



UNIVERSIDAD DE JAÉN

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

APROXIMACIÓN CRÍTICA DEL PROCESO DE APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA EN EL ÁMBITO PÚBLICO

Alumno/a: Ibon Iriarte Motiño

Tutor/a: Raquel Fuentes Martínez

Dpto.: Filología Inglesa

Julio, 2017

Contenido

1.	INTRODUCCIÓN	3
2.	OBJETIVOS.....	4
3.	ANÁLISIS CRÍTICO.....	5
	5.1 TRABAJO EN LOS CEIP	5
	5.2 MÉTODO CLIL.....	8
	5.2.1 DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL MÉTODO.....	8
	5.2.2 CLIL EN LAS ÁREAS	12
4.	ANÁLISIS DE DATOS	14
	4.1 ESTADÍSTICAS.....	14
	4.2 EXPERIENCIA PRÁCTICA	20
5.	CONCLUSIONES	24
	5.1 DEDUCCIÓN FINAL.....	24
	5.2 TESTIMONIOS DE DOCENTES	27
	5.3 OPINIÓN PERSONAL	32
6.	BIBLIOGRAFÍA.....	33
	6.1 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	33
	6.2 REFERENCIAS LEGALES	34

RESUMEN

En los últimos años han sido muchos los cambios que se han producido dentro de la docencia, especialmente la irrupción del bilingüismo en la metodología de enseñanza-aprendizaje, tanto en centros públicos, privados y concertados. Esto se debe a la creencia en que el acceso temprano a un segundo idioma propicia su mayor dominio en un menor espacio de tiempo. Esto, combinado con el período sensible de los niños en el que su capacidad de asimilación de conocimientos es mayor, debería propiciar que, al terminar el periodo escolar, tuvieran dominio y soltura de un segundo idioma. Para esto, es necesario que la metodología de trabajo sea la correcta y que los pasos a seguir durante todas las etapas de este proceso estén bien planificados y coordinados.

En este trabajo pondremos nuestro punto de vista crítico sobre este proceso, colocando en tela de juicio todos aquellos conflictos que surgen a raíz de asimilar una segunda lengua, analizando diferentes aspectos como son: bilingüismo, CLIL, escuelas bilingües y metodologías.

Partiendo del conocimiento de las dificultades que se han producido al introducir el idioma inglés en las aulas, este trabajo también incluirá una aproximación crítica sobre si es el momento de introducir el idioma francés o se está avanzando más rápido de lo que los alumnos pueden asimilar (véase Magdaleno, S. 2015: 4).

Palabras clave: Bilingüismo, CLIL, inglés, metodología, Educación Primaria.

ABSTRACT

In recent years there have been many changes that have taken place in teaching, especially the emergence of bilingualism in teaching-learning methodology, both in public, private and concerted centers. This is due to the belief that early access to a second language leads to greater dominance in a shorter period of time. This fact combined with the sensitive period of the children in which their capacity for assimilation of knowledge is greater, should allow them to have a second language and fluency at the end of the school period. For this, it is necessary that the methodology of work is correct and that the steps to be followed during all stages of this process are well planned and coordinated.

In this paper we will put our critical point of view on this process, putting in question all those conflicts that arise from assimilating a second language, analyzing different

aspects such as: bilingualism, CLIL, bilingual schools, private organizations and methodologies.

This paper will also include a critical analysis, based on the knowledge of the difficulties that have occurred when introducing the English language in the classroom, whether it is time to introduce the French language or it is progressing faster than students can assimilate.

Keywords: Bilingualism, CLIL, English, Methodology, Primary Education.

1. INTRODUCCIÓN

La lengua es el medio de comunicación que define a una persona y nos aporta multitud de información sobre ella. Nos indica de dónde proviene y por dónde se ha movido, nos informa de su nivel socioeconómico, de su cultura y de sus estudios, tan solo con una breve conversación. Decimos que la lengua es un organismo vivo, cambiante, un instrumento intelectual, pero su función principal es la de ser un elemento comunicativo, y es ahí donde radica su importancia para nosotros en este contexto pedagógico.

A la hora de observar las posibilidades comunicativas de un individuo, analizamos prioritariamente las lenguas que domina. Normalmente un individuo suele poseer una lengua materna que domina por el hecho de pertenecer a un grupo determinado desde su nacimiento y una segunda lengua que ha sido aprendida con la intención de aumentar el registro comunicativo.

Podemos citar multitud de circunstancias en las que un individuo se ve impulsado a aprender una segunda lengua que le sirva para comunicarse y desplazarse dentro de un contexto nuevo para él. Por lo tanto, podemos afirmar que el conocimiento de diferentes lenguas y utilizarlas como recursos comunicativos puede convertirse en la vía más directa hacia el éxito profesional y laboral, ya que la posibilidad de expandirnos a través de las fronteras de nuestro país de origen nos abre la posibilidad de cruzar nuevos horizontes de conocimiento, vivir experiencias interculturales y empaparnos de todo lo que reside en este mundo globalizado.

Poniendo el punto de vista sobre nuestro propio sistema educativo, observamos que cada Comunidad Autónoma gestiona el bilingüismo en sus centros de forma particular. En Andalucía, la mayoría de los centros escolares limitan la metodología de trabajo del segundo idioma al contexto escolar, ya que fuera de este ámbito no se encuentran una gran cantidad de

lugares o situaciones en las que sea imprescindible el uso de esta segunda lengua para desenvolvernó o comunicarnos con el entorno.

En los colegios e institutos de Jaén, las horas de clase de inglés que reciben los alumnos semanalmente van aumentando de forma progresiva según van pasando por las diferentes etapas de la escolarización. A su vez, esto se ve incrementado con la educación bilingüe que engloba otras asignaturas, como Historia, Ciencias o Matemáticas, donde el segundo idioma aparece como complemento a la lección o en forma de vocabulario y conceptos específicos.

En este trabajo analizaremos si la forma en la que se va introduciendo la segunda lengua en el currículum es eficiente, si produce interferencias con el desarrollo de la lengua materna u otras lenguas, si se podrían identificar defectos en la metodología de trabajo a través del análisis de los datos teóricos y de las pruebas prácticas que van superando los alumnos. También observaremos el trabajo en los CEIP y realizaremos una aproximación crítica al método que se desarrolla en ellos y a los resultados que dicho método está obteniendo en las últimas décadas.

Para finalizar, realizaremos un repaso general de lo anteriormente citado, dando un punto de vista crítico, analizando pros y contras, proponiendo posibles alternativas y buscando soluciones potenciales a los defectos en otras metodologías de trabajo que puedan producir mejores resultados.

El análisis de datos y la aproximación crítica se ha realizado con base a la recopilación de datos y experiencia práctica que se hemos obtenido durante el período de prácticas (Practicum I y II) en colegios públicos en la ciudad de Jaén y a los testimonios y experiencia de otros miembros docentes.

2.OBJETIVOS

Los objetivos que se quieren conseguir mediante la realización de este trabajo de fin de grado son los siguientes:

- Conocer la metodología de trabajo de los centros públicos acerca del estudio de un segundo idioma.
- Analizar la inserción del bilingüismo en las aulas de los centros del Estado Español.
- Probar la eficiencia de las pruebas teóricas y prácticas que pasan los alumnos.
- Mostrar problemas que derivan de la interferencia de otra lengua en el desarrollo de la lengua materna o de una segunda lengua.

- Considerar si se consiguen resultados suficientemente exitosos como para continuar con la metodología actual de trabajo.

3. ANÁLISIS CRÍTICO

5.1 TRABAJO EN LOS CEIP

Según Macnamara (1966) se considera bilingüe a cualquier persona que¹ “sea capaz de desarrollar alguna competencia, ya sea entendiendo, hablando, leyendo o escribiendo, en una segunda lengua diferente a la materna” (citado en Hamers y Blanc 2000: 6) por lo que analizaremos el trabajo bilingüe en los CEIP comenzando desde el punto de vista del desarrollo de competencias.

Para poner un punto de inicio en el cual situar la creación de las alternativas bilingües debemos remontarnos al momento en el que se comienza a hablar de “competencia comunicativa de la ciudadanía europea” dentro del ámbito educativo.

Si tomamos como referencia el Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas (MCERL, 2002), encontramos alusiones al plurilingüismo, el trabajo bilingüe, a la importancia de su instauración y sus posibilidades de cara al desarrollo social, personal y laboral de aquellos que lo realicen.

La instauración de secciones bilingües en los CEIP del Estado Español es un fenómeno reciente y que no se desarrolló de forma uniforme en todo el territorio español. Cada comunidad autónoma tuvo que desarrollar un plan de estudios específico con el que planificar, regir y gestionar este nuevo método de trabajo y de enseñanza – aprendizaje. La primera Comunidad Autónoma en adentrarse en esta aventura fue Andalucía, en 1998, que fue seguida por otras comunidades como Galicia, Murcia, Castilla La Mancha o Madrid (como subraya Tejedor, M. 2015: 12)

Si tomamos la nomenclatura oficial y nos ceñimos a ella, un centro español posee una sección bilingüe cuando han sido autorizados para utilizar un idioma diferente del oficial del estado en la enseñanza de los contenidos en determinadas áreas y hace uso de esta autorización. Dentro de las áreas en las que se puede utilizar una lengua extranjera para impartir materia, no se tienen en consideración las materias lingüísticas.

¹ Todas las traducciones, tanto de citas como de textos, han sido realizadas por mí.

Dentro de las ordenanzas dispuestas para el regimiento de este método educativo y tomando por ejemplo la legislación de la comunidad de Castilla y León (ORDEN EDU 6/2006) destacamos los siguientes aspectos:

- Todos los alumnos están obligados a estudiar en el idioma de la sección bilingüe al a que pertenecen.
- El idioma de la sección bilingüe puede ser inglés, francés, alemán, italiano o portugués, siendo el centro junto con su administración quien decide el idioma que imparte.
- Se impartirán, en el idioma de la sección, un mínimo de 2 áreas no lingüísticas y un máximo de 3. Estas horas no podrán nunca superar el 50% del horario total de los alumnos.
- No están autorizadas las secciones bilingües de más de un idioma.
- El proyecto bilingüe deberá ser desarrollado de forma progresiva desde el primer curso de escolarización obligatoria de los alumnos.

