

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
(Español, Francés e Inglés)



TESIS DOCTORAL

**El ayudante lingüístico en los primeros años de la implantación de un
programa AICLE y su proyección en el aula de primaria**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

José Aurelio Llaneza Villanueva

Directora

María Dolores Pérez Murillo

Madrid, 2016

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE PRIMARIA

**Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura (español, francés
e inglés)**



TESIS DOCTORAL

**EL AYUDANTE LINGÜÍSTICO EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA
IMPLANTACIÓN DE UN PROGRAMA AICLE Y SU PROYECCIÓN EN EL
AULA DE PRIMARIA**

Doctorando: José Aurelio Llaneza Villanueva

Directora: Dra. María Dolores Pérez Murillo

Madrid 2015

TESIS DOCTORAL

**EL AYUDANTE LINGÜÍSTICO EN LOS PRIMEROS
AÑOS DE LA IMPLANTACIÓN DE UN
PROGRAMA AICLE Y SU PROYECCIÓN EN EL
AULA DE PRIMARIA**

Vº Bº

Dra. María Dolores Pérez Murillo

**Tesis doctoral que presenta D.
José Aurelio Llana Villanueva,
bajo la dirección de la Dra. María
Dolores Pérez Murillo, para la
obtención del título de Doctor en
Educación por la Universidad
Complutense de Madrid.
Madrid, octubre de 2015**

A mi familia

AGRADECIMIENTOS

Quisiera hacer constar mi agradecimiento a todos aquellos que han hecho posible que la presentación de esta tesis doctoral sea una realidad. En primer lugar, al conjunto de mis profesores en el Programa de Doctorado de Didáctica de las Lenguas de la Facultad de Educación, pero muy especialmente a la doctora M^a Dolores Pérez Murillo, directora de esta tesis y sin cuya colaboración e inspiración este trabajo no hubiera sido posible. Desde el comienzo de mi andadura en el programa de doctorado, la profesora Pérez Murillo me ayudó a conectar mi experiencia previa en relación con el mundo de la educación bilingüe con las principales líneas de investigación educativa en este campo. Asimismo, fueron sus consejos e indicaciones los que posibilitaron que mi tarea investigadora se ajustara a las exigencias académicas de un trabajo de este nivel.

Por supuesto, es también mi obligación agradecer su colaboración inestimable a todo el equipo dedicado a la coordinación del programa bilingüe en la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid en los años en los que tuvo lugar esta investigación, y muy especialmente a Daniel Sáez, Salvador Ferrer y Carmen Macías, muy queridos compañeros de fatigas en el intento de, en los apartados que se nos asignaron, dotar de las mejores herramientas al programa bilingüe que daba sus primeros pasos durante aquellos años en la Comunidad de Madrid.

He de tener también un recuerdo muy especial para los ayudantes, profesores y administradores que colaboraron en el desarrollo de esta investigación, bien mediante sus respuestas a cuestionarios o entrevistas o permitiendo las observaciones en sus centros y aulas. Son especialmente de agradecer el apoyo y entusiasmo demostrados por los directores, profesores y alumnos de los tres centros utilizados para los estudios de caso.

A todos ellos, gracias.

ÍNDICE

LISTA DE TABLAS Y GRÁFICOS	15
RESUMEN	17
1. INTRODUCCIÓN	23
1.1. Auxiliares de conversación tradicionales y ayudantes lingüísticos en programas bilingües	23
1.2. Antecedentes y motivación para emprender el estudio	25
1.3. Propósito y preguntas de la investigación	29
1.4. Esquema general del estudio	31
PARTE 1. MARCO TEÓRICO	
2. PERSPECTIVAS SOBRE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN BI/MULTILINGÜE Y FUNCIÓN DEL AYUDANTE LINGÜÍSTICO EN EL AULA.....	37
2.1. Programas de educación bi/multilingüe.....	37
2.1.1. Tipologías de programas de educación bi/multilingüe	37
2.1.2. Modelos AICLE y duales	42
2.2. La labor de los ayudantes lingüísticos en contextos educativos bi/multilingües	52
2.2.1. Perspectivas sobre la labor del ayudante lingüístico en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en distintos niveles educativos	53
2.2.2. Antecedentes de los ayudantes lingüísticos: ayudantes bilingües en programas para minorías lingüísticas.....	58
2.2.3. Perspectivas sobre la contribución del ayudante lingüístico a los programas multilingües y AICLE	60
2.2.4. Perspectivas sobre colaboración docente ayudante lingüístico-profesorado	61
2.2.5. El ayudante lingüístico como referente lingüístico-cultural	63
3. PERSPECTIVAS SOBRE COMUNICACIÓN ORAL Y ELEMENTOS VISUALES DE APOYO EN EL AULA BI/MULTILINGÜE	70
3.1. El discurso en el aula de segundas lenguas: perspectiva histórica	70
3.2. Características del discurso en el aula de segundas lenguas; modificaciones lingüísticas e interactivas del profesor para facilitar la comprensión del alumnado.....	74

3.3. Peculiaridades del discurso en el aula AICLE.....	80
3.4. Recursos multilingües en el discurso del aula.....	84
3.4.1. El principio de separación de lenguas	85
3.4.2. La convivencia de dos o más lenguas en el aula multilingüe.....	87
3.4.3. La utilización de la L1 en el aula de segundas lenguas	89
3.4.4. La utilización de recursos multilingües en el aula AICLE	90
3.5. Perspectiva sobre el análisis de paisajes lingüísticos en el ámbito educativo.....	92

PARTE 2. CONTEXTO DEL ESTUDIO

4. EL AYUDANTE LINGÜÍSTICO EN EL CONTEXTO AICLE	98
4.1. La dimensión europea de AICLE.....	98
4.2. AICLE en España	100
4.3. El programa AICLE de la Comunidad Autónoma de Madrid.....	102
4.3.1. La incorporación de los ayudantes lingüísticos al programa bilingüe de la Comunidad Autónoma de Madrid.....	105
4.3.2. El proceso de selección de ayudantes lingüísticos	107
4.3.3. El proceso de adaptación de los ayudantes lingüísticos	109
4.3.4. El apoyo a la formación didáctica de los ayudantes lingüísticos durante su estancia en el programa	111
4.3.5. Las funciones de los ayudantes lingüísticos	112
4.3.6. Permanencia de los ayudantes lingüísticos en los centros educativos	115

PARTE 3. METODOLOGÍA

5. FASES DE LA INVESTIGACIÓN E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS.....	118
5.1. Diseño de la investigación	118
5.2. Instrumentos y fases de recogida de datos.....	122
5.2.1. Fases de recogida de datos para la investigación	122
5.2.2. Instrumentos de recogida de datos	123
5.2.2.1. Cuestionarios	124
5.2.2.2. Entrevistas	126
5.2.2.3. Paneles informativos	128
5.2.2.4. Observaciones en el aula	128
5.2.2.5. Fase previa al análisis de los datos.....	130

