspecto lingüístico, en ocasiones suplementado con proyectos de innovación docente que atienden a la parte metodológica (Pérez Murillo *et al.*, 2015).

Referencias bibliográficas

- ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio* (vol. 1 y 2). Madrid: ANECA. Recuperado de: <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otros-documentos-de-interes/Libros-Blancos>.
- Anghel, B., Cabrales, A., y Carro, J. M. (2013). Evaluación de un programa de educación bilingüe en España. El impacto más allá del aprendizaje del idioma extranjero. Fedea, Documento de Trabajo 2013-08. Recuperado de: <http://documentos.fedea.net/pubs/dt/2013/dt-2013-08.pdf>

- British Council (2015). *Formación inicial para profesores de programas bilingües en inglés: políticas, prácticas y recomendaciones*. Madrid: British Council / Universidad de Alcalá.
- Coleman, J. (2006). English-Medium Teaching in European Higher Education, *Language Teaching*, 39, 1-14. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S026144480600320X>.
- Commission of the European Communities (1995). *White Paper on Education and Training - Teaching and Learning - Towards the Learning Society*. COM (1995) 590 final.
- Comunidad de Madrid (2015a). *Educación bilingüe en la Comunidad de Madrid. Curso 2015-2016*. Recuperado de: <http://comunidadbilingue.educa2.madrid.org/inicio>
- Comunidad de Madrid (2015b). *Madrid, comunidad bilingüe. Evaluación lingüística del programa*. Recuperado de: <http://comunidadbilingue.educa2.madrid.org/evaluacion>
- Comunidad de Madrid (2015c). *Resultados de las Pruebas CDI de Educación Primaria*. Recuperado de: http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_InfPractica_FA&cid=1142674185195&idConsejeria=1109266187254&idListConsj=1109265444710&idOrganismo=1142287728226&language=es&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura&pv=1142674189679&sm=1109266100977.
- Consejería de Educación, Juventud y Deporte (2015). *Madrid, Comunidad Bilingüe 2014-2015*. Madrid: Consejería de Educación, Juventud y Deporte / Dirección General de Innovación, Becas y Ayudas a la Educación.
- Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2010). *Los programas de enseñanza bilingüe en la Comunidad de Madrid. Un estudio comparado*. Madrid: Consejería de Educación.
- Dafouz, E. (2015). Más allá del inglés: la competencia lingüística multidimensional como estrategia para la enseñanza en la universidad internacional, *Educación y Futuro*, 32, 15-34.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204.
- De la Maya, G., y Luengo, R. (2015). Teacher Training Programs and Development of Plurilingual Competence. En D. Marsh, M. L. Pérez Cañado y J. Ráez Padilla (eds.), *CLIL in Action: Voices from the Classroom* (pp. 114-129) Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Dearden, J. (2015). *English as medium of instruction: a growing global phenomenon*. London: The British Council.
- Delicado, G., y Pavón, V. (2015). La implantación de titulaciones bilingües en la Educación Superior: el caso de la formación didáctica del profesorado bilingüe de primaria en la Universidad de Extremadura, *Educación y Futuro*, 32, 35-63.
- Dobson, A., Pérez Murillo, M. D., y Johnstone, R. (2010). *Programa de educación bilingüe en España. Informe de la evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación / British Council.
- Escobar Urmeneta, C., y Evnitskaya, N. (2013). Affording Students Opportunities for the Integrated Learning of Content and Language. A Contrastive Study on Classroom Interactional Strategies Deployed by Two CLIL Teachers. En J. Arnau, (ed.), *Reviving Catalan at School: Challenges and Instructional Approaches* (pp. 158-182). Bristol: Multilingual Matters.
- Eurydice (2001). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el contexto escolar europeo*. Madrid: Unidad Española de Eurydice.
- Greere, A., y Räsänen, A. (2008). *Report on the LANQUA Subproject on Content and Language Integrated Learning: Redefining CLIL – Towards Multilingual Competence*. Recuperado de: http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/lanqua_subproject_on_clil.pdf
- Halbach, A., y Lázaro, A. (2015). *La acreditación del nivel de lengua inglesa en las universidades españolas. Actualización 2015*. Madrid: British Council.
- Halbach, A., Lázaro, A., y Pérez Guerra, J. (2010). *La acreditación del nivel de lengua inglesa en las universidades españolas*. Madrid: British Council.