Dejando a un lado la terminología formal, la realidad de las secciones bilingües en los CEIP españoles es otra. Partiendo de que el sistema político aún no ha conseguido tomar unanimidad acerca del mejor sistema educativo que implantar, las modificaciones radicales que se realizan en el mismo fluctúan cada legislación y que el sistema de secciones bilingües es algo relativamente novedoso tanto para los profesores, como para los propios alumnos y sus familias, se podría plantear si el aprovechamiento de este nuevo método de enseñanza está siendo el adecuado.

En ocasiones, y con más frecuencia de la que debería, el trabajo bilingüe en las aulas se reduce a meras pinceladas a lo largo de la lección, que se imparte más de la mitad del tiempo en castellano, o a aportar un listado de palabras en el segundo idioma para que los alumnos las memoricen. Esta situación suele deberse principalmente, a 2 factores:

- Un grupo que se pierde constantemente si la lección se imparte completamente en un idioma extranjero, pongamos como ejemplo el inglés. La falta de vocabulario y de herramientas por parte de los alumnos suele provocar dificultades en el entendimiento y la asimilación de conceptos, interrupciones constantes debido a un alto número de dudas, distracciones frecuentes provocadas por haber perdido el hilo de lo que se está tratando, alboroto generalizado en el aula que impiden trabajar tanto a alumnos como maestros y, en el peor de los casos, apatía y pérdida total de la motivación por aprender un nuevo idioma.

- Cuerpo docente sin apoyos. Maestros y maestras que comenzaron su vida profesional en un sistema educativo muy diferente al que ahora existe, dónde las áreas a trabajar eran diferentes, la forma de impartir clase y el método de trabajo era diferente, incluso los niños eran muy diferentes. Si a esto le sumamos la falta de apoyo por parte del sistema, en la que el maestro o maestra se ve falto de recursos, herramientas o incluso entendimiento, provoca que el propio profesional tienda a simplificar la materia, a buscar que la lección sea fácil de comprender aunque no se siga la programación, para así aumentar el nivel de aprovechamiento de la clase por parte de sus alumnos, aunque tenga que bajar el nivel de exigencia, desaprovechando así la oportunidad de algunos alumnos y alumnas de salir de la escolarización con un nivel de inglés óptimo.

Si a lo anteriormente mencionado, le sumamos que en este momento en España se les está introduciendo a los alumnos a un segundo idioma extranjero, cuando muchos de ellos aún no han terminado de asimilar, no solo el idioma, sino los conceptos y las estructuras gramaticales básicas del primer idioma extranjero, todo puede desembocar en el total desconocimiento de las lenguas extranjeras y sus estructuras, la falta de motivación frente a su aprendizaje, la falsa creencia de que se carece de la capacidad para asimilar idiomas extranjeros y todo esto se verá reflejado en las estadísticas que colocan a España a la cola en cuanto a resultados académicos en comparación con otros países vecinos.

Teniendo todo esto en cuenta y tomando como referencia a Grosjean (2010) que proponía que es bilingüe “todo aquel que usa dos o más lenguas o dialectos en su vida diaria “ (citado en Baker C., 2011:4) se podría cuestionar el resultado que están teniendo estas nuevas secciones bilingües en la vida diaria de los alumnos y evaluarlas al punto de, si no es posible modificar la metodología de trabajo desde el sistema educativo central del país, cambiar la nomenclatura, ya que el trabajo desempeñado en las aulas, en la mayoría de las ocasiones, poco o nada tiene que ver con el concepto de “Bilingüismo”, y si retrocedemos a la cita de Macnamara (1966) que abría este apartado, finalizaremos el mismo diciendo que un alto porcentaje de los alumnos que acaban la escolarización primaria no cumplen los requisitos que deberían ni en la competencia de lectura, ni de escritura, ni de entendimiento, ni de comunicación en el segundo idioma, lo que provocará un conflicto aún mayor cuando tengan que enfrentarse a la Educación Secundaria. Y como el futuro reside en los alumnos que hoy formamos, tal vez sería importante que se empezasen a solucionar conflictos y defectos en su formación antes de involucrarnos en ambiciosos proyectos educativos.

5.2 MÉTODO CLIL

5.2.1 DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL MÉTODO

En las dos últimas décadas se ha cambiado totalmente la forma de afrontar la enseñanza de idiomas extranjeros, más concretamente del inglés y de su método de enseñanza – aprendizaje. Esto se debe a la suma de nuevos enfoques sobre los modelos y a la consolidación de modelos que ya existían anteriormente y que han sido consolidados en la actualidad (véase Millán, S. 2013: 25)

En este nuevo modelo se abarca el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas a través de los contenidos. Para todo tipo de aprendizaje bilingüe es necesaria la unión y asimilación de varios fundamentos: la lengua, los contenidos y el aprendizaje de los mismos.

El método CLIL posee una gran cantidad de virtudes tanto para los encargados de enseñar como para los que deben aprender. La aparición de CLIL en el plan de estudios aumenta las expectativas a la hora de desempeñar la enseñanza – aprendizaje de otros idiomas en los centros escolares. El centro se siente más apoyado y realizado, ya que responde mejor a las necesidades de sus alumnos y los propios alumnos se ven estimulados y motivados debido a que están trabajando con contenidos mucho más interesantes y relacionados con aquello que les estimula. A su vez, una de las virtudes del método CLIL es su carácter cooperativo. Mediante el trabajo en grupos y la tutoría de iguales los niños aumentan la confianza en sí mismo y en sus compañeros, lo cual es un gancho motivacional realmente importante. Por otro lado, estimula el trabajo individual y la determinación a la hora de tomar decisiones, por lo que tanto competencias de trabajo grupal como de autodeterminación se ven gratamente involucrados en el método CLIL.

Destacamos también que al aumentar considerablemente las horas semanales que los alumnos están en contacto con la lengua extranjera y que CLIL trabaja con contenidos relacionados tanto con la materia como con los alumnos, se desarrollan exponencialmente las habilidades lingüísticas y, con ellas, se fomentan los procesos de pensamiento libre y creativo. No solo el centro y los alumnos se ven beneficiados por el método CLIL, los maestros y maestras también se ven amparados bajo este método, ya que profesionales de distintas áreas se involucran e intervienen con distintos conocimientos, puntos de vista, herramientas y conflictos que aportan en común y enriquecen a sus compañeros, favoreciendo el buen ambiente de trabajo en el centro y propiciando la realización de proyectos y actividades más ambiciosas.

La implantación del CLIL en España supuso una revolución en la enseñanza de idiomas, pues puso en el punto de mira el método que se estaba utilizando hasta el momento y creó en los profesionales de la docencia la necesidad de reformular sus clases para atender y dar respuesta de forma adecuada a las necesidades de sus alumnos. La nueva fórmula de obtener conocimientos y contenidos por medio de un idioma diferente a la lengua materna obliga tanto a maestros y maestras como a los centros a reformular sus métodos de trabajo, incluso crea la incógnita de si la formación de los docentes debe ser también revisada o actualizada.

Para la mayor parte de los docentes, esta reformulación del método ofrece la oportunidad de abrir nuevos horizontes de enseñanza, de incluir nuevas técnicas y otorgar a la clase dinamismo y capacidad de experimentación.

Aunque el sistema educativo de España se rige por la Constitución Española (1978) y la LOE (*Ley Orgánica de Educación*, 2/2006), las comunidades autónomas que forman el Estado Español tienen la posibilidad de interpretar y adaptar dichas leyes a las necesidades de sus propios territorios. Es por esto que el CLIL se va implantando de forma desigual en cada uno de los territorios españoles ya que las características de los alumnos de cada comunidad son diferentes.

A grandes rasgos, el método CLIL parece una alternativa al método tradicional que estimula tanto a los alumnos como a los docentes, basándose en los contenidos y el proceso, y no tanto en el fin o en cumplir unos objetivos a corto plazo instaurados por la programación del centro. Se pasa a observar al alumno como parte activa del aprendizaje, teniendo en cuenta sus habilidades a la hora de construir conocimientos, fomentando que interprete la materia y establezca sus propias ideas y herramientas.

A la hora de planificar CLIL debemos tener en cuenta el modelo de las 4 Cs (véase Coyle D, 2010: Pág. 41) que se forma alrededor de los siguientes principios:

- Contenido: Es la cuestión de la que trata la unidad, y no tiene por qué fluir paralelamente a las áreas del currículo, puede englobar varias de ellas o afrontarse desde un punto de vista completamente interdisciplinar, abarcando la mayor parte de las áreas en su totalidad. Afrontaremos este contenido teniendo en cuenta de que este método CLIL no se basa solo en la adquisición de conocimientos, sino en el desarrollo de herramientas, habilidades y destrezas que propicien un buen entendimiento de la unidad y un completo aprovechamiento de la misma.

- Comunicación: Se basa en la creencia de que la lengua sirve como instrumento para aprender al mismo tiempo que se aprende esa lengua, por lo la lengua actúa como vehículo y como herramienta, y es importante diferenciar el proceso de aprendizaje de dicha lengua y el uso de la misma para asimilar los contenidos.
- Cognición: Este método no es efectivo si no motiva a los alumnos a participar en la creación de los nuevos contenidos, a realizar un trabajo participativo y cooperativo. CLIL deja de un lado el tradicional método del busto parlante, del alumno como mero receptor de información que debe gestionar y administrar por sí mismo para, posteriormente, escupir en un examen. CLIL se centra en el alumno como creador de su propio aprendizaje y es el maestro el que le guía en ese proceso.
- Cultura: La lengua es un instrumento cargado de cultura e historia, por lo tanto debemos introducir a los alumnos en la interculturalidad y en la globalización, mostrándoles siempre un ambiente tolerante en la clase y respetuoso, ya que aprender una nueva lengua nos introduce también en la cultura de aquellos territorios dónde esa lengua es oficial y nos abre un punto de vista global del mundo, aprendiendo de todo aquello que nos diferencia y encontrando todo aquello que nos asemeja.

El CLIL ha llegado como respuesta a todos aquellos que no encontraban totalmente eficaz el método tradicional y como respuesta a las necesidades tanto de los niños como de los docentes, que han ido evolucionando a lo largo de los años de forma paralela. Un método de enseñanza que incitase tanto a docentes como a alumnos, que abriese las posibilidades de innovación, de creatividad, de evolucionar dentro del aula y de realizar proyectos que superasen los límites físicos del centro, motivando a los docentes a enseñar cada día mejor y a los alumnos a aprender cada día más, mientras que los demás elementos del proceso educativo, como familiares o miembros externos al aula, observan como el proceso de enseñanza – aprendizaje es satisfactorio y deriva en un buen aprovechamiento de la etapa escolar.

