

# Enseñanza de lenguas adicionales mediante indagación en colegios internacionales con el programa de escuela primaria

ÁNGELES BUENO VILLAVERDE

VERÓNICA STEFFEN

*Universidad Camilo José Cela*

CAROL VAN VOOREN

*California State University*

Recibido: 15 septiembre 2016 / Aceptado: 18 agosto 2017

ISSN: 1697-7467

**RESUMEN:** Se exponen los resultados encontrados en dos estudios de caso colegios bilingües del Bachillerato Internacional (IB) con el Programa PEP (Programa de Escuela Primaria), seleccionados por sus buenas prácticas. Se analizaron las estrategias organizativas y pedagógicas que contribuyen a la enseñanza de lenguas adicionales mediante un liderazgo escolar eficaz y la metodología de indagación estructurada basada en conceptos y la inmersión dual. Para el análisis de datos, se tuvieron en cuenta los documentos oficiales de los colegios, se visitaron las aulas y se realizaron entrevistas a los directivos, profesores de lenguas adicionales (segunda y tercera lengua) y padres de los centros educativos. Los resultados ofrecen estrategias exitosas que pueden ser útiles para otros Colegios del Mundo Unido que tengan entre sus objetivos fomentar la comprensión intercultural.

**Palabras clave:** Lenguas adicionales, indagación, Programa de la Escuela Primaria, inmersión dual, AICOLE

## **Additional Language Teaching in International Schools through Inquiry in the Primary Years Programme**

**ABSTRACT:** This paper presents the results found in two case studies of two bilingual schools belonging to the International Baccalaureate (IB) with the PYP programme (Primary Years Programme), selected for their good practices. The organizational strategies characterized by effective school leadership and pedagogical strategies based on the methodology of structured inquiry, concept based learning and dual immersion that contribute to the teaching of additional languages were analyzed. Official documents of schools, visits of the classrooms and interviews with managers, teachers of additional languages (second and third language) and parents of the schools were collected as data for analysis. The results provide successful teaching and leadership that may be useful for other United World Colleges having among their objectives to foster intercultural understanding.

**Keywords:** Additional languages, inquiry, Primary Years Programme, dual immersion, CLIL

## 1. INTRODUCCIÓN

La adquisición del lenguaje y las prácticas de enseñanza / aprendizaje de una segunda lengua, junto con las estructuras organizativas en colegios que aíslan a los profesores de idiomas de sus colegas de la escuela primaria (Van Vooren, Lai, Ledger, Bueno Villaverde y Steffen, 2013) son retos que enfrentan muchos colegios internacionales. La finalidad del estudio es analizar cómo interpretan y resuelven los problemas los principales responsables de la implementación de los programas de lenguas adicionales a la vez que contribuyen a implementar el programa PEP.

Los resultados son relevantes para las escuelas internacionales en todo el mundo, pero más aún, para aquellos países que tienen que incluir una lengua adicional obligatoriamente en el currículo nacional. Estos dan cuenta de los escenarios de la enseñanza de lenguas adicionales, el liderazgo escolar, la indagación estructurada y AICOLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas) como métodos de enseñanza y el desarrollo de la comprensión intercultural.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Filosofía del IB y del programa PEP centrada en la enseñanza de lenguas adicionales

Desde los siete años de edad todos los alumnos de colegios del International Baccalaureate Organization (IB) tienen la oportunidad de aprender más de un idioma. El IB reconoce que la lengua materna es crucial tanto para el desarrollo cognitivo como para la identidad personal. Además, el IB identifica el lenguaje como un vehículo esencial para la indagación y la construcción de significado. Algunas creencias fundamentales del IB tienen implicaciones para la práctica en el aula y, en particular, suponen un desafío para los profesores de lenguas adicionales. Una de estas creencias o presupuestos es que en las aulas se espera que “todos los maestros del PEP son maestros de lengua” (IB, 2008, p.76).

El PEP ofrece un programa educativo que es transnacional y sigue un currículo transdisciplinario de indagación estructurada e impulsado por conceptos.

La esencia del PEP es la indagación estructurada sobre grandes ideas (centrales) que trascienden los límites de las disciplinas y que son esenciales para la vida de los alumnos. Se espera que los alumnos adquieran conocimientos y habilidades disciplinarias a través de la indagación en diversos temas y problemas transdisciplinarios y auténticos (Van Vooren et al., 2013, p.16).

Los principales retos de los profesores de lenguas adicionales (PLA) en centros escolares del PEP desvelados en investigaciones recientes (Caputo, 2014; Lebreton, 2014; IB, 2009; Van Vooren et al., 2013) se refieren a la incapacidad de los PLA para comprometerse con estrategias de aprendizaje basadas en la indagación que constituyen la base metodológica de los programas del PEP (Hallinger, Walker y Lee, 2010; Steffen, 2015). Caputo (2014) indica que los profesores de idiomas adicionales se basan en enfoques pre-planeados y prescritos,

métodos didácticos tradicionales y enfoques orientados a tareas y productos (Lai, Zhao y Wang, 2011). Además, a menudo no se atreven con la terminología del IB, pues quizás no ven el valor del aprendizaje constructivista o basado en la indagación.