6. EL PERFIL DEL AYUDANTE LINGÜÍSTICO Y DESCRIPCIÓN DE LOS CENTROS Y CLASES OBSERVADOS	136
6.1. Perfil de los ayudantes lingüísticos	136
6.1.1. Nacionalidad	137
6.1.2. Edad.....	138
6.1.3. Género	139
6.1.4. Los ayudantes lingüísticos en los centros seleccionados para los estudios de caso	139
6.2. Descripción de los centros seleccionados para los estudios de caso	140
6.2.1. Descripción del colegio 1	140
6.2.2. Descripción del colegio 2	142
6.2.3. Descripción del colegio 3.....	142
6.3. Los participantes y las clases observadas:	144
6.3.1. Los participantes y las clases del colegio 1.....	144
6.3.2. Los participantes y las clases del colegio 2.....	145
6.3.3. Los participantes y las clases del colegio 3.....	146

PARTE 4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

7. PERSPECTIVAS SOBRE LA FIGURA DEL AYUDANTE LINGÜÍSTICO EN LOS PRIMEROS AÑOS DEL PROGRAMA AICLE	150
7.1. Valoración de los ayudantes lingüísticos sobre su figura en el programa bilingüe	150
7.2. Valoración de administradores educativos y coordinadores del programa bilingüe sobre la figura del ayudante lingüístico en los tres estudios de caso	152
7.2.1. Aportación de los ayudantes lingüísticos al proyecto bilingüe del centro	154
7.2.2. Relación de los ayudantes lingüísticos con el profesorado del programa bilingüe	156
7.2.3. Relación de los ayudantes lingüísticos con el profesorado no involucrado directamente en el programa bilingüe.....	158
7.2.4. Relación de los ayudantes lingüísticos con el alumnado	159
7.2.5. Aceptación de los ayudantes lingüísticos por parte de las familias de los alumnos.....	161
7.2.6. Sugerencias de mejora	161
7.3. Valoración global sobre la figura del ayudante lingüístico en los primeros años del programa de la Comunidad de Madrid	163
8. PERSPECTIVAS SOBRE LA COLABORACIÓN DE LOS AYUDANTES LINGÜÍSTICOS CON EL PROFESORADO DE PRIMARIA Y SU PROYECCIÓN EN LAS AULAS DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO Y LENGUA INGLESA	166
8.1. Perspectivas sobre colaboración del ayudante lingüístico con el profesorado y las tareas asignadas en el aula AICLE	166
8.1.1. Implicaciones organizativas derivadas de la presencia de los ayudantes lingüísticos.....	167

8.1.2. Coordinación de los profesores con los ayudantes y funciones del equipo directivo.....	170
8.2. Modelos de trabajo en equipo entre profesores y ayudantes lingüísticos en las aulas de Conocimiento del Medio y Lengua Inglesa	171
8.2.1. La diversidad de modelos de colaboración adoptados	171
8.2.2. Modelos de colaboración docente en la clase de Conocimiento del Medio	174
8.2.3. Modelos de colaboración docente en la clase de Lengua Inglesa.....	177
8.3. Valoración global de las perspectivas de los responsables de los tres centros y las observaciones en el aula sobre tareas y modelos de colaboración con el profesorado	180
9. PERSPECTIVAS SOBRE LA INTERACCIÓN DEL AYUDANTE LINGÜÍSTICO CON EL ALUMNADO DE PRIMARIA	182
9.1. Percepción de los ayudantes lingüísticos con respecto a la comunicación oral con el alumnado	182
9.2. Estrategias no verbales utilizadas por los ayudantes lingüísticos de los tres estudios de caso.....	185
9.2.1. Utilización de la expresión corporal.....	186
9.2.2. Utilización de elementos de apoyo visual.....	192
9.2.3. Valoración global sobre las estrategias utilizadas en las clases observadas	200
9.3. Actitud de los ayudantes lingüísticos ante la utilización de la L1 en las clases observadas	201
9.3.1. La separación de lenguas en la clase de Conocimiento del Medio	201
9.3.2. La separación de lenguas en la clase de Lengua Inglesa.....	205
9.3.3. Valoración global sobre la separación de lenguas en las clases observadas	211
10. PAISAJES LINGÜÍSTICOS EN CENTROS EDUCATIVOS BILINGÜES: PERSPECTIVAS Y PRESENCIA EN LOS TRES ESTUDIOS DE CASO.....	213
10.1. Perspectiva de los ayudantes lingüísticos.....	214
10.2. Los paneles informativos de los ayudantes lingüísticos y su proyección en los centros donde se realizaron los estudios de caso.....	216
10.2.1. Los paneles informativos del colegio 1.....	216
10.2.2. Los paneles informativos del colegio 2.....	220
10.2.3. Los paneles informativos del colegio 3.....	222
10.3. Valoración global sobre los paneles informativos realizados por los ayudantes lingüísticos.....	226
PARTE 5. CONCLUSIONES	
11. PRINCIPALES CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES PEDAGÓGICAS Y ORGANIZATIVAS.....	231

11.1. Funciones y tareas del ayudante en el aula bilingüe	232
11.1.1. Indefinición inicial de las funciones del ayudante lingüístico en el aula.....	232
11.1.2. Integración en los equipos docentes y la comunidad educativa	233
11.1.3. Tareas específicas realizadas por los ayudantes lingüísticos.....	234
11.1.4. Funciones del ayudante lingüístico en relación con la convivencia en el aula.....	236
11.2. Modelos de colaboración entre profesor y ayudante lingüístico en el aula.....	236
11.3. Estrategias utilizadas por los ayudantes para guiar al alumnado en la construcción de conocimientos en el aula AICLE	238
11.4. Funciones de los paneles informativos en los centros bilingües observados.....	241
11.5. Recomendaciones pedagógicas y organizativas	243
11.6. Sugerencias de futuras líneas de investigación	247
11.7. Limitaciones de este estudio	249
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	251