Para realizar una aproximación crítica equitativa del método CLIL es necesario analizar las ventajas y desventajas de este método, para ello nos dispondremos a analizar todo aquello que ha hecho de este método un proceso revolucionario en la secuencia de enseñanza – aprendizaje.

Según lo analizado tras la experiencia en las aulas de Educación Primaria y corroborado por Bruton (2013: 585-587), una de las principales ventajas de CLIL podría ser

su aplicación en beneficio del desarrollo oral en los alumnos. El énfasis en la buena pronunciación, fonología y discriminación auditiva suele desarrollarse en la etapa de secundaria. No obstante, cuando un niño comienza a hablar su lengua materna se le realizan constantes correcciones para que su pronunciación se vaya perfeccionando conforme se desarrollan sus habilidades comunicativas. ¿Por qué esperar entonces a la secundaria para centrarnos en que nuestros alumnos aprendan a pronunciar correctamente lo que conocen y no asegurarnos que aquello que aprenden ya se ha adquirido con la pronunciación correcta?

CLIL fue creado con la intención de introducir a los alumnos en un contexto de comunicación real y acabar con los métodos anteriores de aprendizaje por traducción de conceptos, basados en la consecución de objetivos previamente programados que frecuentemente pecan de ser demasiado ambiciosos y no adaptarse a las capacidades reales de los alumnos. Por ello (Bruton A, 2013: 587) consideramos que el enfoque de colocar “el significado por encima de la forma” se adapta más cómodamente a las necesidades y capacidades del alumnado, ya que los alumnos asimilan el mensaje, lo comprenden, lo moldean y desarrollan la habilidad de emitirlo. Es ahí donde entra la labor del docente que les ayuda a perfeccionarlo, por lo que se asegura que aquello que se aprende se ha comprendido previamente y se ha asimilado de la forma correcta.

A.Bruton (2013: 588) parte de la realidad de que un alumno estudiando en una segunda lengua no tiene la capacidad de adquirir la misma cantidad de conocimientos y destrezas que un alumno que estudia en su idioma materno, pero la cantidad de contenido que se adquiere no es para nada despreciable, por lo que se obtiene el denominado “dos por uno”, se desarrolla la habilidad de comprender una lengua nueva al mismo tiempo que se adquieren conocimientos que pueden estar relacionados o no con esa lengua, por lo que se utiliza una misma cantidad de recursos para abarcar un mayor horizonte de objetivos.

Previamente al análisis de las cuestiones discutibles de CLIL, cabe destacar que estamos ante un método relativamente moderno y revolucionario, por lo que todo lo que conlleva la puesta en práctica en las aulas de este método es susceptible de mejora y cambio en los años venideros.

A.Bruton, (2013: 591) confirma la creencia de que los alumnos necesitan comprender por qué y para qué van a utilizar aquello que están estudiando, por lo que resulta difícil motivar a un grupo que no comprende porque debería comenzar a recibir clase de matemáticas en L2 si ya le resultaba complicado comprenderlas en L1, por lo que se debe reformular el carácter motivador de este método dentro del aula, ya que fuera de este contexto

resulta más fácil exponer a los alumnos que con un dominio óptimo de la segunda lengua podrán comprender los diálogos de sus videojuegos favoritos o las letras que rezan las canciones que suenan en la radio. Por todo esto, uno de los mayores logros que debe conseguir CLIL es desarrollar el carácter motivador y la necesidad de aprender de forma paralela a la obtención de los logros académicos más allá de aprobar el curso.

Otro de los aspectos a debatir que destaca Makropoulos (2010, citado en Bruton 2013: 591) es “la falta de profesores cualificados capaces de ofrecer cursos de alto nivel”, que en ocasiones suelen utilizar recursos traducidos de niveles más bajos para preparar sus clases o se basan en el aprendizaje por repetición, y esto no debería crear conflicto, ya que los procesos de selección de docentes deberían ser lo suficientemente excluyentes como para evitar la situación de que un maestro llegase a la docencia con un nivel insuficiente de L2.

Una de las grandes controversias que se observan al analizar CLIL es que los alumnos “aprenden a comunicarse cuando deberían comunicarse aprendiendo” (Lorenzo, 2007, citado en Bruton, 2013: 592) lo cual no sería del todo correcto, ya que carece de utilidad que un alumno adquiera las destrezas para comunicarse en L2 sobre temas como la Historia o las Ciencias cuando en su contexto lúdico o familiar raramente se desenvolverá en esos temas, ya que a su edad esos temas carecen de relevancia para ellos.

5.2.2 CLIL EN LAS ÁREAS

¿Está el método CLIL realmente enfocado a conseguir el bilingüismo en las aulas? El término bilingüismo se ha utilizado tanto que el propio concepto se está viendo desvirtuado. Partiendo de la base de que el bilingüismo se entiende como el dominio completo de dos lenguas y su uso indiscriminado en todos los contextos de la vida, cualesquiera que sean estos, el bilingüismo total es imposible, ya que siempre una de las lenguas predomina sobre la otra. Por lo tanto, la búsqueda de obtener alumnos totalmente bilingües esta predestinada al fracaso.

En la búsqueda de este fin se han introducido en las diferentes áreas (Sociales, Naturales, etc) breves aportaciones en L2 con la intención de cumplir unos objetivos definidos desde la administración pero la experiencia práctica en el día a día del aula nos muestra que este proceso no se está realizando de la forma correcta.

Estas aportaciones, en la mayoría de los casos, se reducen a introducir en las páginas finales una serie de conceptos que los alumnos se limitan a traducir, para escenificar esto

tomaré como ejemplo diferentes áreas en las que hemos observado que la enseñanza bilingüe no se está desempeñando como debería²:

- Ciencias Naturales: en las unidades de este área, tomemos como referencia el tema “El cuerpo humano”, se dedica, aproximadamente 10 hojas a explicar y exponer los elementos que forman el cuerpo humano y explicar sus funciones y su funcionamiento; se realizan cerca de 30 ejercicios sobre dichos conceptos y todos ellos en castellano y únicamente se dedican una o dos hojas, al final del tema, a aprender cómo se nombran esas partes del cuerpo en inglés y a una serie de definiciones que los alumnos no comprenden y que se limitan a memorizar un par de palabras para poder reconocer esa oración en el control y poder así realizar correctamente una prueba de relación, que es a lo que se limita el apartado dedicado al bilingüismo en los controles, pruebas de relación y traducción (*translation*) de palabras.
- Ciencias Sociales: en esta área vemos unidades de muy diversa tipología, como temas históricos, de gestión urbana, de tipología economía o política, que se extienden, como en el caso anterior, a lo largo de aproximadamente 10 hojas, pero volvemos a encontrar que el apartado dedicado al bilingüismo en esta área se limita a las últimas dos páginas. En el mejor de los casos obtendremos el esquema – resumen de la unidad en inglés, sino volveremos a los ejercicios de relación y a la traducción de palabras. Un ejemplo llamativo que observamos durante el período de prácticas es que los alumnos estudiaron estilos artísticos que debían situar en su contexto histórico, pero en la prueba del control, el ejercicio que hacía referencia a este apartado fue el que se introdujo en el apartado de evaluación del bilingüismo, por lo que se limitaba a colocar 2 columnas con conceptos en inglés que debían relacionar con su traducción. Teniendo en cuenta que muchas de las palabras se parecen (*Churrigueresco – Churrigueresque*) el alumno podía superar esta prueba sin demostrar si había aprendido el concepto en inglés y si realmente conocía a qué período artístico pertenecía cada estilo arquitectónico o artístico.

Esta muestra nos expone que lo que debería ser una enseñanza bilingüe no está siendo desempeñada como tal, ya que ni el 20% de la unidad se realiza en inglés, ni el nivel de L2 de

² Estas observaciones se basan en mi experiencia docente en el aula.

los alumnos permite realizar la clase parcialmente en inglés, ni los materiales didácticos están preparados para cumplir estos objetivos. Por lo tanto, si el desempeño del proceso enseñanza – aprendizaje no cumple con lo que la definición de bilingüismo requiere, es debatible si debería modificarse la nomenclatura de “enseñanza bilingüe” o bien actualizar tanto el método como los recursos de forma paralela.

4. ANÁLISIS DE DATOS

4.1 ESTADÍSTICAS

La posición que ocupa España en las tablas a la hora de calificar y clasificar el nivel de inglés de los habitantes de los países europeos es un tema que preocupa, no solo a la clase política, sino también a los docentes y la propia población. Durante la última década se han buscado alternativas metodológicas y se ha modificado en varias ocasiones la Ley de Enseñanza con la intención de obtener unos resultados que aumenten la popularidad del idioma Inglés en España, eleven las calificaciones de los españoles en dicha área, faciliten la obtención de un nivel óptimo de dominio del mismo y coloquen al país mucho más arriba en las estadísticas que se realizan anualmente a nivel internacional. No solo no se ha obtenido el resultado esperado, sino que todas las modificaciones y planteamientos no han podido evitar la defenestración del idioma oficial de la Unión Europea dentro de nuestro Estado.

Tras realizar una investigación y recopilación de datos a pie de calle y según los baremos de medición de la prestigiosa Universidad de Cambridge, el diario nacional “El Mundo” P.Soler (2017) publicó:

El 44% de los españoles reconoce que su nivel de inglés es "bajo" o "muy bajo", según el barómetro Cambridge Monitor publicado este jueves por Cambridge University Press. La evaluación total lo demuestra: **los españoles se dan a sí mismos un 2,67 sobre 5 puntos**, por detrás de Francia o Italia, donde opinan que tienen un 2,69.