## **2.2. Retos y dificultades en la implementación de un Currículo Integrado y la indagación en la Enseñanza de lenguas adicionales**

La integración de la enseñanza de las lenguas en el currículo escolar plantea varios problemas a los maestros a la hora de implementarlo (Beane, 1996) que varían según la percepción del profesor de cómo se han de enseñar los idiomas, la diversidad de los estudiantes, la disponibilidad de recursos (Twig, 2010) o la organización e infraestructura escolar existente.

El éxito de un enfoque transdisciplinario basado en la indagación exige algunas cualidades esenciales tanto para maestros como para alumnos: respeto, confianza, apertura, flexibilidad, conciencia cultural y la confianza para asumir riesgos (Twigg, 2010). Los profesores más reacios a aplicar métodos de enseñanza basados en la indagación son aquellos que en sus años de estudiantes no aprendieron con éste método y su formación fue más tradicional y dirigida. Además, suelen pensar que este tipo de enseñanza no funciona para algunos alumnos (Inostroza, 2005; Twigg, 2010), y ven muchas dificultades para integrar los contenidos de ciertas áreas como las matemáticas en un programa de indagación e impartido en una lengua adicional. Lo atribuyen a que un dominio bajo en la lengua adicional dificulta la comprensión de algunos temas y los resultados de aprendizaje de matemáticas no encajan bien en las unidades de indagación integradas (Ozer, 2010).

Según Gardner y Boix-Mansilla (1994), hay una constante preocupación en algunos profesores de que un currículo integrado puede poner en peligro la integridad de las disciplinas y dar lugar a un estudio menos riguroso de los temas haciendo que algunos maestros se decanten por un aprendizaje más tradicional, basado en conceptos de asignaturas (Venville et al., 2003). Otro reto del aprendizaje integrado de contenidos y lenguas es el mayor esfuerzo cognitivo que tienen que hacer los alumnos para aprender nuevos conceptos en un segundo idioma cuando todavía no han desarrollado las habilidades cognitivas en el primero (Halbach, 2009).

El uso de la lengua materna (L1) del estudiante es un tema crucial en la enseñanza de lenguas adicionales basada en la indagación. Numerosos autores apoyan el uso de la L1 como un apoyo en el aprendizaje de la adicional (Ball, 2010; Cummins, 2000, 2012; Halbach, 2009). Tal y como se afirma en el PEP, para que los alumnos indaguen se necesita dominar una amplia gama de habilidades, entre ellas el dominio de la lengua. Si se permite a los alumnos que busquen la información en su lengua materna, la indagación será más útil, pues los niños se apoyan mucho en la L1 para traducir los significados a la lengua adicional. Por eso, autores como Dare (2009) consideran que es contraproducente prohibir el uso de la L1 en la escuela. Al fin y al cabo, nuestro lenguaje es el sistema más importante que tenemos para elaborar significados. En la misma línea, Tokuhama-Espinosa (2008) constata que cuando los niños se traducen unos a otros los trabajos, les ayuda a negociar el significado de las palabras y a descubrir nuevo vocabulario.

La implementación de un currículo transdisciplinario exige una meticulosa organización del centro para favorecer la planificación colaborativa entre los profesores. Flowers, Mertens y Mulhall (2003) consideran que los docentes tienen que realizar al menos cuatro sesiones

de 30 minutos de coplanificación semanales para lograr resultados consistentes. Sin embargo, los maestros informan de que la frecuencia de la planificación colaborativa es difícil de cumplir debido a conflictos en los horarios de los profesores para coincidir (Ozer, 2010; Bintz et al., 2012; Weibacher, 2000).

En los enfoques basados en la indagación el aprendizaje cooperativo es un componente crucial. Johnson, Johnson y Maruyama (1983) encontraron que el aprendizaje cooperativo promueve relaciones más positivas entre las personas, incluso cuando tienen diferentes orígenes étnicos. La tutoría entre compañeros, por un lado, mejora mucho la comprensión socio-cultural y favorece que los estudiantes utilicen el lenguaje de manera apropiada (Tokuhama-Espinosa, 2008) y por otro, hace que entiendan mejor los objetivos y criterios de éxito de las conversaciones y diálogos obteniendo un mayor aprendizaje a partir del análisis de los errores cometidos (Hattie, 2009).

### 3. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Se trata de una investigación cualitativa cuyos datos se obtuvieron a partir de un método de estudio de caso (Yin, 2006) dentro de su contexto de vida real. Los colegios seleccionados comparten las lenguas de instrucción.