ANEXOS

ANEXO 1: CUESTIONARIO PARA AYUDANTES LINGÜÍSTICOS	275
ANEXO 2: ENTREVISTAS CON DIRECTORES Y COORDINADORES: TEMAS.....	277
ANEXO 3: PANELES INFORMATIVOS DE LOS AYUDANTES LINGÜÍSTICOS EN LOS CENTROS SELECCIONADOS PARA LOS ESTUDIOS DE CASO	279
ANEXO 4: CONVENCIONES DE LA TRANSCRIPCIÓN	292
ANEXO 5: TRANSCRIPCIONES DE OBSERVACIONES DE AULA	294
SESIÓN 1. COLEGIO 1-PRIMER CURSO-1ª SESIÓN: 13 de mayo de 2008	295
SESIÓN 2. COLEGIO 1-PRIMER CURSO-2ª SESIÓN: 11 de junio de 2008	307
SESIÓN 3. COLEGIO 1-CUARTO CURSO-1ª SESIÓN: 29 de mayo de 2008.....	314
SESIÓN 4. COLEGIO 1-CUARTO CURSO-2ª SESIÓN: 9 de junio de 2008	323
SESIÓN 5. COLEGIO 2-PRIMER CURSO-1ª SESIÓN: 3 de junio de 2008	330
SESIÓN 6. COLEGIO 2-PRIMER CURSO-2ª SESIÓN: 4 de junio de 2008	339
SESIÓN 7. COLEGIO 2-CUARTO CURSO-1ª SESIÓN: 10 de junio de 2008	348
SESIÓN 8. COLEGIO 2-CUARTO CURSO-2ª SESIÓN: 12 de junio de 2008	355
SESIÓN 9. COLEGIO 3-PRIMER CURSO-1ª SESIÓN: 7 de mayo de 2008	363
SESIÓN 10. COLEGIO 3-PRIMER CURSO-2ª SESIÓN: 13 de mayo de 2008	369
SESIÓN 11. COLEGIO 3-CUARTO CURSO-1ª SESIÓN: 29 de mayo de 2008.....	372
SESIÓN 12. COLEGIO 3-CUARTO CURSO-2ª SESIÓN: 7 de junio de 2008	376

LISTA DE TABLAS, DIAGRAMAS Y GRAFICOS

TABLAS:

Tabla 1: Tipología de los programas de educación bilingüe (García, 2009). Capítulo 2, página 41.

Tabla 2: Características específicas del habla del professor (Osborne, 1999). Capítulo 3, página 75.

Tabla 3: Cuadro-resumen de las fases de recogida de datos de la investigación. Capítulo 5, página 123.

Tabla 4: El lugar de la transcripción en el proceso investigador (Turell y Moyer, 2008). Capítulo 5, página 131.

Tabla 5: Número de clases observadas y transcritas. Capítulo 5, página 132.

Tabla 6: Temas de las sesiones transcritas por colegio y asignatura. Capítulo 5, página 133.

Tabla 7: Mejora en comunicación oral de los alumnos. Capítulo 7, página 151.

Tabla 8: Factores que favorecen el uso de la L2. Capítulo 7, página 151.

Tabla 9: Mejora en competencia lingüística. Capítulo 7, página 152.

Tabla 10: Otros beneficios de la presencia del AL. Capítulo 7, página 152.

Tabla 11: Modificaciones en la expresión oral de los AL para favorecer la comunicación con los alumnos (pregunta abierta). Capítulo 9, página 183.

Tabla 12: Estrategias utilizadas por los AL para favorecer la comunicación oral con los alumnos (pregunta con listado de opciones/respuestas). Capítulo 9, página 184.

Tabla 13: Información contenida en los paneles informativos elaborados por los AL. Capítulo 10, página 215.

DIAGRAMAS Y GRÁFICOS:

Diagrama 1: CLIL Matrix: Coyle et al. (2010), página 44.

Gráfico 1: Nacionalidad de los ayudantes lingüísticos participantes en el estudio. Capítulo 6, página 137.

Gráfico 2: Rango de edades de los ayudantes lingüísticos participantes en el estudio. Capítulo 6, página 138.

Gráfico 3: Género de los ayudantes lingüísticos participantes en el estudio. Capítulo 6, página 139.

RESUMEN

El ayudante lingüístico en los primeros años de la implantación de un programa AICLE y su proyección en el aula de Primaria

José Aurelio Llana Villanueva

Este estudio se centra en la participación de los ayudantes lingüísticos (AL en adelante) procedentes de países de habla inglesa en el programa de colegios públicos bilingües (español-inglés) de la Comunidad Autónoma de Madrid en el curso 2007-2008. Este programa AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera), se había implantado por primera vez en el curso 2004-2005, y la inclusión de los AL de manera generalizada en los centros educativos participantes constituyó uno de los principales factores definitorios del mismo desde su inicio.

Se trata de un estudio de tipo naturalista, con un enfoque mixto cuantitativo-cualitativo, donde se utilizaron diversos instrumentos de recogida de datos. En primer lugar, se administró un cuestionario a un total de 108 AL para conocer en profundidad la influencia de esta figura en el programa bilingüe en general y en los centros educativos en particular. Posteriormente, mediante tres estudios de caso, se describe el impacto de esta figura en el aula AICLE y, en particular, su relación con el alumnado y profesorado participante en tres centros educativos públicos bilingües de la ciudad de Madrid. Estos centros fueron seleccionados por haber iniciado su andadura en el programa bilingüe en el mismo curso académico y estar situados en tres zonas geográficas distintas: uno de ellos en el distrito Centro de la capital, otro en la zona sur (distrito Puente de Vallecas) y un tercero en la zona norte (distrito Chamartín). En cada uno de ellos se observaron y grabaron en audio clases de lengua inglesa y un área disciplinar impartida en inglés, en los niveles educativos de primero y cuarto de primaria, respectivamente.

Nuestro corpus lo constituyen un total de doce sesiones, seis clases de Lengua Inglesa en cuarto curso y las seis restantes de Conocimiento del Medio en primer curso. Por otra parte, al objeto de triangular los resultados, las observaciones y notas de campo se complementaron con entrevistas semi-estructuradas con los responsables de la implantación del programa en los tres centros seleccionados, a fin de ofrecer una perspectiva más precisa del contexto educativo en el que desarrollaban los AL su labor. Para completar la proyección en los centros de estos colaboradores docentes, se realizó un análisis detallado de la información de los paneles informativos elaborados por los AL en los tres centros en los que se realizaron las observaciones de aula.

Los resultados muestran que la labor de los AL era valorada positivamente por los responsables de la comunidad educativa y los propios ayudantes ya que, en su opinión, permitía una atención más individualizada al alumnado e influía favorablemente en la mejora de la comunicación oral de los alumnos. Al confrontar estas percepciones con la realidad observada en las aulas en los tres centros objeto de estudio, se aprecian diferentes modelos de colaboración en relación al profesorado, y la utilización de distintas estrategias comunicativas en la interacción con el alumnado, entre las que se incluye el uso de recursos multilingües.

En conclusión, la llegada de los AL, aunque no exenta de desafíos, supuso una profunda transformación en la organización de los centros bilingües, la labor docente y la cultura del aula, alterando además visiblemente los paisajes lingüísticos en los centros, en los primeros años del programa AICLE de la Comunidad de Madrid.

ABSTRACT

The Language Assistant in the First Years of a CLIL Program Implementation and its Projection in the Primary Classroom

José Aurelio Llanaez Villanueva

This study focuses on the participation of Language Assistants (LAs, hereinafter) from English speaking countries in the Spanish-English bilingual public schools program in the Autonomous Community of Madrid in 2007-2008 school year. This CLIL (Content and Language Integrated Learning) program was first implemented in 2004-2005, and the generalized inclusion of LAs in participating schools was one of its main defining and differentiating factors since its inception.