Madrid y Cataluña son las comunidades con mejor nivel de toda España, ya que alrededor de tres de cada 10 habitantes aseguran tener un nivel "alto" o "muy alto". Les sigue **La Rioja** con un 26% e **Islas Baleares** con un 23%. Las comunidades con más ciudadanos de nivel "medio" declarado son **Asturias y Extremadura**, con un 46% y un 40% respectivamente. **A la cola de la lista**, están **Castilla y León y**

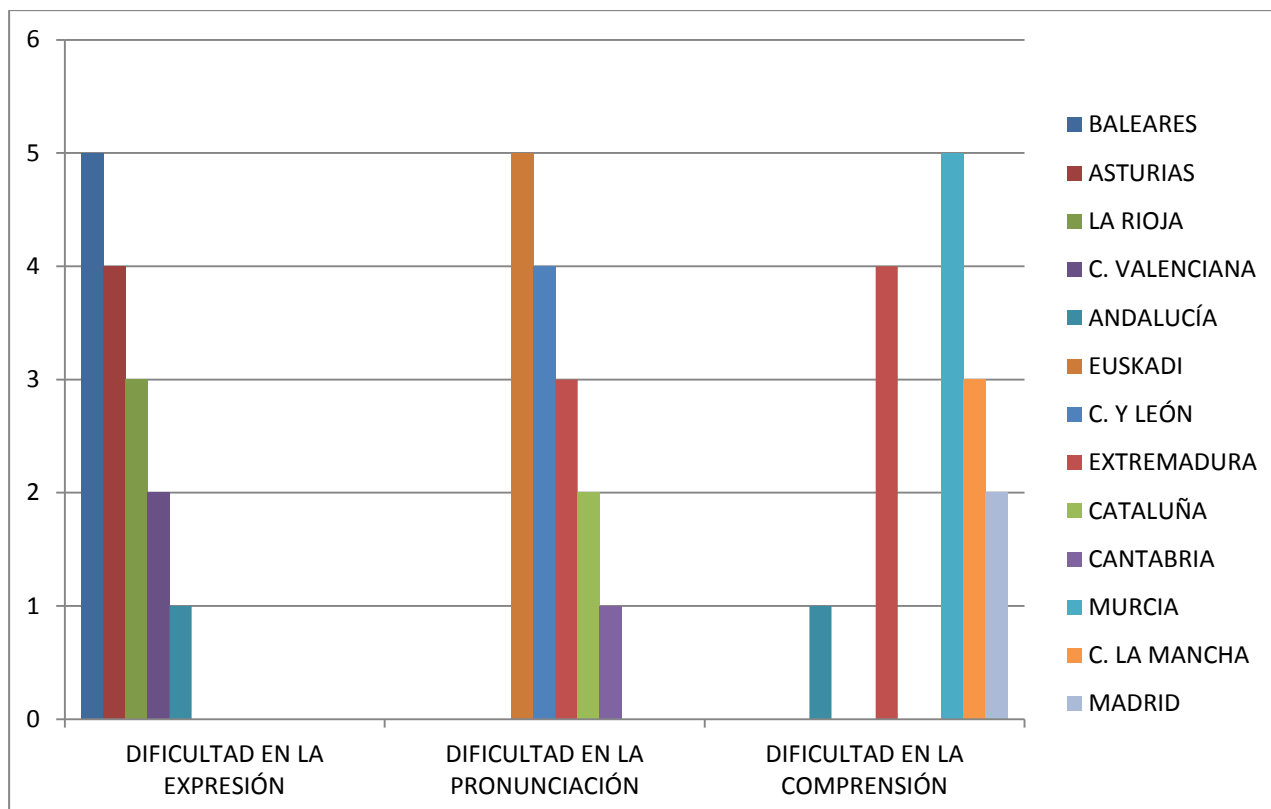
Cantabria, donde seis de cada 10 residentes reconocen tener un nivel "bajo" o "muy bajo".

A pesar de estas cifras, **España ha mejorado su inglés en los últimos tres años** y ha subido su nota media del 2,47 que tenía en 2013 al 2,67 con el que cerró el pasado año.

Siguiendo las líneas que marca este artículo, y profundizando más en lo que nos concierne como docentes, el director de comunicación de la Universidad de Cambridge J. Redondas (2017) en su aportación al diario “El Mundo”, arroja un rayo de luz sobre el futuro de nuestros alumnos y sobre el dominio que tendrán los ciudadanos españoles del inglés en los próximos años, ya que sostiene que uno de los principales inconvenientes u obstáculos por los cuales no se desarrolla como estaba planificado el nivel de inglés de nuestros alumnos es debido al reparo que nos produce el uso de un idioma que no es el nuestro en público, ya sea por el miedo a la equivocación o por la falta de confianza en el dominio que tenemos de él. Por lo que se podría deducir de este estudio que el ciudadano español medio posee más dominio de la lengua del que cree poseer y esta falta de confianza se transforma en un impedimento para el desarrollo de sus habilidades comunicativas.

Continuando con lo analizado por la Universidad de Cambridge, el cambio más importante y que encamina a los estudiantes españoles a una mejora sustancial en sus habilidades comunicativas, y a un crecimiento exponencial de su interés por aprender y dominar la lengua inglesa es el trabajo que se ha realizado de forma generalizada por todos los miembros de la comunidad educativa por asumir y extender la idea de que es de vital necesidad tener un nivel óptimo de inglés para el correcto desarrollo personal y profesional de nuestros jóvenes alumnos, y más si cabe en una época de recesión económica donde las oportunidades laborales y el éxito profesional pueden pasar por un cambio de país, o incluso, de continente.

A continuación exponemos una serie de diagramas que muestran las Comunidades Autónomas que más inconvenientes han encontrado a la hora del uso del inglés el aspecto lingüístico en el que detectan tener mayor conflicto.



Gráficos generados por mí, con la información ofrecida por Harben Grupo (2011).

Destaca Baleares en cuanto a dificultad a la hora de expresarse en el idioma extranjero; País Vasco, a la hora de pronunciar vocablos o de imitar el acento británico; y Murcia, destaca como la comunidad autónoma que presenta mayor dificultad a la hora de comprender el idioma inglés.

El diario nacional “ABC” realizaba una entrevista C. Carter (2014) que lleva años estudiando la forma de enseñar a los niños una segunda lengua desde temprana edad, y ponía de manifiesto que uno de los principales errores que se cometen en España a la hora de enseñar un idioma es la inversión del orden lógico de los procesos a la hora de desarrollar las habilidades comunicativas que conforman un idioma. Según Carter C, (2014): “En España **los idiomas se enseñan al revés de cómo aprendemos nuestro primer idioma**. Primero se aprende a escribir, luego a leer, luego a hablar y luego a escuchar. Cuando lo más importante de aprender un idioma es hacerse entender en él, nuestro sistema busca solamente poder entenderlo.”

En este aspecto, pone de manifiesto que la importancia fundamental de un idioma es la comunicación, por lo que nuestro principal interés debería ser otorgar a nuestros alumnos las herramientas necesarias tanto para entender como para hacerse entender en dicho idioma en el

que les queremos introducir, no solo centrarnos en que nuestros alumnos comprendan el idioma ya que de ese modo solo estarían cumpliendo el 50% del rol comunicativo, el de receptor, y nunca podrán tomar parte en el rol contrario, el de emisor.

Otro aspecto fundamental que se destaca en la citada entrevista Carter C. (2014), es el carácter lúdico que deben tomar las clases, ya que esto influye directamente en la predisposición que tengan los alumnos hacia dicho idioma, y la edad a la cual se comienza a involucrar la comunidad educativa en los idiomas:

Las clases de inglés se vuelven tediosas con largas y complejas horas de aprendizaje de gramática, verbos y listas de vocabulario. Es lógico que los jóvenes acaben detestando los idiomas, y más aún si los padres los inscriben en aburridas academias que no hacen más que **repetir el fracasado sistema del colegio**: ejercicios en libros de texto con profesores no bilingües. Quizá uno de los puntos más importantes es que la educación del segundo idioma se pospone hasta los 6 años, y estudios recientes han descubierto que la **capacidad para aprender idiomas disminuye a partir de los 6 años**.

El último aspecto problemático que señala Carter C. (2014), en el aprendizaje del inglés es la diferencia fonética que existe entre ambos idiomas, ya que el idioma español consta de una fonética limitada mientras que el inglés posee un repertorio fonético mucho más extenso. Por poner un ejemplo, en español nos encontramos con 5 vocales que representan 5 sonidos, mientras que en el inglés forman más de 15 sonidos con el mismo número de vocales. Es por esto que Carter destaca la importancia de introducir la metodología de trabajo a una edad más temprana como se realiza en los países que están por encima del nuestro en las estadísticas:

Al acostumbrarse a su idioma nativo los niños pierden gradualmente la habilidad de diferenciar los fonemas de los distintos idiomas. Por eso, los adultos tienen más dificultades para aprender un segundo idioma, ya que no distinguen los fonemas. Durante los primeros años, **los bebés desarrollan su capacidad innata de descifrar el código del lenguaje** de sus cuidadores y aprender a hablar. Sin duda, la mejor forma de aprender un idioma es irse a vivir al país donde hablen el idioma en cuestión, pero ante la imposibilidad de hacer esto se puede recrear un **entorno anglo-parlante**.

NIVEL DE INGLÉS EN LOS CIUDADANOS ESPAÑOLES (INE, 2012)

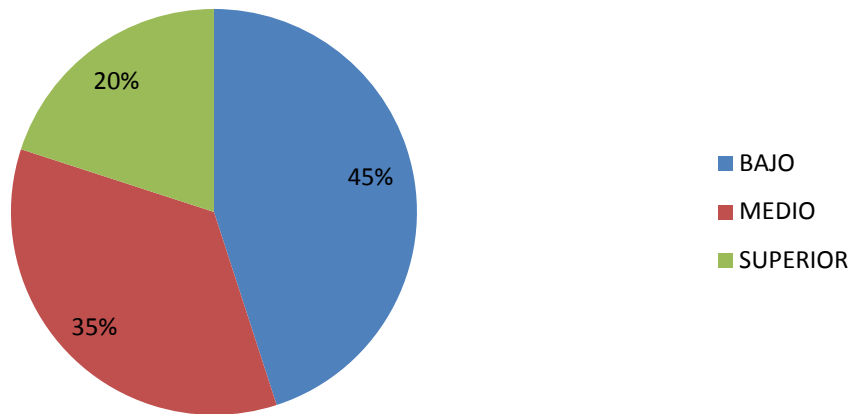
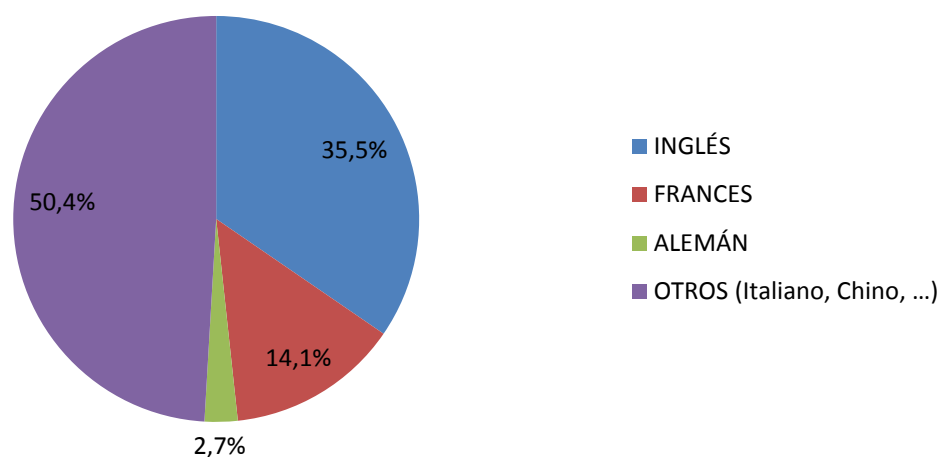


Gráfico generado por mí a partir de los datos que otorga el INE (2012).