Las preguntas de investigación son las siguientes:

1. ¿Cómo los profesores integran la Lengua Adicional en el programa de indagación del centro?
2. ¿Cómo los profesores de lenguas adicionales utilizan la indagación estructurada para ayudar a los alumnos a construir significado y perfeccionar la comprensión?
3. ¿Cómo se utiliza la Secuenciación de contenidos del PEP? ¿En qué medida resulta útil para la enseñanza de lenguas adicionales y la evaluación?

El proceso de investigación tuvo las fases de revisión bibliográfica, recogida de datos y análisis cualitativo y redacción del informe.

#### 3.1. Selección de los casos de estudio y participantes

Los colegios se seleccionaron a partir de un muestreo intencional que aseguraba la heterogeneidad y la diversidad de los centros. Los dos colegios comparten un programa de inmersión en dos lenguas, inglés y español, pero están ubicados en contextos distintos (Montevideo y Madrid) y tienen diferentes niveles de experiencia con el PEP, pues uno fue reconocido por el IB en 2004 y el otro en 2012.

Los participantes estaban directamente implicados en el liderazgo o la enseñanza de idiomas adicionales dentro del PEP: 2 Directores o Coordinadores de Primaria, 2 coordinadores del Programa PEP, 18 profesores de lenguas adicionales (PLA), 3 de ellos de Infantil y 15 de Primaria y 10 padres. Los PLA tenían diversas nacionalidades y nivel de experiencia docente. Los padres seleccionados eran representativos de la comunidad, involucrados, comprometidos con las actividades del colegio, como para conocer la enseñanza que se imparte y tenían

disponibilidad para realizar las entrevistas. Todos los participantes aceptaron y firmaron un documento de consentimiento para utilizar los datos de las 18 entrevistas realizadas.

### 3.2. Recogida y análisis de datos

Los datos se recogieron a través de cuatro métodos:

1. Análisis de documentos: Se revisaron la página web, políticas educativas del centro, informes de evaluación del colegio y planificadores.
2. Entrevistas con los implicados. Todas las entrevistas fueron grabadas, transcritas y anónimas.
3. Visitas escolares para observar el contexto de la escuela, los productos y la enseñanza de los PLA.

Los datos fueron codificados siguiendo las preguntas de investigación. Las fuentes (documentos, entrevistas y observaciones) se triangularon para lograr evidencias validadas internamente.

Los resultados dan respuesta a las preguntas de investigación y destacan los elementos del documento del IB “Normas para la implementación de los programas y aplicaciones concretas” (IB, 2014), es decir, la filosofía, la organización y el currículo. Se identifican los desafíos y las soluciones que plantean en cada colegio y las estrategias exitosas que podrían ayudar a otras escuelas.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. Integración de la Lengua Adicional en el Programa de indagación

Los profesores participantes en el estudio refieren desafíos y soluciones que han aportado para integrar el aprendizaje de la lengua adicional en el programa de indagación y se han encontrado diferencias entre la forma de afrontarlo en uno y otro colegio.

En ambos centros la metodología utilizada para integrar el aprendizaje y el contenido de lenguaje es AICOLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas), que permite que los niños consideren el inglés no como una asignatura, sino como una forma de aprender las cosas (Coyle, Hood y Marsh, 2010).

En el caso latinoamericano, tienen una filosofía del aprendizaje de idiomas muy definida: *trabajamos mucho con las teorías de Halliday reforzando el aprendizaje de la lengua, aprendizaje sobre la lengua y aprendizaje a través de la lengua (A-C/P)*<sup>1</sup>.

La enseñanza a través de un idioma se hace evidente en las unidades de indagación y lo explican de la siguiente manera: *lo vemos como una forma de acceder al conocimiento*

<sup>1</sup> Los códigos identifican al participante que expresaba la idea. La primera inicial identifica la ubicación del centro (América o Europa), la segunda el cargo (Coordinator/Pincipal, Teacher, Parents) y la tercera distingue a la persona cuando hay más de una.

*que va más allá del lenguaje. [...] Hablamos de la parte de la unidad de indagación que se lleva a cabo en inglés o en español. (A-C/P). En una unidad de indagación relacionada con la familia o el cuerpo humano, nosotros no aislamos la lengua en sí misma, sino que estamos enseñando a través de ella. La enseñanza de idiomas es para aprender, como otro recurso para el aprendizaje (A-TA).*

Los profesores creen que el dominio de la lengua mejorará exponiendo a los alumnos al segundo idioma durante las unidades de indagación e identifican las oportunidades de enseñar lengua dentro de dichas unidades. *Cuando se trabaja en unidades de indagación, es necesario presentar algunas estructuras (gramaticales), aunque no se vayan a introducir muchas. En (la unidad) 'Más allá de las culturas', los alumnos prepararon una entrevista usando las estructuras: donde, quien. Se suponía que no íbamos a introducir las interrogativas, pero lo necesitábamos (A-TC).*