- Lasagabaster, D., y Ruiz de Zarobe, Y. (eds.) (2010). *CLIL in Spain: implementation, results and teacher training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Madrid, M., y Madrid, D. (2014). *La formación inicial del profesorado para la educación bilingüe*. Granada: Universidad de Granada.
- Marsh, D. (2002). Executive Summary. En D. Marsh (ed.), *CLIL/EMILE. The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential* (pp. 9-13). Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., y Frigols, M. J. (2010). *European Framework for CLIL Teacher Education. A framework for the professional development of CLIL teachers*. Graz: European Center for Modern Languages.
- Mearns, T. (2012). Using CLIL to enhance pupils' experience of learning and raise attainment in German and health education: A teacher research project, *The Language Learning Journal*, 40 (2), 175-192.
- MECD (2014). *Estrategia para la internacionalización de las universidades españolas (2015-2020)*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/politica-internacional/estrategia-internacionalizacion/EstrategiaInternacionalizaci-n-Final.pdf>
- Morgado, M., y Coelho, M. (2013). CLIL vs. English as the medium of instruction: the Portuguese Higher Education Polytechnic context, *Egitania Scientia*, 12, 123-145.
- Olivares Leyva, M., y Pena Díaz, C. (2013). How do we teach our CLIL teachers? A case study from Alcalá University, *Porta Linguarum*, 19, 87-99.
- Pérez Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: past, present, and future, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualis*, 15 (3), 315-341.
- Pérez Cañado, M. L. (2015). Training Teachers for Plurilingual Education: A Spanish Case Study. En D. Marsh, M. L. Pérez Cañado y J. Ráez Padilla (eds.), *CLIL in Action: Voices from the Classroom* (pp. 165-187). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Pérez Murillo, M. D., Ávila Valdés, N., Camacho Miñano, M. J., Carballo Santaolalla, R., y González García, R. (2015). Formación del futuro maestro en áreas curriculares impartidas en inglés: una experiencia interdisciplinar en el Grado de Maestro en Educación Primaria (Bilingüe y Mención de inglés). *II Jornadas de Buenas Prácticas "Innovación en el aula"*. Universidad Complutense, 26 febrero de 2015. Recuperado de: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/3-2015-03-05-PIMCD%20166.pdf>.
- Pérez-Vidal, C. (2009). The integration of content and language in the classroom: A European approach to education (The second time around). En E. Dafouz y M. Guerrini (eds.), *CLIL Across Educational Levels: Experiences from Primary, Secondary and Tertiary Contexts* (pp. 3-13). Madrid: Santillana / Richmond, 3-13.
- Ruiz de Zarobe, Y., Sierra, J.M., y Gallardo del Puerto, D. (eds.) (2011). *Content and Foreign Language Integrated Learning*. Berna: Peter Lang.
- SEPIE (2015). *English Taught Programs*. Recuperado de <http://universidad.es/qualifications/etp>

Abstract

Pre-service education of primary school teachers in the context of foreign language bilingual teaching

INTRODUCTION. In the past few years bilingual programmes for foreign language learning have spread in Pre-school, Primary and Secondary Education boosted by the Educational Authorities. These type of programmes have also emerged at university, where some undergraduate and

post-graduate degrees are bilingual or taught through a foreign language, usually English. Both initiatives share the search for greater integration between language and content and have generated a context which is urging rethinking of the training of Primary school teachers. **METHOD.** This article examines, with the outcome of recent studies, how universities and teacher training centres are undertaking pre-service teacher training and how they are adapting to the requirements posed by foreign language bilingual education in schools. **RESULTS.** Universities have addressed pre-service teacher training of foreign languages for Primary Education through specialization courses. In addition, some of them are offering bilingual undergraduate degrees. However, the implementation of bilingual undergraduate degrees is not always based on reflection on the intended outcomes. **DISCUSSION.** Unlike what happens with other university degrees, the foreign language for teachers in bilingual schools is not only a language of communication, but a language of instruction aimed at learning by students. Moreover, it is a language which learning is channeled through other curriculum contents. In line with these observations, this piece of work leaves the following open question : Has the time come to introduce common pre-service teacher training *of and through* foreign languages to all teachers in Primary Education?