This is a naturalistic study with a mixed quantitative-qualitative approach, where various data collection instruments were used. First, a questionnaire was administered to a total of 108 LAs, in order to get a better understanding of the influence of this figure (both at the bilingual program and school levels). Following the survey, the impact of this figure in the CLIL classroom, and specifically its relationship with participating students and teachers, is described through three case studies in three bilingual public schools in the city of Madrid. They were selected for having started the bilingual program in the same academic year and being located in three different geographical areas: one in the Center district of the capital, a second one in the South (Puente de Vallecas district) and a third one in the North (Chamartin district). In each school, classes of English language and a subject taught through the medium of English were audio recorded, in first and fourth grade of Primary education, respectively.

Our corpus is made up of a total of twelve sessions, six English language lessons in fourth grade and six Science lessons in first grade. Moreover, in order to triangulate results, and to provide a more precise perspective of the

educational context in which ALs worked, classroom observations and field notes were complemented with three semi-structured interviews with those responsible for implementing the program in the three selected schools. To complete the projection of these collaborators at the school level, a detailed analysis of the information from the bulletin boards created by the AL in the three schools under study is included.

The results show that the work of the LAs was highly valued by the educational community leaders and the assistants themselves because, in their opinion, it allowed for a more individualized attention to the students, and had a positive influence on improving oral communication skills. When confronting these perceptions with the reality observed in the classrooms, different models of collaboration with teachers were found, and the use of a variety of communication strategies, including the use of multilingual resources, was observed in verbal interaction with students.

Ultimately, the arrival of the LAs, although not without challenges, marked a profound transformation in the organization of bilingual schools and teaching and classroom culture, visibly altering the linguistic landscapes of the schools, in the early years of the CLIL program in the Autonomous Community of Madrid.

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

En el curso escolar 2004-2005, la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid inició la implantación de un programa de enseñanza bilingüe inglés-español con un enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido/s y Lengua/s Extranjera/s). En este contexto, la incorporación de ayudantes de aula angloparlantes de apoyo al profesorado especialista de las distintas materias adquiriría un valor singular, hasta el punto de llegar a ser un elemento clave del programa. Desde ese momento, y a lo largo de los años, la presencia de los ayudantes de aula ha ido progresivamente adquiriendo mayor relevancia tanto en Madrid como en la mayoría de los programas desarrollados a partir del enfoque AICLE en España. Este estudio se centra exclusivamente en la figura de estos colaboradores de habla inglesa en centros de educación primaria del programa de la Comunidad de Madrid. Se ha optado por utilizar la denominación ayudantes lingüísticos (AL en lo sucesivo) y no auxiliares de conversación, término con el que comúnmente se conocen, por las razones que se exponen a continuación.

1.1. AUXILIARES DE CONVERSACIÓN TRADICIONALES Y AYUDANTES LINGÜÍSTICOS EN PROGRAMAS BILINGÜES

La figura del auxiliar de conversación de distintos idiomas no era nueva en los centros educativos españoles, ya que habían venido prestando labores de apoyo en Institutos de Enseñanza Secundaria y Escuelas Oficiales de Idiomas de todo el país durante décadas. El auxiliar de conversación “tradicional” solía asistir, y todavía lo hace, ya que su figura no ha desaparecido, a gran número de los profesores especialistas en la enseñanza de una determinada lengua extranjera en el centro en el que estaba asignado. Contaba para ello con una dedicación horaria a tiempo parcial, por lo general de 12 horas semanales, y pretendía ser una figura beneficiosa para el conjunto de alumnos del centro. En este contexto,

la presencia del auxiliar de conversación era vista, a priori, como algo útil y enriquecedor. El perfil medio del auxiliar de conversación se correspondía con el de jóvenes británicos con conocimientos limitados de español y, en términos generales, con pocas posibilidades de realizar un apoyo pedagógico de forma independiente.

Sin embargo, la presencia de esta figura en el programa bilingüe de la Comunidad de Madrid adquiere un papel fundamental desde su inicio, llegando a estar muy integrada en la vida del centro educativo. La exigencia del programa bilingüe requería contar con su presencia no sólo en clases de Lengua Inglesa, sino también en las de otras áreas curriculares impartidas en inglés, de ahí que los ayudantes lingüísticos en centros bilingües necesitasen herramientas para desarrollar más eficientemente su nueva labor. Por otro lado, la extensión casi generalizada en el país de programas bilingües en los que la lengua inglesa juega un papel fundamental motivó la necesidad de incrementar el número total de ayudantes anglohablantes en las diferentes Comunidades Autónomas españolas. Por esta razón, se han incorporado en los últimos años a muchos de estos programas, incluyendo el de la Comunidad de Madrid, ayudantes estadounidenses y canadienses (también algunos australianos, neozelandeses y de otras nacionalidades), generalmente de mayor edad y preparación académica.

Por todo ello, a lo largo de este trabajo se dará preferencia a la denominación ayudantes lingüísticos sobre la denominación original y oficial de auxiliares de conversación, por ajustarse mejor a la definición de la labor docente y características de este colectivo. Además, este último término, a mi parecer, se corresponde de manera más fidedigna con el término inglés *Language Assistant* que tradicionalmente se ha traducido en España como *auxiliar de conversación*. En cualquier caso, no se pretende con esta denominación obviar el importantísimo papel de los AL como referente cultural, ya que esa es uno de las principales razones por las que se le otorgó a esta figura un lugar prominente en el programa bilingüe madrileño.

Finalmente, es importante reseñar que la información que aquí se proporciona, tanto en lo relativo a las características del programa de colegios bilingües de la Comunidad como a los mecanismos de selección y adscripción utilizados por las diferentes instituciones educativas (fundamentalmente las Consejerías de Educación de España en los países de procedencia de los AL o el Ministerio de Educación en España) se refiere exclusivamente al curso en el que se recogieron los datos para esta investigación, 2007-2008.

Con posterioridad a las fechas de este estudio, el programa de la Comunidad de Madrid ha evolucionado. Se ha ofrecido la posibilidad de ser reconocidos como centros bilingües a centros concertados de la región y se ha extendido el programa, con las necesarias adaptaciones, a los Institutos de Enseñanza Secundaria. De acuerdo con los datos de la página web de la Comunidad de Madrid, en el curso 2014-2015 existen 97 Institutos de Educación Secundaria de la región que siguen un programa bilingüe, y el número de colegios públicos bilingües ha llegado a 335. Este estudio no entrará a explicar ni analizar esos cambios, ya que se refiere a un tiempo anterior. En cualquier caso, a pesar de las variaciones, los ayudantes siguen ejerciendo un papel fundamental en el conjunto del programa bilingüe en la Comunidad de Madrid, y parece más que justificado dedicar algún tiempo a reflexionar sobre la importante labor que desempeñan.