Sin embargo, en el colegio europeo opinan que no todos los contenidos del idioma se pueden incluir en la unidad de indagación. Las habilidades (Reading, Writing, Listening and Speaking) y las actividades de la unidad se pueden organizar de acuerdo con el tema, apoyando los conceptos de la idea central. No obstante, la gramática y la fonética son más difíciles de incluir, por lo que generalmente se enseña a parte. La gramática, sin embargo, se puede enseñar como una indagación en sí misma haciendo que los niños reflexionen sobre cómo se construyen las oraciones partiendo de ejemplos hasta generar (o adivinar) una regla gramatical (E-TC).

Los profesores planifican colaborativamente las unidades de indagación (Darling-Hammond, 2013). *Cada equipo de profesores tiene al menos un profesor experimentado que lidera. Tienen tres horas de reuniones de coordinación semanalmente (E-C/P). Una hora por semana de planificación en colaboración con el coordinador del PEP, dos de planificación personal y una con el director. El coordinador y la mayoría de los maestros piensan que un módulo por semana no es suficiente. En las reuniones se identifican las oportunidades para abordar el lenguaje y la técnica o actividad que se utilizará. A partir de las actividades que están integradas en la unidad de indagación, destacamos lo que aprendemos sobre la lengua (E-TB).*

Los profesores de cada colegio también se reúnen para revisar el programa de indagación, chequeando que todos los conceptos se traten y no haya solapamientos. *Hemos revisado el Programa de Indagación desde la Educación Infantil hasta sexto de Primaria. Está muy bien saber lo que cada uno está haciendo, la alineación vertical, conceptos, qué temas se repetían o no (A-TA).*

Ambos colegios coinciden en que hay una progresión en el uso de la lengua adicional y la lengua materna desde Educación Infantil hasta el último curso de Primaria, pues el dominio del idioma varía con la edad. En Educación Infantil el proceso de la indagación es más fácil de comprender y desarrollar, pues los niños aprenden haciendo y entienden el lenguaje por el contexto. *Quizás hacemos muchos experimentos porque se necesita menos el lenguaje y los niños pueden comprender visualmente el experimento (E-TA). Las profesoras de Educación infantil del colegio europeo consideran que la segunda lengua debe ser siempre secundaria a la lengua materna. Tal vez en estos primeros años, si el aprendizaje basado en la indagación se realizara correctamente (en español) entonces podrían hacerlo en inglés en Primaria. Pero yo diría que hasta tercero de primaria [...] los niños deberían hacer la indagación en su lengua materna (E-TA).*

Las maestras de Educación infantil piensan que el programa PEP es más adecuado para los niños de la Primaria (6 a 12 años de edad). *Creemos que la diferencia entre los 3 y los 6 o más años es mucha. [...] Se nos pide hacer unidades de indagación como en Primaria. Seis unidades es mucho para un niño pequeño [...]. Creo que deberíamos tener 4 unidades, una por trimestre y otra transversal. Menos unidades con más profundidad e indagación* (E-TB).

En la Educación Primaria, *habitualmente las unidades se inician en la lengua materna, pero rápidamente se sigue con la lengua adicional como fuente de información* (E-TA). En los últimos cursos (5° ó 6°) se pueden iniciar por igual en inglés o español y se distribuyen las experiencias de aprendizaje entre las dos lenguas.

Aunque el peso de la lengua materna y la adicional en la indagación se distribuye de forma más o menos equitativa, ésta se realiza principalmente en inglés en el colegio europeo, ya que Ciencias se enseña en esta lengua desde 1° a 6° de Primaria. Pero el español se utiliza para explicar la unidad, motivar a los alumnos, delinear las líneas de indagación, la idea central, conceptos básicos, los atributos del perfil de aprendizaje de la comunidad IB que se van a trabajar y hacer la evaluación previa de conocimientos. Al mismo tiempo el profesor de inglés hace la actividad en dicha lengua aportando estructuras (gramaticales) y vocabulario. Consideran que la relación entre el profesor de inglés y el de español en la planificación colaborativa es muy importante. *Hay que tener mucho cuidado con lo que enseña cada uno* (E-TA).

Sin embargo, encuentran retos importantes a la hora de llevar a cabo la indagación. ¿Qué es lo que vemos en las unidades de indagación? En ocasiones vemos complicado que, con una lengua adicional [...] lleguen a la *metacognición, que los niños puedan expresar su entendimiento de los conceptos en una lengua que no es la suya ¡Eso sí que es complejo! Por eso es fundamental que el área de aprendizaje en español y el área de aprendizaje en inglés funcionen como si fueran uno. Porque lo que no se puede conseguir en una lengua, se debe de llegar en la otra. La estrategia que se sigue es que el profesor de español inicia la unidad de indagación en español y hablan sobre las líneas de indagación. (...) Cuando el peso lo lleva una asignatura que se está dando en inglés, como es el caso de Science, pedir reflexiones altas a un alumno sobre lo aprendido en una lengua adicional, se tendría que tener muy en cuenta a la hora de la evaluación. Hay estudios que demuestran que muchas veces se asocia la falta de comunicación en una segunda lengua, con falta de competencia y no es así* (E-TE).