Si tomamos como referencia las estadísticas del Instituto Nacional de Estadística (INE) que publicaba el diario nacional “El Mundo” (2012), solo un 35% de los ciudadanos españoles entre 18 y 65 años admite dominar el inglés. De esta muestra que admite dominar el idioma, menos de la mitad (45%) posee un nivel medio y solo un 20% posee un nivel superior.

Si nos centramos en los centros privados o academias formativas de idiomas, menos de la mitad (41%) de los españoles ha realizado actividades o recibido clases formativas de idiomas en el último año, y del porcentaje restante (59%) los idiomas que se han cursado han sido principalmente aquellos que se utilizan dentro de la Unión Europea. En el siguiente gráfico exponemos cuales son los idiomas que más se solicitan en centros privadas o academias formativas.

IDIOMAS MÁS SOLICITADOS POR LOS ESPAÑOLES EN CENTROS PRIVADOS



PORCENTAJE DE PERSONAS CAPACES DE MANTENER UNA CONVERSACIÓN EN INGLÉS

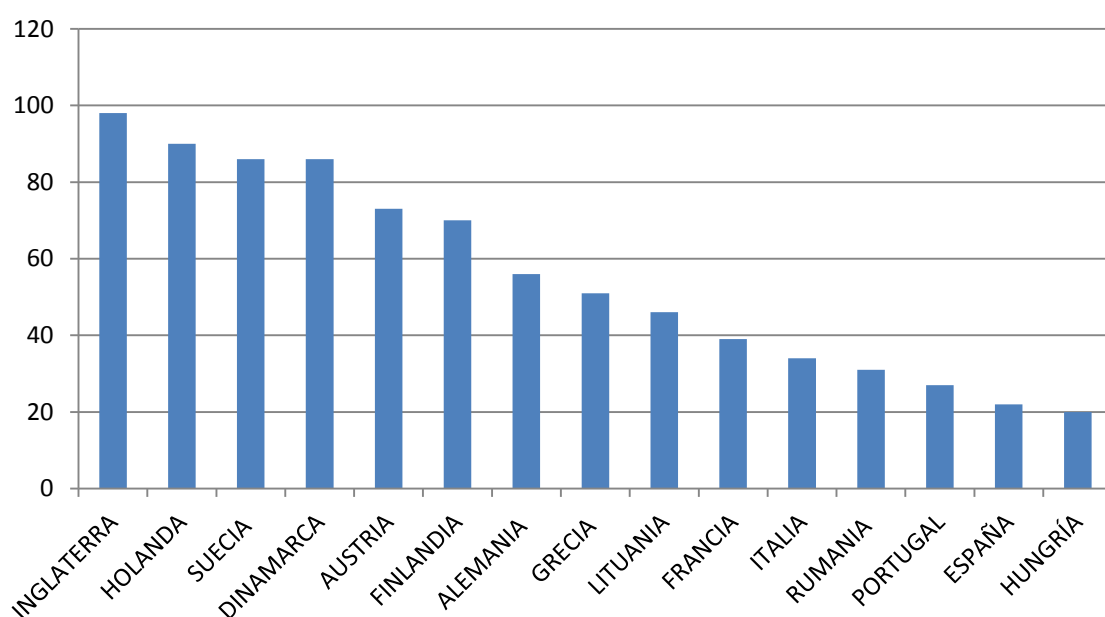


Gráfico generado por mí a partir de los datos que otorga el INE (2012).

Las estadísticas en cuanto a la capacidad para mantener una conversación en inglés por parte de los españoles (22%) son preocupantes, ya que, dentro de la Unión Europea, nos encontramos a la cola, superados en los últimos años por nuestro país vecino Portugal (27%).

Estos datos ponen de manifiesto un error dentro del planteamiento y de la metodología de trabajo que se tiene en el ámbito de los idiomas en el estado español no solo en los últimos años, sino en las últimas décadas, y se ha creado la falsa creencia dentro de la administración central de que la mejor forma de revertir la situación es imitar los sistemas educativos de los países que están a la cabeza en estos ranking, lo cual ha resultado, como las estadísticas muestran, un completo error, ya que ni nuestro idioma principal es el mismo, ni nuestra fonología es la misma, ni las dificultades que encontramos al asimilar un segunda lengua son los mismo que en otros países europeos.

Para finalizar, si analizamos las estadísticas por comunidades autónomas que nos muestra el EPI 2015, estudio que realiza de forma anual *Education First* (2015), organización empresarial líder mundial en programas académicos de idiomas, sobre la media de las calificaciones en la asignatura de Inglés en Educación Primaria, observamos que a la cabeza de este ranking se encuentran las comunidades de País Vasco y Navarra, seguidas muy de cerca por Cataluña. Por el contrario, a la cola se encuentran Castilla – La Mancha y la Comunidad Valenciana, las cuales posee puntuaciones muy inferiores a la media española.

4.2 EXPERIENCIA PRÁCTICA

En este apartado del documento realizaremos una aproximación crítica tomando como referencia aquellos datos que hemos ido recopilando a lo largo de mis 2 períodos de prácticas en CEIP durante los años 2016 y 2017 en la provincia de Jaén y los testimonios de algunos de mis compañeros que también han cursado la mención de inglés y han realizado su período de Practicum en la misma modalidad, además de la experiencia de miembros docentes con años de práctica en el sector.

La primera llamada de atención que surge a raíz de introducirse en el día a día de una clase de inglés es la dificultad y motivación que requiere cumplir las pautas y la programación establecida, ya que más de un 50% de los alumnos no poseen el nivel acorde al curso en el que están, siendo frecuente que posean un nivel de un curso por detrás y en algunos casos incluso dos cursos por detrás.

Uno de los problemas para el aprendizaje del inglés es la diferente metodología que se utiliza en esta asignatura y las dificultades que encuentran los niños al adaptarse a ella, ya que en el resto de asignaturas, a excepción de las matemáticas, el patrón general es el aprendizaje de unos conocimientos para posteriormente plasmarlos en un control escrito y avanzar a una unidad que, tal vez, no tenga nada que ver con la anterior o que pueda superarse aun no

habiendo comprendido completamente. El caso de Inglés, al ser una asignatura con un desarrollo piramidal y progresivo, el hecho de no haber superado o adquirido los conocimientos de una unidad dificultará el aprendizaje de la siguiente, y así sucesivamente, llegando a un punto en el que un alumno puede verse en la tesitura de tener que prepararse un control a final de curso en el que ni siquiera sabe lo que le están pidiendo.

Para escenificar esta posición, aportaré un ejemplo de una situación vivida en un sexto curso de Educación Primaria donde un alumno, en el segundo trimestre, en un control de verbos en pasado, al leer el enunciado que rezaba “*Read and Write*” (lee y escribe) lo interpretó como “*Rojo y Blanco*” (Red and White) por lo que completó el ejercicio colocando en cada uno de los huecos la palabra “*read*” o la palabra “*write*” según interpretaba.

Este error se debe presumiblemente a que el alumno superó el primer ciclo sin tener claros dos conceptos base como son los colores y los enunciados, ya que llegados a sexto curso, un alumno promedio debería de haber realizado unos sesenta ejercicios de “*Read and Write*” repartidos en diez controles por curso, durante seis cursos. Es aquí donde encontramos el primer fallo del sistema, ya que ha creado un método de evaluación en el que un alumno puede llegar a sexto curso sin conocer los colores y de no ser por esta situación, el docente podría no darse cuenta de que está intentando enseñar tiempos verbales que ya comienzan a ser complejos a alumnos que no han sido capaces de asimilar conceptos mucho más simples.

Para constatar otros errores garrales en cuanto a la asimilación de conceptos en sexto curso, en una redacción que pedimos a los alumnos para conocerlos mejor, que se realizó a la llegada de un nuevo tutor, un alumno quiso hacer referencia a su cumpleaños (*birthday*) utilizando la palabra “*birdday*” que realizando una traducción literal significa “día de pájaros”. Este error no debe de quedar en lo anecdótico, ya que es impactante que un alumno de sexto curso no tenga ya interiorizado ese concepto y su grafía al inglés cuando informar del cumpleaños es uno de los primeros conceptos que se aprenden al llegar a la etapa de Educación Primaria junto con el nombre, la edad y el lugar de nacimiento, sin mencionar que a lo largo del curso se toma por costumbre cantar “cumpleaños feliz” (*happy birthday to you*) cada vez que se da esa celebración en algún alumno del aula. Lo que queremos poner de manifiesto es que si hay alumnos que no son capaces de asimilar conceptos tan simples en 6 años de escolarización tal vez sea demasiado ambicioso querer introducir otros conceptos mucho más complejos en áreas notorias como son las Ciencias o las Matemáticas.

Para terminar el apartado de errores de asimilación de conceptos, en la misma clase de los 2 casos anteriores, una alumna escucho el concepto “*friendship*” (amistad) y lo identificó

como “friend sheep” que se traduciría como “oveja amiga”, a pesar de ver la palabra escrita en la pizarra y de haber visto la unidad didáctica de los animales cursos atrás. Este error no se habría localizado de no ser porque en el transcurso de la clase se explicó que, en inglés, muchos sustantivos se forman colocando el sufijo “-ship” y la alumna, extrañada, preguntó “¿Poniendo oveja?”. Al igual que los errores anteriores, la gravedad no se centra en la mera confusión, sino en la falta de interiorización de conceptos clave, como en este caso son los animales, tema que despierta especial atención en los alumnos durante la etapa de Educación Primaria.

Dejando de lado los errores de interiorización y asimilación de conceptos en L2, otro de los fallos del sistema educativo reside en la importancia que se le da a que los alumnos desarrollen habilidades comunicativas en diferentes idiomas y no se centran en motivar a los alumnos y hacerles ser conscientes de la importancia que tiene un idioma como el inglés, ya que muchos de los alumnos, desde una edad temprana consideran que este idioma no les va a servir de nada y que puede que tengan pocas o ninguna posibilidad de utilizarlo en un futuro, ya sea en el ámbito laboral o en el personal.