1.2. ANTECEDENTES Y MOTIVACIÓN PARA EMPRENDER EL ESTUDIO

La investigación que aquí se presenta es la culminación de un estudio longitudinal que comenzó en el año 2004. En abril de ese año, tras mi nombramiento como Asesor Técnico Docente en la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid, entré en contacto por primera vez con el programa de centros públicos bilingües de la región, y pasé a formar parte del equipo de coordinación del programa, que por entonces daba sus primeros pasos. Entre

otras funciones, se me asignó la gestión de los AL, uno de los aspectos más novedosos de esta iniciativa.

Uno de mis principales cometidos consistía en trabajar conjuntamente con el Ministerio de Educación, entidad responsable del proceso de selección, para coordinar la llegada a España de los AL, una vez se había establecido un contacto previo antes de su asignación a los centros educativos adscritos al programa. Otras tareas incluían la organización de su formación a lo largo del curso, asistencia en el proceso de obtención de visados y otros procedimientos administrativos y, en general, apoyar su labor en los centros a los que eran asignados. Por otro lado, mi cometido incluía también una labor de apoyo a los centros para facilitar esta incorporación, con el objetivo de conseguir que la integración de los AL en los colegios y en el programa se produjese adecuadamente y de este modo pudiesen contribuir de una manera más positiva al desarrollo del proyecto bilingüe.

No fue esta sin embargo, mi primera relación directa con programas de educación bilingüe español-inglés. Antes de mi incorporación al equipo de la Comunidad de Madrid había estado en contacto, como profesor y administrador educativo durante siete años en California, con diferentes programas de este tipo que, si bien ofrecían un diseño y objetivos claramente diferenciados de los del que nos ocupa, me sirvieron para aprender a valorar la importancia del desarrollo de programas multilingües. Esta experiencia profesional y personal también me ayudó a valorar la complejidad del debate que la implementación de diferentes modelos de educación bilingüe genera, tanto en la comunidad educativa como en la población en general. El interés por este tipo de programas me llevó a iniciar mis estudios de doctorado en el programa de Didáctica de las Lenguas y la Literatura de la Facultad de Educación de esta universidad.

Por tanto, dada la coincidencia en el tiempo entre el comienzo de mis estudios de doctorado y mi relación profesional con lo que nacía como un programa

altamente novedoso para la tradición escolar española, consideraba que podría combinar el acceso a información directa, de la que dispondría a través de mi trabajo, con el proceso de investigación educativa con el que culminarían mis estudios de tercer ciclo.

Por esta razón, en el curso académico 2005-2006, al año siguiente a la fecha de implantación del programa bilingüe en la Comunidad Autónoma y de mi relación con el mismo, inicié un estudio descriptivo sobre la figura de los AL, que culminó al año siguiente (curso 2006-2007). Para ello, se recabó información desde distintos instrumentos de recogida de datos, fundamentalmente cuestionarios y entrevistas. Ese estudio (Llaneza, 2007) fue presentado en su momento para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados, culminación de la primera parte de mis estudios de doctorado. La tesis que aquí se presenta es continuación del estudio piloto anterior, y se centra en el siguiente curso, 2007-2008. De este modo, se completa el ciclo de tres años consecutivos analizando el papel de los AL en centros públicos de primaria en Madrid.

Este trabajo es el resultado tanto de las reflexiones desde mi posición de observador del desarrollo de esta figura del programa bilingüe en sus inicios como de indagación concreta de la situación de los AL en las aulas de los centros a los que eran asignados, dando un papel fundamental a lo expresado por los propios AL a este respecto en respuesta a las preguntas de un cuestionario. Se consideró que, para cumplir sus objetivos, este estudio debería incluir elementos que permitiesen analizar la relación de los AL con los diferentes componentes de la comunidad educativa. Por esta razón, se examina por un lado la comunicación e interacción de los AL con el equipo de profesores de sus centros, mediante el análisis de los modelos de colaboración docente. Se valora asimismo la comunicación de los AL con los alumnos, a través del análisis de las estrategias utilizadas para guiar a éstos en la construcción del conocimiento. Finalmente, se observa la relación de los AL con el conjunto de la comunidad educativa de cada centro, mediante el análisis de los *bulletin boards*

o boletines informativos elaborados por los propios ayudantes. Se ha optado por un enfoque mixto, cuantitativo-cualitativo, donde se ofrece primeramente una visión global de la figura del AL, mediante dos técnicas para la obtención de datos no observables directamente (la encuesta y la entrevista), que encuentran su complemento en las observaciones de aula realizadas en los estudios de caso.

En el momento del inicio de este estudio resultaba significativa la escasez de investigaciones sobre este campo, y sobre el impacto de la presencia de los AL en las aulas de los programas bilingües en el contexto español. Esta escasez contrastaba especialmente con el papel fundamental otorgado a su figura en el desarrollo de gran parte de esos programas. Como excepción relevante puede destacarse el estudio de Tobin y Abello-Contesse (2013) sobre los auxiliares de conversación en el contexto del programa de secciones bilingües de Andalucía. Asimismo, es de destacar el de Méndez y Pavón (2012) sobre la colaboración entre auxiliares de conversación y profesorado y el papel de la lengua materna y la lengua extranjera en los programas AICLE, en esa misma Comunidad Autónoma. Más directamente relacionados con el programa del que se ocupa este estudio están los trabajos de Hibler (2010) y Dafouz y Hibler (2013) sobre el discurso en el aula en los centros bilingües de la Comunidad de Madrid, que han añadido nuevas e interesantes perspectivas a la reflexión sobre los aspectos más relevantes de los modelos de colaboración docente en determinados programas AICLE en los que los AL juegan un papel fundamental. Por último, merece especial mención, entre las publicaciones recientes, la tesis doctoral de Sánchez Torres (2014) sobre los papeles desempeñados por el auxiliar de conversación y el profesor coordinador en centros bilingües español-inglés de Sevilla.

Nuestro estudio, sin embargo, se diferencia de los anteriores en que resalta la significación de los AL en el programa de colegios bilingües de la Comunidad de Madrid, contrastando la propia visión de los AL sobre el programa con la realidad

de su implantación en tres centros educativos de primaria de la región. Por tanto, el diseño teórico-organizativo de este programa AICLE se confronta con la realidad de los centros, y las opiniones de los participantes con la interacción entre AL, profesores y alumnado en las clases observadas.

Además, se analiza de una manera pormenorizada el impacto de los AL en el funcionamiento de los tres centros educativos desde múltiples perspectivas. La de los equipos directivos, profesorado y alumnado en las clases observadas, y la de la comunidad educativa en su conjunto a través de los paneles informativos que los AL realizaban para presentarse ante dicha comunidad, alterando de esta forma los paisajes lingüísticos de los centros.

En definitiva, a la vista de la organización y estructura adoptadas para la implementación del programa de colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid y, dada la gran importancia concedida a la presencia de AL procedentes de países de habla inglesa como elemento clave de apoyo lingüístico y referente sociocultural, parecía relevante la realización de un estudio sobre la labor que llevaron a cabo durante los primeros años del programa, así como sobre los aspectos fundamentales de su contribución al desarrollo del mismo.