*De hecho creo que el IB también tiene que pensar lo complicado que es para un niño de Primaria indagar en una lengua extranjera. El primer paso de la indagación es la motivación, la creación de preguntas ¡Pensemos en un niño de 6 años! indagar en inglés, motivarse para hacer preguntas en inglés y darles respuesta, luego investigación.... Vamos a ponernos optimistas y ver que con la ayuda del profesor y de la familia podría investigar ¿pero crear soluciones, plantearlas, compartirlas y generar nuevas preguntas en una lengua extranjera? Es muy complicado* (E-C/P).

Las expectativas de los alumnos pueden ser un obstáculo para su aprendizaje y para una metodología activa como la de la indagación. *Es muy duro guiarles para indagar. Es duro, cuando esperan que el profesor les presente los contenidos y eso no es lo que quieren que hagan. Quieren que inicien el aprendizaje y que tengan un papel activo en su aprendizaje.*

*Es difícil cuando la educación, en general, está tan centrada en el profesor. (...) Todo es orientar y presentar las oportunidades de aprendizaje para que ellos inicien su propio proceso de indagación (A-TC).*

#### **4.2. El enfoque de la indagación en las lenguas adicionales: Retos y soluciones**

Los profesores de ambos colegios promueven el marco curricular del PEP incluyendo la indagación, los elementos esenciales del PEP, la transdisciplinariedad y el perfil de aprendizaje de la comunidad IB.

Los dos centros se basan en la indagación como método de instrucción, adoptando distintas estrategias según los niveles y situación. En el colegio americano comentan que *aparte de trabajar con indagación en las unidades, es una forma de hacer frente a la clase en situaciones cotidianas (A-TA)*. Algunos profesores reconocen que tienden a dirigir demasiado a los alumnos. Prefieren hacer proyectos pequeños donde la indagación pueda estar mejor controlada porque los grandes llevan mucho tiempo. Pero a medida que los niños ganan en experiencia se aprecia como fluye (E-TB).

De los cinco elementos esenciales del PEP, los profesores consideran que los conceptos y acción son los más difíciles de conseguir por diversas razones. *La enseñanza basada en conceptos es muy innovadora en la cultura española (E-TD)*. *Los conceptos están en un nivel muy abstracto de la cognición, es por eso que es tan difícil enseñarlos a los niños en una lengua adicional (E-TD)*.

Los profesores están mejorando las unidades de indagación, asegurando que cada tema transdisciplinario se aborde desde un concepto clave diferente en cada nivel y con un enfoque distinto. Además, se incluyen los conceptos relacionados que constituyen la idea central.

Otro de los elementos esenciales del PEP es la acción, es decir, movilizar las actitudes que te hacen actuar ante diversas situaciones (conflictivas o no) y que se derivan de lo que se ha aprendido. *La acción es la parte más difícil de evaluar porque la mayor parte de las veces no vemos cuando la realizan. Necesitamos que los padres nos den esa información para apreciar lo bien que han entendido la unidad, ya que cuando alcanzan ese nivel que les impulsa a actuar, te da una idea de lo útil que ha resultado la unidad (A-TC)*. *Hemos estado trabajando la acción mucho, especialmente el año pasado: ¿cómo podemos ponerla en práctica? ¿Cómo podemos ver sus acciones? ¿En qué medida su acción representa los conceptos? A veces quieren tomar medidas (acción). Por ejemplo, el año pasado estuvimos hablando de niños que no tenían juguetes. Para el día de los niños, comenzaron una campaña de recogida de juguetes. Eso fue genial, pero ¿cómo se puede conectar su campaña con un atributo (del perfil de la comunidad IB), con algo que ellos están tratando de aprender? ¿Cómo se puede hacer esa conexión? (A-TC)*.