En una clase de quinto curso se expuso el debate de “*qué asignaturas eran las más importantes y por qué*” y se les ofreció a los alumnos el ejercicio de ordenar de mayor a menor importancia las diferentes asignaturas. El resultado fue sorprendente, ya que un amplio porcentaje de los alumnos (10 de 25) colocaron las asignaturas de Inglés y Francés en los puestos más bajos de su lista. Tras recopilar estos datos y comenzar el debate, muchos de ellos opinaban que la probabilidad que tenían ellos de encontrarse con ingleses era reducida o que en caso de encontrarse con ello sería en España por lo que deberían ser los ciudadanos extranjeros los que deberían saber hablar español. Otro gran número de alumnos apoyó la teoría de que los idiomas únicamente sirven si tu objetivo es irte a residir a uno de los países donde se hable ese idioma. Finalmente, un porcentaje más reducido pero sensiblemente notorio mantuvo la firme teoría de que se puede ser una persona exitosa laboralmente y desenvolverse plenamente en el ámbito académico sin la necesidad de aprender otro idioma pero no puede conseguirse tal éxito sin dominar otras ciencias como las matemáticas o las ciencias. Tras una breve charla con los alumnos, muchos de ellos cambiaron de parecer y su actitud hacia la asignatura cambió en las siguientes semanas, así como nuestro modo de elaborar la clase. Por otro lado, desconociendo si por propia iniciativa o por ideología familiar, un reducido grupo de alumnos continuó en su creencia de que los idiomas carecían de total importancia una vez acabada la etapa académica.

Otro de los factores que dificulta el aprendizaje de los idiomas es la introducción de más de un idioma al mismo tiempo. En los centros públicos actualmente los alumnos cursan los idiomas de Inglés y Francés, y este estudio paralelo de ambas disciplinas produce en ocasiones interferencias entre ambas, sobre todo cuando los conceptos básicos del inglés no han sido correctamente asimilados y se introduce el Francés en el quinto curso de Primaria.

La mayoría de los errores por interferencia se producen en la aplicación y uso de los citados conceptos base: números, colores, pronombres,... En una clase de quinto curso fue sorprendente observar que en el desarrollo de un ejercicio en el cual había que utilizar el número 11 (en inglés *eleven*) más de la mitad de los alumnos utilizó el mismo concepto en francés por su parecido al castellano (en francés *onze*).

En el propio desarrollo de la clase era común encontrar estos errores de interferencia con palabras que se parecen más al español en francés que en inglés, algo comprensible ya que siempre se tiende a ahorrar esfuerzo y el concepto que primero pasa por la mente suele ser el que se pone, pero lo que no es entendible es que la mayoría de los alumnos de quinto y sexto curso dominen perfectamente la forma de hacer una oración negativa en francés y no lo dominen en inglés, ya que esto se aprende en los primeros cursos en los que se trabaja con el idioma.

Buscando una explicación a este fenómeno de interferencia, se analizó la respuesta en los alumnos, realizando cuestiones sobre ambos idiomas con la intención de lanzar algo de luz hacia este tema. La mayor parte de los alumnos y alumnas sostuvieron que la razón principal por la que asimilaba mejor los conceptos del idioma Francés era porque “*el Francés es más fácil y el Inglés se me da muy mal*” poniendo de manifiesto la creencia generalizada que existe en la sociedad española de que el inglés es un idioma difícil de aprender, muy costoso de dominar para los ciudadanos españoles y que, en ocasiones, solo sirve para frustrarnos en el intento de asimilarlo.

Teniendo en cuenta los testimonios de los propios alumnos y la toma de datos realizada en clase podemos evidenciar que existe una predisposición negativa generalizada hacia la asignatura de Inglés, que no existe hacia otras, que dificulta el proceso de enseñanza - aprendizaje. Esta predisposición, combinada con la creencia de que un idioma no tiene mayor repercusión que la académica y la falta de un método que enseñe un Inglés útil a los alumnos provoca que España sea un país en el que menos de la mitad de las personas tengan dominio de un segundo idioma más allá del nivel académico básico que se les exige para obtener los

títulos de enseñanza obligatoria, incluso sabiendo que muchos obtienen dichos títulos sin haber logrado cumplir los objetivos mínimos en la asignatura de Inglés.

5. CONCLUSIONES

5.1 DEDUCCIÓN FINAL

Tras el análisis del panorama nacional en cuanto al estudio y aprendizaje de idiomas extranjeros, los métodos que se llevan a cabo en los CEIP, otros métodos que han sido demostrados como más exitosos y los problemas que derivan del desarrollo de estas asignaturas en el día a día de un aula de primaria, podemos deducir una serie de conflictos e impedimentos que dificultan el desarrollo del bilingüismo en las aulas de los centros escolares españoles y que conlleva un bajo porcentaje de uso y dominio de un idioma extranjero entre los ciudadanos del país. Procedemos a continuación a su exposición crítica y detallada.

Comencemos analizando la predisposición negativa hacia el estudio del inglés que existe en la sociedad española. La falsa creencia extendida de que el inglés es un idioma difícil de aprender y más difícil aun para los españoles es debida a las inferiores calificaciones que se obtienen de media en esta asignatura en comparación con otras y a metodologías de trabajo deficientes que han hecho más costoso el proceso de aprendizaje. La creación de recursos comunicativos es un proceso arduo y muy progresivo que debe desarrollarse durante años, es evidente que un idioma no se comprende y domina en meses, por lo que este proceso debe verse acompañado de un alto grado de motivación y una predisposición positiva por parte del alumno al aprendizaje del mismo. De no ser así, las aportaciones y recursos del sistema educativo y de los docentes serán en vano, ya que el aprovechamiento que hará el alumno de ellos será muy inferior al que podría desarrollar con un alto índice de motivación y una predisposición positiva.

Como ha sido analizado anteriormente en este documento, otro de los factores que han dificultado el aprendizaje del inglés en el Estado Español ha sido la falta de confianza y la creencia de que se tiene un nivel del idioma menor del que realmente se tiene. El temor a equivocarse, al ridículo o a la corrección suelen ser los factores que limitan en mayor

medida la participación de los alumnos en clase, lo que deriva en un desarrollo deficiente de las habilidades comunicativas en el habla y la escucha, ya que para el buen desarrollo de estas 2 habilidades es necesario tomar un papel muy activo en el desarrollo de las mismas.

Otro de los aspectos que más imposibilita el correcto desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje en la asignatura de inglés es el uso de una metodología de trabajo incorrecta, evidenciada por los pocos recursos que obtienen los alumnos al terminar la etapa de escolarización obligatoria. Esta metodología de trabajo se basa en la traducción y repetición de vocablos, y el método de ensayo y error se reduce normalmente a realizar ejercicios escritos de completar huecos o a escribir breves redacciones utilizando un vocabulario que se le ha otorgado previamente, todo esto sin haber adquirido todavía los conceptos básicos del idioma.

Siguiendo el patrón de desarrollo del lenguaje en los niños y aplicándolo a la docencia de un idioma nuevo para nosotros, el orden lógico comunicativo sería: primero escuchar, centrarnos en los “listening” y la discriminación auditiva, familiarizarnos con el idioma y su fonología; posteriormente hablar, comenzar a emitir breves palabras, vocablos sencillos identificados con situaciones de nuestro día a día que nos permitan desenvolvernó también fuera del contexto del aula; finalmente comenzar a leer y a redactar pequeñas composiciones sencillas que irán tornándose más complejas conforme los procesos de escucha y habla se vayan perfeccionando. No hay que olvidar que, cuando nosotros aprendemos a leer y a escribir en nuestra lengua materna, ya sabemos hablar y entender perfectamente, no son 2 procesos que se realicen de forma paralela, sino que debemos tener perfeccionados unos para comenzar a dominar los otros.

Alejándonos un poco del método y centrándonos en el sistema, podemos observar que una característica muy determinante en las aulas es el número de alumnos. En la actualidad, la media de alumnos por clase en un CEIP ronda los 25, un número que supera con creces al número de alumnos que suelen encontrarse en las clases de las academias. Un número más alto de alumnos provoca que la clase sea más inestable, ya que no todos los alumnos poseen el mismo nivel ni las mismas características, el alboroto siempre es mayor cuando el número de personas es mayor y realizar explicaciones individuales o resoluciones de dudas es más costoso cuando el número de alumnos aumenta. Si observamos este dato, podríamos sostener que uno de los factores que provoca que el nivel de los alumnos de academias privadas sea mayor que el de aquellos que solo

frecuenta el centro público podría ser la atención individualizada que reciben al asistir a clases con un número más reducido de participantes.

Una parte muy importante del proceso de enseñanza – aprendizaje es el uso que le dé el docente a las distintas herramientas que posee y que realice una buena utilización de los recursos del centro. A su vez, es importante que el docente tenga una buena cualificación para poder hacer frente a todos aquellos contratiempos que surjan en el día a día del aula. Para ello, los miembros docentes deben poseer un buen nivel de aquel idioma que van a enseñar, por lo que el Estado va a pasar a exigir un nivel B2 de algún idioma a todos los titulados, ya que se ha observado que el nivel B1 hasta ahora exigido no es suficiente, sobretodo en ámbitos como la docencia y otras ramas en las que se tiene contacto directo con idiomas extranjeros en el día a día del desarrollo del empleo.

Una cuestión a debatir sería si, ya que se comenzará a exigir a los alumnos este nivel B2 para obtener el título de graduado, se debería también promover la actualización de aquellos docentes que obtuvieron su título sin obtener los niveles de idiomas que ahora se requieren, tal vez no exigir que obtengan dicho título pero sí que realicen cursos de refresco y actualización que mejorarán, no solo su sentimiento de autorrealización sino su capacidad de desarrollar recursos y cumplir con las exigencias educativas de un sistema que evoluciona y requiere cada vez mayor formación.

Otro aspecto del sistema que puede estar interfiriendo en el correcto desarrollo de un segundo idioma, es el estudio paralelo de dos idiomas extranjeros. Tal vez se están tomando decisiones demasiado ambiciosas desde la administración sin tener en cuenta a los profesores y alumnos. La idea de que un alumno salga de su etapa de escolarización obligatoria con un dominio óptimo de dos lenguas es muy satisfactoria pero se debe analizar si esto es posible, ya que si una gran parte de los alumnos no son capaces de obtener los recursos básicos de un idioma, difícilmente los van a poder obtener de dos, y este estudio paralelo puede, no solo desmotivar en el aprendizaje de la segunda lengua extranjera, que comúnmente es el francés, sino también trabar el desarrollo de la primera lengua extranjera, comúnmente el inglés.