1.3. PROPÓSITO Y PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

Desde esta perspectiva se inició esta investigación con un doble propósito. Por un lado, conseguir información objetiva que permitiese conocer la realidad del programa (y dotarlo así de instrumentos para su mejora) y, por otro, llegar a hacer una aportación científica que reflejase lo más fielmente posible la contribución de los AL a los centros educativos de educación primaria de la Comunidad de Madrid. Esta presencia ha supuesto, por lo general, cambios importantes a nivel organizativo y metodológico. Como se ha mencionado, no es frecuente encontrar en el sistema educativo español una figura de “ayudante” con la relevancia que adquiere en este programa bilingüe, ya que del éxito de su

colaboración con el profesor de aula contribuye, en gran medida, al éxito del propio programa.

En el conjunto de este estudio se buscará responder a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es la perspectiva de los responsables de los centros y de los propios ayudantes lingüísticos sobre el papel de éstos en los primeros años del programa bilingüe de la Comunidad de Madrid?
2. ¿Cuáles son los modelos de colaboración adoptados por profesores y ayudantes lingüísticos y las funciones y tareas específicas asignados a estos últimos en los centros observados?
3. ¿Cómo guían los AL la construcción de conocimientos en las clases de primero y cuarto de primaria en dos asignaturas del currículo?
4. ¿En qué medida se ve alterado el paisaje lingüístico de los colegios observados por la presencia de los ayudantes lingüísticos?

Con la pregunta 1 se persigue perfilar la figura del AL, así como las funciones y tareas específicas que se les asignaban en los centros donde ejercían su labor. La pregunta 2 se centra en un aspecto esencial en el éxito de un programa AICLE (Navés, 2009): la colaboración entre profesorado y AL. Nos interesa obtener una visión de conjunto desde distintos puntos de vista (responsables de los centros y los propios AL), para posteriormente contrastarla con la realidad del aula. Con la pregunta 3 nos interesa explorar la naturaleza del discurso oral que se genera entre los AL y el alumnado, y cómo se construye el conocimiento en esas clases observadas. Finalmente, la pregunta 4 pretende examinar en qué medida los paneles informativos elaborados por los AL influyen y alteran los paisajes lingüísticos de los centros bilingües.

Con este trabajo de investigación se pretende abrir posibilidades que conduzcan a la mejora en la implantación del Programa Bilingüe de Madrid u otros programas con sus mismos fundamentos básicos, tanto en lo referido a la presencia de los AL como a su diseño y desarrollo.

1.4. ESQUEMA GENERAL DEL ESTUDIO

En cuanto a la estructura elegida para esta tesis, a continuación de este **capítulo 1**, que sirve de introducción al conjunto del trabajo, en la **Primera Parte**, **capítulos 2 y 3**, se expone la fundamentación teórica que respalda este estudio. Estos dos capítulos se centran en la literatura que sustenta los puntos clave de esta investigación, y constituyen el marco teórico de esta tesis. Por un lado, se incluye la revisión de fuentes que han ayudado a definir y clarificar la fundamentación teórica sobre la que se apoyan los programas de educación bilingüe en su conjunto y, más específicamente los que siguen el enfoque AICLE. Se incluye asimismo un análisis de los estudios centrados en la evolución histórica y funciones de la figura del AL. También se presta atención destacada a aquellas fuentes que aportan información relevante sobre la elección de lengua en el aula, y los cambios de código con fines pedagógicos o uso de recursos multilingües, que conllevan la utilización esporádica de la L1 en el contexto de los programas AICLE. Finalmente, se incluye en esta Primera Parte la revisión de la literatura sobre los Paisajes Lingüísticos (*Linguistic Landscapes*), fundamentalmente en el ámbito educativo.

En la **Segunda Parte**, en el **capítulo 4** se analiza el contexto en el que tiene lugar el estudio, partiendo de la dimensión europea del enfoque AICLE para luego centrarse en los diferentes programas surgidos en España bajo la influencia de dicho enfoque. Se concluye con un examen más detallado de las características singulares y componentes específicos del programa bilingüe de la Comunidad de Madrid y la participación de los AL en el mismo, siempre teniendo

en cuenta que este trabajo se centra fundamentalmente en el curso escolar 2007-2008, como se mencionó anteriormente.

En la **Tercera Parte**, capítulos 5 y 6, se describen la metodología y herramientas de recogida de información para este estudio, y se determina y describe el grupo de participantes en el mismo. Se detallan también las fuentes que han contribuido a definir las herramientas y estrategias que han ayudado a concretar de manera fundamental la metodología seguida en esta investigación.

En el **capítulo 5** se explican en detalle las diferentes fases en la recogida de información. En una primera fase, se buscó obtener la perspectiva de los participantes mediante la distribución de un cuestionario a un grupo representativo de ellos. Esta valoración de los AL se complementó con la perspectiva de los docentes y administradores reflejada en las entrevistas realizadas en los tres centros seleccionados.

En la segunda fase de recogida de datos se realizaron las observaciones de aula, que permitieron estudiar en detalle la interacción entre profesores y AL y entre estos últimos y los alumnos, al objeto de analizar el impacto de esta nueva figura en el aula bilingüe.

Finalmente, la información relevante sobre el valor pedagógico de los paisajes lingüísticos se recopiló en las dos fases de recogida de datos. En la primera fase, mediante dos preguntas en el ya mencionado cuestionario, para posteriormente, en la segunda, analizar los paneles informativos realizados por los propios AL de los tres centros seleccionados. Estos aportan información de interés sobre su papel como referente no sólo lingüístico, sino también sociocultural, en los centros en los que ejercen su labor.

En su conjunto, la metodología por la que se optó buscaba poner en relación la opinión y perspectiva de los implicados en el programa con la realidad

observada en las aulas y los centros docentes. En el **capítulo 6** se describen, por un lado, el perfil de los AL participantes y, por otro, los centros educativos de primaria donde se ha realizado este estudio.

El análisis de los datos de la investigación se muestra en detalle en la **Cuarta Parte** del estudio. En ella se describe el alcance de la figura del AL, y se analiza en detalle la relación de este colectivo con los diferentes componentes de la comunidad educativa, así como el impacto de su presencia en los centros educativos. Los cuatro capítulos que componen este apartado tienen como objetivo dar respuesta a nuestras cuatro preguntas de investigación.

El **capítulo 7** se centra en la integración de la figura del AL en el programa bilingüe y en los centros docentes, su proceso de adaptación y los retos logísticos y organizativos que implicó su incorporación, para así dar respuesta a la primera pregunta de investigación.

El **capítulo 8** analiza la relación de los AL con el profesorado de primaria, con el que desarrollaban conjuntamente su labor docente. En este capítulo se presta especial atención a los modelos de colaboración adoptados entre profesores y AL y las tareas asignadas a los AL, pregunta de investigación 2.