Las habilidades son lo más fácil de entender y lo más visible de los elementos esenciales. *Algo que creo que estamos haciendo muy bien es desarrollar las habilidades. En un mundo que cambia tan rápido, los conceptos van más allá del conocimiento, por lo que está bien. Los conocimientos cambian todo el tiempo; lo que es cierto hoy, puede no serlo en un par de años. Lo que necesitamos es que nuestros alumnos desarrollen habilidades de modo que ellos puedan hacer frente a los nuevos conocimientos y comprender cualquier nuevo concepto (A-TE)*. *Las habilidades, son cuestión de práctica y experiencia, encontrar un error*

*al tratar de encontrar el camino (A-TB). Si les estamos fomentando diferentes habilidades, les estamos dando las herramientas para hacer frente incluso con el lenguaje (A-TD).*

Los padres se sorprendieron gratamente de las habilidades de indagación que sus hijos desarrollaron y lo tarde que ellos mismos las aprendieron: *Ellos piensan con cabeza de monografía e investigación desde ya. Yo lo aprendí a hacer en la facultad, y eso es gravísimo (A-Pt3). La búsqueda de información y el análisis de las cosas, lo aprendimos en la facultad. El resto siempre fue a través de los libros que nos daban (A-Pt4).*

Los profesores promueven el perfil de la comunidad de aprendizaje del IB a través de actividades variadas. El predominio de alumnos nacionales hace complicado promover una mentalidad internacional cuando no existen modelos variados, es decir, alumnos con distintas procedencias en la propia aula (Lebreton, 2014). *Es un poco difícil que los alumnos abran sus mentes y vayan más allá, se pongan en diferentes perspectivas, vean las cosas con esa mentalidad internacional que tratamos de fomentar (A-TB). El desafío, tal vez, es cuando no tienes niños de todo el mundo, ¿cómo fomentarla? Es difícil porque no tienes los ejemplos en el aula (TA-4).* No obstante, los profesores encuentran oportunidades para reflexionar sobre los atributos del perfil.

En el colegio latinoamericano afirman que las rúbricas de evaluación que ellos mismos habían diseñado, basadas en su secuenciación de contenidos, les resultaban difíciles de cumplimentar, por lo detalladas que eran, ya que es fácil recordar información de algunos alumnos que sobresalen. Pero es más difícil de aquellos que están en el medio. Las han modificado y ahora son detalladas, pero no tan exhaustivas analizando más aspectos: adquisición del lenguaje, fonética, vocabulario, fluidez, comprensión, escritura, uso del inglés, habilidades lingüísticas (E Te 1). También están diseñando actividades para evaluar el perfil del alumno IB.

Los alumnos reflexionan al final de la unidad sobre su aprendizaje y lo escriben. Pocos de ellos escriben específicamente sobre el aprendizaje de la lengua, ya que es muy difícil, pues implica procesos metacognitivos. Poco a poco los padres están más implicados en la indagación y reflexionan también sobre el impacto que la unidad de indagación ha tenido en la acción, aportando ejemplos de lo que sus hijos hacen con relación a los valores adquiridos.

### **4.3. Secuenciación de contenidos de Lengua. Desafíos y soluciones**

Un gran reto que se plantean en los dos colegios, y que tienen definido en sus respectivas políticas lingüísticas, es el nivel de competencia en las dos lenguas de instrucción. *Se espera que cuando los alumnos lleguen al último curso de Primaria, su competencia en inglés les permita acceder a textos de complejidad similar a los utilizados en español. Y es un reto complicado.*

Los dos colegios han desarrollado su propia secuenciación de lengua basada en el documento Secuenciación de contenidos el PEP. Al no tener ninguno de los dos centros itinerarios según el dominio de la lengua, el documento está desarrollado de tal manera que la diferenciación es más evidente.

El colegio americano adaptó la secuenciación y no siguió el formato de fases establecido, organizando la secuencia de contenidos como un continuo a conseguir a lo largo de la etapa.

No querían que los maestros relacionaran la fase 1 al primer curso, la fase 2 a segundo, etc.

El aspecto más difícil del documento es el registro de la evaluación. A pesar de que han estado perfeccionando su secuenciación desde hace algunos años, siempre hay cosas que corregir. (A-TE). Algunos profesores sienten que es demasiado descriptiva, otros demasiado compleja, pues a cada niño los evalúa en 200 ó 300 aspectos (A-TD). *La secuenciación es un gran cambio de paradigma, al menos en nuestro país. Las pruebas, la evaluación, todo estaba conectado con lo que no se podía hacer o lo que no se podía lograr. La secuenciación de contenidos permite darse cuenta o ver lo que se puede hacer, para construir sobre eso y no sólo compensar lo que le falta al niño para llegar* (A-C/P).

Utilizan la secuenciación para evaluar y así se refleja en las rúbricas, informes de evaluación y portfolio. *No tenemos una calificación numérica por ítem o algo que sea cuantitativo. Es más, lo que vemos, y eso es un gran conflicto cuando se habla del programa con la gente, pues quieren ver los números duros* (A-C/P).

Sin embargo, los profesores del colegio europeo consideran que el documento de secuenciación de contenidos de Lengua del IB está pensado para hablantes nativos de dicha lengua, no para una lengua adicional. Es demasiado general para idiomas adicionales y menos aún para las otras lenguas que se enseñan en el centro como el alemán o francés. *Se trata de un documento a revisar con urgencia. Es útil para aplicarlo a la enseñanza del español, pero no para el inglés* (E-C).