Se podría hacer un llamamiento a la administración para rediseñar este sistema, eligiendo un idioma u otro o, en el caso de querer dar prioridad a uno de ellos, centrarnos primero en obtener un nivel aceptable o aprovechable de uno antes de introducir el otro, para así no observar errores de interferencia entre ambos idiomas como los que se han expuesto en apéndices anteriores de este documento.

5.2 TESTIMONIOS DE DOCENTES

Para realizar el apartado de “opinión personal” y algunos apéndices del documento, ya que mi experiencia como docente se reduce a los 6 meses de prácticas académicas del tercer y cuarto curso, hemos realizado entrevistas a docentes de centros públicos y de centros privados con la intención de reaccionen a los datos expuestos anteriormente en este trabajo. A continuación expongo ambas entrevistas:

G. Castellanos, 27 años, docente en centro privado (Junio, 2017).

¿Trabaja en un centro público o en un centro o academia privada?

Actualmente soy profesor en Kids&Us, una academia de inglés privada que está especializada en la enseñanza a bebés, niños y adolescentes.

¿Cuál cree que son los beneficios de trabajar en su tipo de centro? ¿Y los inconvenientes?

La principal ventaja de trabajar en un centro como Kids&Us es la experiencia que te aporta a la hora de tratar con niños. La mayoría de los estudiantes cuando terminan sus carreras se inclinan por prepararse directamente una oposición, sin tener experiencia previa como profesores. Después de trabajar unos años en Kids&Us cualquier profesor tendrá mucha más experiencia y seguridad a la hora de enfrentarse tanto a la oposición como a su posterior trabajo como docente. No puedo mencionar ningún inconveniente, ya que es una experiencia muy positiva, incluso los malos momentos nos sirven de aprendizaje y nos forman para estar mejor preparados ante situaciones futuras.

¿De cuántos alumnos constan sus clases? ¿Cuál es la duración media de sus clases?

Como máximo puede haber 8 alumnos por clase. La duración de todas las clases es de 1 hora.

¿Cuál es la edad media de sus alumnos? ¿Cree que es un factor importante e influyente en el correcto desarrollo de la clase?

En Kids&Us los alumnos se agrupan a principio de curso por edad, asignándole a cada uno su curso correspondiente. Por ejemplo, los bebés de 1 año atienden al curso de Mousy, los de 2 al de Linda, los de 3 y 4 al de Sam, los de 4 y 5 al curso de Emma, los de 5 y 6 al curso de Oliver... y así sucesivamente. De este modo, entre los niños de una clase nunca hay más de 1 año de diferencia, lo cual favorece a un correcto desarrollo de su aprendizaje.

¿Cuáles son las principales dificultades que encuentra un docente a la hora de conseguir que sus alumnos alcancen un nivel óptimo de inglés?

La principal dificultad en mi opinión es conseguir que piensen en inglés directamente. Tradicionalmente siempre se nos ha enseñado a traducir de un idioma a otro, lo cual es un grave error. Afortunadamente desde Kids&Us, empezamos a hablarles en inglés sin ningún tipo de traducción desde que son bebés, lo cual ayuda a que los alumnos entiendan palabras y estructuras en inglés sin la necesidad de establecer una relación con el español.

¿Cree que el sistema educativo está bien planificado? ¿Por qué?

No, de hecho está muy mal planificado. Para explicarme utilizaré el siguiente ejemplo; cuando aprendemos nuestra lengua materna, lo primero que hacemos como bebés es escuchar, y después de unos años empezamos a balbucear algunas palabras, ganando vocabulario hasta que conseguimos formar estructuras completas. Una vez que dominamos estas capacidades, nos enseñan a leer y después a escribir. Para el aprendizaje de cualquier idioma, este es el proceso a seguir. Sin embargo, el sistema educativo hace justamente lo contrario. Escuchamos muy poco y hablamos menos todavía, sin embargo se nos exige que comprendamos la gramática, textos o que intentemos escribir algunas redacciones. En mi opinión, primero debe asentarse una base de comprensión oral, fomentando la producción oral al mismo tiempo. Con el tiempo ya iremos mejorando esa base con la ayuda de la gramática y la escritura, al igual que hacemos con nuestra lengua materna, pero en ningún caso en el sentido contrario.

¿Cree que los alumnos superan la etapa de escolarización obligatoria con un nivel de inglés óptimo para enfrentarse al mundo laboral? ¿Por qué?

No. La mayoría de los alumnos cuando acaban la etapa de escolarización sólo están preparados para hacer ejercicios de rellenar huecos, y los más aventajados para escribir 200 palabras sobre sus últimas vacaciones. Cuando se enfrentan al mundo laboral se dan cuenta que no son capaces de mantener una conversación medianamente fluida en inglés, lo cual después de 10 años de estudio me parece catastrófico. Al igual, que los que emigran o acuden de vacaciones a un país de habla inglesa y dicen que no son capaces de entender ni una palabra después de 10 cursos dando inglés... para echarse a llorar.

Si estuviera en su mano y como docente y ex-alumno ¿qué modificaría en la actual metodología de trabajo de los centros públicos? ¿Y en los organismo o academias privadas?

En el caso de los centros públicos cambiaría completamente el plan educativo. Los primeros cursos de primaria estarían sólo orientados a la comprensión y producción oral. Introduciendo en los sucesivos cursos el resto de “skills”. De esta manera se darían las

circunstancias adecuadas para que los alumnos terminasen la educación obligatoria con un nivel acorde a tantos años de estudio. En relación a las academias privadas, es un campo más libre, ya que pueden existir academias de refuerzo, preparatorias para exámenes oficiales u otras como Kids&Us que tienen su propia metodología.

En España, solo el 49% de los españoles habla inglés y, de ese porcentaje, solo un 20% posee un nivel alto ¿a qué cree que se debe esta desalentadora estadística? ¿Cree que esto cambiará en el futuro? ¿De qué forma?

El paupérrimo nivel de los españoles se debe sin duda al desastroso enfoque que nuestro sistema educativo ha dado al inglés durante décadas. Los españoles no tenemos menos capacidad que otros países para aprender idiomas, como son los alemanes, holandeses, noruegos, finlandeses etc... simplemente en esos países se enseña inglés de manera más adecuada, con menos traducciones y mucha más atención a la comprensión oral.

Estoy seguro de que ésta estadística mejorará en un futuro. Cada vez en España hay más centros bilingües, se está tomando conciencia de la importancia del inglés y las nuevas generaciones tienen más recursos para aprender idiomas. Sin embargo, no debemos contentarnos con mejorar, ya que eso en nuestro caso es muy fácil, nuestro objetivo debe ser alcanzar el nivel de los mejores países en este terreno.

S. Martínez, 28 años, docente en centro público (Mayo, 2017)

1. ¿Trabaja en un centro público o en un centro o academia privada?

En un centro público.

2. ¿Cuál cree que son los beneficios de trabajar en su tipo de centro? ¿Y los inconvenientes?

Principalmente que el trabajo en equipo y la coordinación docente es mucho más fluida y llevadera. Hay que tener en cuenta que todo el personal que trabaja en un centro público ha superado (con o sin plaza) una fase de oposición, dominan su campo de trabajo y no están condicionados bajo ningún tipo de presión externa. Si cabe mencionar algún inconveniente, es que el hecho de ser un centro público los materiales y recursos están muy supeditados a la inversión pública que se decida llevar a cabo.

3. ¿De cuántos alumnos constan sus clases? ¿Cuál es la duración media de sus clases?

En torno a los 25-27 alumnos. La duración “oficial” es de 45 minutos por sesión desde que se introdujo el sistema LOMCE, aunque la duración “oficiosa” suele ser de unos 35-38 minutos entre que los niños se sientan, sacan el material, recogen al final, etc.

4. ¿Cuál es la edad media de sus alumnos? ¿Cree que es un factor importante e influyente en el correcto desarrollo de la clase?

En este curso 2016-2017 la edad media de mis alumnos gira en torno a los 6-7 años. Por mi experiencia previa puedo asegurar que la edad no es un factor determinante en el desarrollo de las sesiones, sino la educación y el “clima” de la comunidad educativa que rodea al centro en general. El curso pasado, en un centro público pero de ambiente rural, alumnos con mucha más edad mostraban mayores conductas disruptivas que los alumnos de menor edad que tengo este año.

5. ¿Cuáles son las principales dificultades que encuentra un docente a la hora de conseguir que sus alumnos alcancen un nivel óptimo de inglés?

Básicamente el hecho de encontrar un equilibrio entre las “4 skills” (listening, speaking, reading, writing) junto con un amplio vocabulario y dominio gramatical de la lengua. Muchos alumnos son reticentes a poner en práctica la lengua inglesa, otros “cojean” en alguna de las destrezas anteriormente mencionadas, etc. Pero el mayor problema es que la docencia del Inglés no sobrepasa las 4 sesiones semanales (en Andalucía), lo cual da lugar a poca práctica y aprendizaje intensivos.

6. ¿Cree que el sistema educativo está bien planificado? ¿Por qué?

Esta es una pregunta muy relativa y difícil de responder... No podría centrarme en uno solo de los diferentes niveles de concreción curricular, ya que existen vacíos en todos y cada uno de ellos. En este sentido, expresaré las que son (bajo mi punto de vista) las carencias en cada nivel de concreción:

- 1er nivel (MEC, CCAA): al ser el primer nivel de concreción, las leyes tienden a ser muy globales y generales, sin tener en cuenta las circunstancias individuales que se pueden derivar. Es comprensible, pero como todos sabemos, la ley tiene muchísimas carencias que afectan principalmente a los docentes, saturándolos de papeleo, burocracia, etc.
- 2º nivel (Centro): el principal problema de los centros es su dependencia de los organismos públicos de la comunidad en que se encuentran. Aspectos como recursos materiales, humanos, etc. dependen de las diferentes dotaciones que se hagan.

- 3er nivel (Docente): “cada maestrillo tiene su librillo” y esto hace que en última instancia, el docente sea el que traduzca todos los elementos de la ley educativa en la enseñanza-aprendizaje de sus alumnos. De la motivación, ambición, predisposición, metodología, formación (y un larguísimo etcétera) del maestro, se extraerá un mejor o peor desempeño.