El **capítulo 9**, al objeto de dar respuesta a la pregunta de investigación 3, analiza fundamentalmente la relación de los AL con el alumnado y, muy especialmente, el uso de estrategias comunicativas utilizadas por los AL en su interacción verbal con este colectivo, para adaptarse al nivel de competencia de los alumnos en la lengua extranjera. El capítulo concluye con un apartado sobre la utilización de la L1 como una de estas estrategias.

Para concluir esta parte, el **capítulo 10** se centra en la relación de los AL con la comunidad educativa en su conjunto, a través del análisis de los paneles informativos elaborados por los AL, y las alteraciones que estos paneles

suponen en los paisajes lingüísticos de los centros docentes. Se pretende así dar respuesta a la cuarta pregunta de investigación.

Por último, en la **Quinta Parte**, en el **capítulo 11**, se establecen las principales conclusiones y recomendaciones didácticas y organizativas. Constituye un ejercicio de reflexión amplio, a partir de los datos obtenidos en la investigación, sobre los principales componentes del programa de AL en la Comunidad de Madrid, e incluye algunas sugerencias para la mejora del programa. En este capítulo se aportan también propuestas para investigaciones posteriores en elementos más concretos de un tema que en este trabajo se estudia en un sentido global, pero que, sin duda, es susceptible de ser analizado desde muchos prismas y con objetivos diversos.

En cuanto a los Anexos, se ha incluido en primer lugar el cuestionario distribuidos a los AL participantes en el programa (**Anexo 1**). En el **Anexo 2** se incluye el listado de preguntas utilizadas en las entrevistas con directores y coordinadores. El **Anexo 3** contiene fotografías e imágenes destacadas de los tabloneros de anuncios o “*bulletin boards*” elaborados por los AL en los tres centros observados, y sobre los que se ha basado el análisis de las alteraciones en los paisajes lingüísticos de los centros que ha ocasionado la presencia de los AL. El **Anexo 4** corresponde a los signos y convenciones utilizados en las transcripciones. Por último, el **Anexo 5** incluye las transcripciones de las sesiones observadas.

PARTE 1
MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 2

PERSPECTIVAS SOBRE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN BI/MULTILINGÜE Y LA FUNCIÓN DEL AYUDANTE LINGÜÍSTICO EN EL AULA

Este capítulo se divide en dos grandes apartados que fundamentan el marco teórico de este trabajo. En el primero de ellos se revisarán estudios relacionados la educación bilingüe y multilingüe (bi/multilingüe, en adelante), para situar en perspectiva los programas AICLE. Posteriormente, nos centraremos en la figura del AL, y su contribución a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en general y al enfoque AICLE en particular, en su calidad de agente lingüístico-cultural y colaborador con el profesorado en el aula.

2.1. PROGRAMAS DE EDUCACIÓN BI/MULTILINGÜE

Al objeto de situar el programa bilingüe del que nos ocupamos en su contexto, parecía necesario obtener información relevante sobre la evolución de la educación bi/multilingüe en enseñanza pública, a nivel global, pero especialmente en el contexto europeo. Para ello distintas tipologías de educación bilingüe serán objeto de estudio.

2.1.1. Tipologías de programas de educación bi/multilingüe

A continuación se expondrán algunas de las categorías más conocidas en los contextos europeo y americano. Entre las tipologías de programas bilingües realizadas por expertos en bilingüismo europeos, cabría destacar las aportaciones que detallamos a continuación. Baker (1993) ya distinguía entre formas débiles y fuertes de educación bilingüe. Posteriormente, en la quinta edición de su conocido libro, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Baker (2011) hace una diferenciación en lo relativo al tratamiento

de la realidad bilingüe a nivel educativo, e introduce el término monolingües para aquellos programas destinados a alumnado bilingüe que no conducen al bilingüismo, que denomina formas monolingües de educación para bilingües. Baker considera que en este grupo se encontrarían tanto los programas de sumersión o inmersión estructurada y los programas segregacionistas. En el primer caso, los programas de sumersión, la mayoría de los alumnos hablan la lengua minoritaria, mientras que para la instrucción se utiliza la mayoritaria, y los objetivos son la asimilación social y educativa y el resultado final es monolingüismo. En el segundo, el segregacionista, los alumnos con lenguas minoritarias reciben instrucción en su propia lengua y los objetivos son el apartheid y el monolingüismo.

En cuanto a las formas débiles de educación bilingüe, se considerarían en esta categoría los programas de transición (en los que en un primer momento se utiliza la lengua minoritaria, aunque una vez que se considera que el alumno está preparado se pasa a utilizar la mayoritaria), los de sumersión con enseñanza de la L2 como lengua extranjera, y los separatistas. La consideración de todas estas formas de educación bilingüe como débiles se basa fundamentalmente en los objetivos lingüísticos que se espera obtener en cada uno de los casos, que van del monolingüismo relativo del primero al bilingüismo limitado de los dos últimos.

Por último, Baker incluye como formas fuertes de educación bilingüe los programas de inmersión (en los que los alumnos de la mayoría lingüística reciben instrucción en las dos lenguas con un énfasis inicial en la segunda lengua), los de mantenimiento (en los que los alumnos de la lengua minoritaria reciben instrucción en las dos lenguas con un énfasis en la lengua mayoritaria), los duales (en los que los alumnos de la lengua mayoritaria y minoritaria reciben conjuntamente instrucción en las dos lenguas), y los bilingües generales (en la que los alumnos de la lengua mayoritaria reciben instrucción en dos lenguas mayoritarias). La categorización de todas estas modalidades de educación

bilingüe como fuertes está basada principalmente en sus objetivos sociales (enriquecimiento, pluralismo y mantenimiento) y lingüísticos.

Por su parte, Pérez Murillo (2005) explica como Martin Jones divide los programas bilingües entre aquellos destinados a estudiantes de grupos lingüísticamente minoritarios y los destinados a hablantes de un grupo lingüísticamente mayoritario. De entre los primeros, destinados a hablantes de lenguas minoritarias, distingue:

1. Los programas en los que sólo se usa la segunda lengua como lengua de instrucción.
2. Los programas bilingües de transición, en los que la primera lengua se utiliza, pero solo como instrumento para la adquisición de la segunda.
3. Los programas bilingües de mantenimiento, en los que se pretende conservar la primera lengua aunque se dé más importancia a la segunda.

Tan sólo el último de estos casos lo considera ejemplo de educación verdaderamente "bilingüe" en base a su objetivo, ya que el fin último de los dos primeros tipos es el monolingüismo. Por último, se refiere a los programas "aditivos" (Lambert, 1974), en los que se añade una segunda lengua a la ya hablada por el alumno, y que están destinados normalmente a hablantes de una lengua mayoritaria. Este es el caso de los programas de inmersión en Canadá o Cataluña, los programas de inmersión dual de Estados Unidos, especialmente California, o los programas de élite de las escuelas internacionales.