La secuenciación de contenidos del PEP *pone al mismo nivel las competencias y las habilidades. Cuando los niños de habla hispana hablan en inglés tienen mayores competencias que habilidades. Por ejemplo, al evaluarlos, puedes situarlos en un nivel 3 en función de sus habilidades lingüísticas, pero sabes que están en un nivel 6 si lo pudieran hacer en su propio idioma. Si utilizamos la secuenciación como una herramienta de evaluación, no somos justos con los alumnos, ya que sería infravalorar sus competencias al valorar que están en fase tres al final de Primaria, cuando realmente se sabe que han llegado a ese nivel de pensamiento y elaboración, pero en otro idioma* (E-P).

Los idiomas adicionales no pueden tener los mismos objetivos, ni la misma secuenciación que la primera lengua. Por ejemplo, la gramática está implícita en la Secuenciación del PEP cuando es relevante para progresar en una lengua adicional.

Este colegio también está tratando de elaborar su propia secuenciación teniendo en cuenta la secuenciación IB, aunque sea un poco general. *Queremos dar cabida a los dos currículos: la Secuenciación del PEP y nuestro currículo nacional* (E-P). El currículo nacional presta más atención a las habilidades para desarrollar la lengua al igual que otras secuenciaciones, como First Steps y Synthetic Phonics, que tienen una secuenciación coherente en la enseñanza de la escritura o la lectura.

Los profesores piensan que se necesita una secuenciación con más pasos intermedios entre fases porque hay un salto rápido hasta los niveles metacognitivos del dominio de la lengua. Una secuenciación detallada serviría mejor para planificar y evaluar.

Otra solución podría ser la de tener en cuenta la contextualización que cada escuela hace, e incluir la terminología de ciertas asignaturas (ciencia, arte, música...). *Cuando hemos hablado con los autores del programa australiano 'First Steps' en el que el IB se ha basado para hacer su secuenciación, te devuelven la pregunta: '¿Cómo lo hacéis en una lengua adicional?' En la escuela, ellos utilizan las mismas áreas de aprendizaje en los dos idiomas: el primero y el adicional. Es decir, la gramática, comprensión oral, lectura...* (E-TF)

## 5. CONCLUSIÓN

Aunque los colegios analizados siguen el mismo marco de referencia IB para la enseñanza de las lenguas adicional(es), éste solo constituye una guía general que ofrece flexibilidad para el contexto local y nacional. La enseñanza de las lenguas adicionales no es igual en todos los colegios, ni siquiera en sus propias aulas. Hay semejanzas y diferencias en el conocimiento y la experiencia del desarrollo curricular así como en su puesta en marcha en las escuelas de los diferentes países.

Por lo tanto, las soluciones que han manifestado los profesores y líderes de estos estudios a los problemas que se les presentan para fomentar el aprendizaje de lenguas mediante la metodología de la indagación estructurada y basada en conceptos (Erickson, 2007), pueden arrojar luz a otros maestros en contextos diferentes, así como dar respuesta a los problemas que planteaban autores como Caputo (2014), Lebreton (2014) o Van Vooren et al. (2013) en la revisión teórica.

Los resultados de la investigación han generado una serie de conclusiones que se han organizado de acuerdo a las Normas para la implementación de los programas y aplicaciones concretas (IB, 2014) que se utilizan para garantizar la calidad y fidelidad en la ejecución de sus programas. Van dirigidas a los claustros de profesores para mejorar sus prácticas, pero también al propio IB para optimizar el apoyo que presta a la comunidad de profesores comprometidos con una educación internacional:

### 5.1. Organización

Publicar modelos de adaptaciones de la secuenciación de contenidos con diferentes programas de lenguas adicionales que sirvan de guía a otros equipos.

#### 5.1.1. Currículo

- Incorporar profesores de lenguas adicionales en las sesiones de planificación colaborativa para desarrollar un aporte equilibrado de indagación, temas transdisciplinarios y de enseñanza basada en conceptos.
- Mejorar la disposición de los profesores de aula y de los profesores de lenguas adicionales para colaborar y crear condiciones facilitadoras para la colaboración.
- Aumentar la integración de la lengua adicional en la unidad de indagación más allá de la idea central.
- Fomentar el desarrollo de políticas educativas de centro que indiquen la variedad de estrategias de enseñanza utilizadas en las aulas y apoyen el desarrollo de la metacognición.
- Desarrollar un sistema de evaluación mediante rúbricas basadas en la secuencia de contenidos para mostrar el crecimiento y la profundidad de las habilidades y conocimientos de la lengua que sean eficaces y fáciles para los miembros de la comunidad educativa.