Keywords: *Pre-service teacher education, Primary education, Second language instruction, Bilingual education programs, Bilingual teachers, College programs.*

Résumé

La formation initiale des enseignants au primaire dans le cadre de l'enseignement bilingue en langue étrangère

INTRODUCTION. Au cours des dernières années, les programmes d'études bilingues qui ont pour but l'apprentissage d'une langue étrangère sont apparus promus par les autorités de l'éducation préscolaire, primaire et secondaire. Ces programmes ont également vu le jour à l'université, où quelques études de licence (grade) et de master ont un programme d'études bilingue et sont enseignées en langue étrangère, principalement en anglais. Tous les deux initiatives partagent la recherche d'une plus grande intégration entre le langage et le contenu, et ont généré un contexte qui oblige à repenser la formation que les enseignants au primaire doivent recevoir pour faire face aux défis de sa tâche. **MÉTHODE.** Cet article examine, tenant en compte des informations provenant d'études récentes, comment les universités et les centres de formation des enseignants, entreprennent la formation des enseignants avant l'emploi et comment ils font face aux exigences posées par l'enseignement bilingue langue étrangère aux écoles. **RÉSULTATS.** Les universités ont abordé la formation initiale des enseignants de langues étrangères au primaire à travers de l'offre d'un itinéraire de spécialisation. En outre, certains d'entre eux offrent ces études dans une modalité bilingue. La mise en œuvre des programmes d'études de grade de type bilingue n'est toutefois pas toujours basée sur la réflexion sur les résultats escomptés. **DISCUSSION.** Contrairement à ce qui se passe dans d'autres diplômes universitaires pour les étudiants qui veulent devenir des enseignants aux écoles bilingues une langue étrangère est non seulement un contenu dans le programme d'études, mais une langue de communication sur laquelle l'enseignement et l'apprentissage des élèves est axé. Dans ces cas, tantôt le contenu du programme tantôt l'apprentissage sont canalisés par une autre langue. Suite à ces observations, cette étude pose la question suivante: Est-il temps de mettre en place une formation initiale commune

pour tous les enseignants au niveau primaire consistant en l'apprentissage non seulement d'une langue étrangère mais aussi de l'apprentissage au moyen d'une langue étrangère?

Mots clés: *La formation initiale des enseignants, Enseignement au niveau primaire, Enseignement de langues étrangères, Les programmes d'éducation bilingues, Enseignants bilingues, Les programmes d'enseignement supérieur.*

Perfil profesional de los autores

Gonzalo Jover (autor de contacto)

Doctor en Pedagogía. Catedrático de Teoría de la Educación y vicedecano de Investigación en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, en la que anteriormente fue coordinador del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Ha trabajado como asesor del Ministerio de Educación en la Secretaría General de Universidades. Autor de más de un centenar de publicaciones entre libros y artículos en revistas nacionales e internacionales.

Correo electrónico de contacto: gjover@ucm.es

Dirección para correspondencia: Facultad de Educación, Universidad Complutense, c/ Rector Royo Villanova, s/n. 28040 Madrid.

Teresa Fleta

Máster en Lingüística por la Universidad de Westminster y doctora en Filología Inglesa por la Universidad Complutense de Madrid. Se ha especializado en la enseñanza del inglés en educación infantil y educación primaria, campos sobre los que ha publicado extensamente. Actualmente es colaboradora honorífica en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense y participa en varios proyectos de investigación dentro del área de educación bilingüe en idiomas extranjeros.

Correo electrónico de contacto: tfleta@perlaunion.es

Rosa González

Maestra de educación infantil y educación primaria por la especialidad de inglés, con más de veinticinco años de ejercicio en el aula. Ha trabajado en programas bilingües desde 1999. En la actualidad es asesora técnico docente en la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid. Coautora de *Orientaciones para el Desarrollo del Currículo Integrado Hispano-Británico en Educación Infantil* (Madrid, MEC, 2004) y *Orientaciones para el Desarrollo del Currículo Integrado Hispano-Británico en Educación Primaria* (Madrid, MEC, 2006).

Correo electrónico de contacto: mrosa.gonzalez@madrid.org