7. ¿Cree que los alumnos superan la etapa de escolarización obligatoria con un nivel de inglés óptimo para enfrentarse al mundo laboral? ¿Por qué?

Sobre el papel (contenidos, criterios de evaluación, competencias, etc) los niveles marcados por el CEFRL, y a su vez, por la ley educativa (LOMCE) establecen unos niveles de adquisición adecuados para las distintas etapas educativas: A2-B1 para el término de la Educación Primaria; B2 para el término de la Educación Secundaria... Luego existen miles de factores circunstanciales que pueden determinar el logro y éxito de estos niveles, que son individuales tanto a nivel de Comunidad, centro, docente e incluso, alumno/a...

8. Si estuviera en su mano y como docente y ex-alumno ¿qué modificaría en la actual metodología de trabajo de los centros públicos? ¿Y en los organismo o academias privadas?

Afortunadamente, la metodología EFL ha cambiado mucho en los centros públicos españoles en los últimos años. Hemos pasado de un trabajo centrado y basado en adquirir vocabulario y reglas gramaticales, en la mayoría de los casos hablado en español y traduciendo constantemente, a una metodología más deductiva, centrada en el alumno, globalizadora, significativa y en la que la enseñanza del idioma se da a través del idioma. En mi caso, es inconcebible dar la clase hablando una sola palabra en español, se trabajan las 4 destrezas de manera globalizada y se busca suscitar la motivación del alumnado a través de sus distintos centros de interés.

9. En España, solo el 49% de los españoles habla inglés y, de ese porcentaje, solo un 20% posee un nivel alto ¿a qué cree que se debe esta desalentadora estadística? ¿Cree que esto cambiará en el futuro? ¿De qué forma?

Por supuesto que cambiará. El simple hecho de ver cómo ha cambiado la metodología de enseñanza, la cada vez mayor especialización del profesorado, y la mejor predisposición hacia la lengua extranjera, en apenas unos años, hará que los alumnos terminen las diferentes etapas educativas con una mayor preparación. También hemos de estudiar el trasfondo de estas estadísticas negativas: población muy envejecida, el castellano es uno de los idiomas

dominantes en el mundo y hay reticencias a aprender una segunda lengua, aspectos culturales, etc.

5.3 OPINIÓN PERSONAL

La educación es un tema que ha levantado mucha controversia en España, sobre todo en las últimas décadas con los constantes cambios de gobierno que han provocado el relevo permanente de leyes de educación, lo cual ha propiciado que no se tenga una visión clara de hacia dónde se dirige el futuro de los alumnos que están actualmente en su proceso de escolarización. Algunos de estos cambios no han contentado ni a alumnos ni a docentes, provocando multitud de huelgas y de comentarios desfavorables hacia el sistema. Cada ley ha dado prioridad a unas áreas sobre otras; ha introducido unas, eliminado otras y modificado las demás, pero si en algo coinciden ministros, docentes y el resto de componentes del proceso educativo es en la importancia de obtener un nivel óptimo de un segundo idioma al acabar la etapa de educación obligatoria.

La controversia comienza cuando se empiezan a leer estadísticas que colocan a España a la cola en cuanto a nivel y dominio del inglés, si todos estamos de acuerdo en que es tan importante para el futuro académico y laboral tener nociones avanzadas sobre el inglés (el segundo idioma que se estudia generalmente en el país) ¿por qué las estadísticas arrojan resultados tan desoladores? En nuestra humilde opinión, esto podría deberse a una predisposición negativa a estudiarlo debido a la creencia generalizada de que es un idioma difícil y que, generalmente, suele resultar especialmente complicado a los españoles.

Una de las soluciones que consideramos es crear un método de trabajo en las aulas, que se introduzca desde los primeros ciclos de la escolarización, que familiarice a los alumnos con un segundo idioma lo más pronto posible, así evitamos problemas de rechazo hacia esa lengua y propiciamos que el nivel aumente de forma rápida y progresiva, lo que ayudará a introducir el método CLIL, ya que me parece una de las alternativas más eficientes a las alternativas actuales.

Otra posible alternativa, que puede complementar a la citada anteriormente, es elevar el nivel de exigencia en las pruebas que hay que realizar para obtener la plaza de docente, haciéndolas mucho más excluyentes, así podremos asegurar que aquellos profesionales que lleguen a la docencia tendrán el nivel y recursos necesarios como para hacer frente a nuevos métodos de trabajo, aunque éstos supongan un mayor esfuerzo y una mayor cualificación.

Para finalizar, me gustaría mencionar la importancia de realizar un trabajo cooperativo en este proceso. Es crucial que el Estado, teniendo en cuenta la experiencia y la opinión de los docentes, instaure un sistema educativo que sienta unas bases y se tenga la paciencia para darle continuidad y dejar que dé sus frutos, sin modificarlo en la próxima legislatura. Por otra parte, tanto docentes como familiares deben realizar un trabajo conjunto a la hora de concienciar y motivar a los alumnos sobre la importancia de adquirir y dominar una segunda lengua desde temprana edad, así se suaviza el impacto y los alumnos se verán introducidos en un contexto lo más bilingüe posible de una forma más natural.

Como punto final, quisiera mencionar que la elaboración de este TFG y nuestra opinión no tienen otro objetivo que colaborar con un sistema educativo que tiene la voluntad y la capacidad de mejorar en los próximos años, al menos así lo auguramos, lo único que necesita es el apoyo y los recursos.

6. BIBLIOGRAFÍA

6.1 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baker, C. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid. Cátedra.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Bruton, A. (2013). *CLIL: Some of the reasons why ... and why not*". Sevilla. Departamento de Lengua Inglesa. Sevilla: Universidad.
- Carter, C. (2014) ¿Por qué hablamos los españoles tan mal inglés?. ABC. Recuperado de <http://www.abc.es/familia-educacion/20140405/abci-hablar-varios-idiommas-201404041054.html> a 20/06/2017.
- Coyle D.(2010) *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Cristal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Hamers J. F. y Blanc m. H. A., (2000²). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Harven Group (2011) ¿Cuánta gente sabe inglés en España?. Harven Group. Recuperado de <http://harven.es/cuanta-gente-sabe-ingles-en-espana/> a 20/06/2017.
- Lorenzo, F., (2007). *The sociolinguistics of CLIL: language planning and language change in 21st century Europe*. *Revista Española de Lingüística Aplicada*.

- Macnamara, J. (1966). *Bilingualism and primary Education*. Edimburgo. Edinburgh University Press.
- Magdaleno, S. (2015). *Aprendizaje de una segunda lengua en Educación Infantil*. Valladolid: Universidad.
- Makropoulus, J. (2010). *Students' attitudes to the Secondary French immersion Curriculum in a Canadian context*. Curriculum 23, 1-13.
- Millán, S. (2013). *Fomento del bilingüismo en edades tempranas: Propuesta basada en el enfoque CLIL para el segundo ciclo de Educación Infantil*. Oviedo: Universidad.
- Redondas, J. (2017) “España, el país con peor nivel de inglés de la Unión Europea”. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/sociedad/2017/01/12/5877581fe2704e79538b4666.html> a 20/06/2017.
- Soler, P. (2017). *España, el país con peor nivel de inglés de la Unión Europea*. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/sociedad/2017/01/12/5877581fe2704e79538b4666.html> a 20/06/2017.
- Tejedor, M (2015). *La metodología CLIL y el desarrollo de estrategias de aprendizaje en Educación Primaria*. Valladolid. Universidad de Valladolid.

6.2 REFERENCIAS LEGALES

- BOE (1999) Orden de 6 de julio de 1999 por la que se regula la implantación, con carácter experimental, de la lengua extranjera en el primer ciclo de la educación primaria y en el segundo ciclo de la educación infantil. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 172, 20 de julio 1999.
- BOE (2000) Orden 5 de abril de 2000 por la que se aprueba el Currículo Integrado para la Educación Infantil y la Educación Primaria previsto en el Convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y el Consejo Británico en España. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 105, 2 de mayo 2000.
- Consejo de Europa (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Constitución Española, artículo 27.
- Ley Orgánica 2/2006, de 2 de mayo, de Educación.
- ORDEN EDU/6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León.

Real Decreto 132/2010 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas de régimen general.

Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de educación infantil.

Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm.167, 14 julio 2006).

AGRADECIMIENTOS

Tras este período de 4 años en la Universidad de Jaén, ha llegado el momento de poner fin a una de las etapas más maravillosas de mi vida. Escribo este apartado de agradecimientos como broche final a un período de aprendizaje constante e intenso, no solo en el ámbito académico, sino también en el personal. La realización de este TFG ha requerido realizar un repaso de toda mi vida académica, de mis etapas de prácticas en los CEIP y de todas las horas de tutorías donde los miembros docentes iluminaban a un alumno que buscaba arrojar algo de luz a su futuro. Escribo este apartado de agradecimientos porque no sería justo finalizar este periplo sin dedicar, aunque sólo sea un minuto, a todas esas personas que han aportado y me han apoyado para que me encuentre hoy en esta situación.

Primero de todo, me gustaría agradecer a mi familia y amigos, ya que sin su apoyo incondicional muchas de las etapas más difíciles de este proceso no podría haberlas superado. Destacar principalmente el aliento incesante de mis padres. Que han estado siempre empujándome con su apoyo y cariño.

Me gustaría también agradecer a mis compañeros por su colaboración constante, sus consejos y su ayuda siempre que lo he necesitado. Definitivamente habéis sido vosotros los que me habéis enseñado el verdadero significado de la palabra “equipo”.

También me gustaría dar las gracias a esos profesores que han superado los límites físicos del aula, Santiago Debón y Santiago Jaén, mostrando que se puede tener una buena relación con los alumnos sin perder un ápice de profesionalidad y enseñarme que la mejor manera de llegar a la cima no es llevándote a ella, sino dándote los recursos para que llegues tú solo.

Como no, agradecer enormemente su labor a mi tutora, Raquel Fuentes, por atenderme y dedicar su valioso tiempo a guiar este TFG de una forma muy profesional y amistosa,

guiándome y motivándome para ser más ambicioso; por atenderme a pesar de tener un horario muy completo y sacar tiempo de donde no lo hay.

Y por último a la Universidad y ciudad de Jaén, por acogerme durante estos 4 años, educarme en su cultura y permitirme conocer a tantas maravillosas personas que hoy puedo llamar amigos. Parte de lo que soy hoy os lo debo a todos vosotros.

Muchas gracias a todos

Ibon Iriarte

Jaén, 21 de Junio de 2016.