El estudio ha recogido información de líderes, profesores de AL y padres, pero tendrá aún más importancia cuando se consideren las percepciones de los profesores de aula (no PLA) y los datos de rendimiento de los alumnos.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ball, S. (1994). *Education reform: a critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Beane, J. (1996). "On the shoulders of giants! The case for curriculum integration", in *Middle School Journal*, 28, 1: 6-11.
- Bintz, W. P., Moran, P. P., Berndt, R., Ritz, E., Skilton, J. A., Bircher, L. S., & Fink, L. (2012). "Using literature to teach inference across the curriculum", in *Voices from the Middle*, 20, 1: 16-24.
- Caputo, L. (2014). "Using Inquiry-Based Learning to Teach Additional Languages in a High School Context", in P. Blessinger and J. Carfora (Eds.), *Inquiry-Based Learning for the Arts, Humanities and Social Studies: A Conceptual and Practical Resource for Educators* (Vol.2), UK: Emerald Group Publishing.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, C. (2012). "Celebrating teachers: Teachers of dual language learners making a difference", in *Reading Today*, 30, 1: 2.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Cambrian Printers Ltd.
- Dare, B. (2009). "English as a second language", in S. Davidson and S. Carber. *Making the PYP forward. The future of the IB Primary Years Programme*. Glasgow: John Catt Educational Ltd.
- Darling-Hammond. L. (2013) *Developing and Sustaining a High-Quality Teacher Force- A Global Cities Education Network Report*. Asia Society Publication, Partnership for Global Learning.
- Erickson, H. L. (2007). *Concept-based curriculum and instruction for the thinking classroom*. Corwin press.
- Flowers, N., Mertens, S. B., & Mulhall, P. F. (2003). "Lessons learned from more than a decade of middle grades research", in *Middle School Journal*, 35, 2: 55-59.
- Gardner, H. & Boix-Mansilla, V. (1999). "Teaching for understanding in the disciplines and beyond", in J. Leach, P. and B. Moon (Eds.). *Learners and Pedagogy*. Hampshire: The Open University.
- Halbach, A. (2009). "Chapter 2: The primary school teacher and the challenges of bilingual education". In E. Dafouz, E and M. Guerrini, (Eds.). *CLIL across educational levels*. Madrid: Santillana/ Richmond Publishing.
- Hallinger, P., Walker, A. & Lee, M. (2010). *A study of successful practices in the IB programme continuum*. Hong Kong: Asia Pacific Center for Leadership and Change, Hong Kong Institute of Education.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Inostroza de Celis, G. (2005). *La práctica. Motor de la formación docente*. Santiago de Chile: Comunicaciones Norteste.
- International Baccalaureate Organization (2014). *Normas para la implementación de los programas y aplicaciones concretas*. Cardiff: IB.

- International Baccalaureate Organization (2008). *Cómo hacer realidad el PEP. Un marco curricular para la educación Primaria*. Cardiff: IB.
- International Baccalaureate Organization (2009). *Language scope and sequence* Cardiff: IB.
- Johnson, D., Johnson, H., & Maruyama. (1983). "Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: A theoretical formulation and a meta-analysis of the research", in *Review of Educational Research*, 53: 5-54.
- Lai, C., Zhao, Y. & Wang, J. W. (2011). "Task-based language teaching in online ab initio Chinese classrooms", in *Modern Language Journal*, 95, 1: 81-103.
- Lebreton, M. (2014). "Additional language teaching within the International Baccalaureate Primary Years Programme: A comparative study", in *Journal of Research in International Education*, 13, 1: 3-18.
- Ozer, O. (2010). *A case study of transdisciplinary approach of integrated curriculum: Perspectives of early childhood teachers*. Master's Thesis. Turkey: Middle East Technical University.
- Schwab, J. (1960). "Inquiry, the Science Teacher and the Educator", in *The School Review*, 68, 2: 176-195.
- Steffen, V. (2015). *Analysis and Feasibility of Primary Years Programme Implementation*. (PhD). Madrid: Universidad Camilo José Cela.
- Tokuhama-Espinosa, T. (2008). *Living languages. Multilingualism across the lifespan*. Westport: Praeger Publishers.
- Twigg, V. V. (2010). "Teachers' practices, values and beliefs for successful inquiry-based teaching in the international baccalaureate primary years programme", in *Journal of Research in International Education*, 9, 1: 40-65.
- Van Vooren, C., Lai, C., Ledger, S., Bueno Villaverde, A. y Steffen V. (2013). *Additional language teaching and learning in International Baccalaureate Primary Years Program schools*. Cardiff: IB.
- Venville, G., Rennie, L., & Wallace, J. (2009). "Disciplinary versus Integrated Curriculum: The challenge for school science", in *The New Critic*, 19: 1-9.
- Weilbacher, G. (2000). *Why teachers decide to use, then not use, curriculum integration as their curriculum planning philosophy*. University of Wisconsin-Madison.
- Yin, R. (2006). "Case study methods", in J. L. Green, G. Camilli and P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates, 111-122.