Entre las aportaciones de estudios sobre las distintas categorías de educación bilingüe realizados en los Estados Unidos, cabría destacar las que se mencionan a continuación. Brisk (1998) realiza una clasificación basándose en la distribución de los objetivos de la población a la que van destinados los programas, las lenguas utilizadas para la instrucción y la distribución de las materias en esas lenguas. En cuanto a los programas de sumersión o transición,

destacan especialmente los llevados a cabo en las últimas décadas en Estados Unidos y que hasta recientemente parecían estar en retirada. En el caso de este país, además, la controversia ha venido acompañando la educación bilingüe en la escuela pública desde su instauración oficial a finales de los años sesenta (Romero, 2000), y la enseñanza bilingüe tradicional pareció entrar en un cierto declive, especialmente después de la aprobación de la resolución 227 en California a finales de los noventa. Esta proposición limitaba básicamente los programas de educación bilingüe para hablantes de una segunda lengua a la sumersión y a los programas de *Sheltered English* o inglés adaptado (Krashen, 1999a y Orellana, Ek y Hernández, 1999b).

La clasificación de los programas de educación bilingüe ofrecida por García (2009) incluye específicamente los programas AICLE/CLIL. De acuerdo con ella, existen básicamente modelos sustractivos, aditivos, recursivos y dinámicos de educación bilingüe. Siguiendo esta tipología, los diferentes modelos seguirían una ideología lingüística monoglósica o heteroglósica. De acuerdo con García, la primera trata las lenguas como sistemas autónomos y cerrados, mientras que una idea heteroglósica de bilingüismo considera fundamental la interrelación entre las diferentes prácticas lingüísticas, que utiliza para la construcción de otros modelos de educación bilingüe.

En esta tipología, tanto los modelos sustractivos como los aditivos parten de una ideología lingüística monoglósica, aunque se diferencian en su objetivo lingüístico: el monolingüismo en el primer caso y el bilingüismo en el segundo. Entre los programas sustractivos se encontrarían los de transición, y entre los aditivos los de mantenimiento, prestigio e inmersión. En cuanto a los recursivos y dinámicos, comparten una ideología lingüística heteroglósica y el bilingüismo como objetivo lingüístico. García considera como programas recursivos aquellos en los que el bilingüismo se desarrolla después de haberse suprimido las prácticas lingüísticas de una comunidad. En esos casos, el desarrollo de la lengua materna de la comunidad no es una simple adición desde un punto de

partida monolingüe, y diferentes elementos de la lengua materna son utilizados para nuevas funciones. En cuanto al bilingüismo dinámico, se refiere a las prácticas lingüísticas que son múltiples y capaces de ajustarse a las diferentes necesidades y situaciones en el terreno multilingüístico y multimodal del acto comunicativo (García, 2009b). Entre los ejemplos de programas recursivos estarían los de revitalización de la inmersión, y entre los de los programas dinámicos, los duales, los de inmersión lingüística y los programas AICLE.

Tabla 1: Tipología de los programas de educación bilingüe (García, 2009a):

	Subtractive Bilingual Ed.	Additive Bilingual Ed.	Recursive Bilingual Ed.	Dynamic Bilingual Ed.
Language Ideology	Monoglossic	Monoglossic	Heteroglossic	Heteroglossic
Linguistic Goal	Monolingualism	Bilingualism	Bilingualism	Bilingualism
Types	Transitional	1-Maintenance 2-Prestigious 3-Immersion	1-Immersion revitalization (heritage language immersion) 2-Developmental	1-Poly-directional or two way (dual lang. , bilingual immersion) 2-CLIL and CLIL type 3-Multiple multilingual

García afirma, además, que existen tres grandes enfoques respecto a la educación bilingüe, el gramatical, el comunicativo y el cognitivo. Cada uno de ellos los asocia con teorías educativas conductistas, constructivistas y constructivo-metacognitivistas, respectivamente. Un ejemplo del primer enfoque serían los antiguos métodos centrados en la gramática y la traducción, o el método audio lingual. Ejemplos del enfoque constructivista serían los programas de inmersión y de enseñanza integrada de contenidos y lenguas, y del constructivo-metacognitivo sería el método de aprendizaje lingüístico cognitivo-académico (mi traducción, García, 2009).

2.1.2. Modelos AICLE y duales

Romero (2000) pone de relieve la consolidación en las últimas décadas de los programas de inmersión dual en Estados Unidos. En ellos, los hablantes de dos lenguas diferentes comparten aula y estudios en ambas lenguas. Estos programas han empezado a ocupar parcialmente el espacio donde el modelo tradicional de enseñanza bilingüe norteamericano parecía no estar cumpliendo sus objetivos. En los últimos años, el éxito de los programas duales está provocando que muchos distritos escolares estén experimentando con la extensión de programas de inmersión, en español fundamentalmente, aunque también en otras lenguas, a gran parte de su alumnado monolingüe.

Van der Schaaf (2003) hace una revisión exhaustiva de la gran variedad de enfoques y experiencias relacionados con la educación bilingüe en Europa. En el caso de la Comunidad de Madrid, más que del mantenimiento de una L1 (la lengua de la mayoría es castellano y está lejos de estar en peligro), de lo que se trata es de ampliar la competencia lingüística de los alumnos en la lengua que se ha convertido en vehículo de comunicación universal: el inglés, y parece claro que el proyecto bilingüe de la Comunidad de Madrid está íntimamente ligado al desarrollo del enfoque AICLE. Graddol (2006) define básicamente este enfoque como una modalidad de enseñanza bilingüe en la que se enseñan conjuntamente las diferentes materias y la lengua extranjera: "CLIL is an approach to bilingual education in which both curriculum - such as Science and Geography- and English are taught together" (Graddol, 2006, p. 86).

Gajo (2007) considera que el movimiento AICLE constituye una tercera etapa en la historia de la enseñanza de la educación bilingüe en Europa y Canadá, partiendo de la base de que en la primera de estas etapas las investigaciones sobre educación bi/multilingüe constataron el hecho de que la enseñanza de materias en una segunda lengua (programas de inmersión) no perjudicaba el aprendizaje del alumno. La segunda etapa, AICLE 1, se centró en los beneficios

que la enseñanza de materias en L2 comportaba para la adquisición de dicha lengua, y por lo tanto intentaba especialmente mejorar la competencia lingüística en L2. Por último, en la tercera etapa, que sería en la que nos encontramos, AICLE 2, el concepto básico sería el de integración de materia y aprendizaje de la L2. Este énfasis en la integración es también especialmente relevante para Coyle (2007), que la considera el principal factor diferenciador y definidor de los proyectos europeos surgidos alrededor del enfoque AICLE. Ella considera que la adopción de este enfoque bilingüe fue un paso esencial, no sólo para incentivar la reflexión y el desarrollo, sino para situarlo junto a los otros programas de educación bilingüe, los de instrucción basada en el contenido o los de inmersión lingüística. Mientras que AICLE tiene elementos comunes con muchos de ellos, esencialmente se diferencia en su perspectiva integradora, en la que la lengua y el contenido son conceptualmente un continuum sin una preferencia marcada por ninguno de los dos:

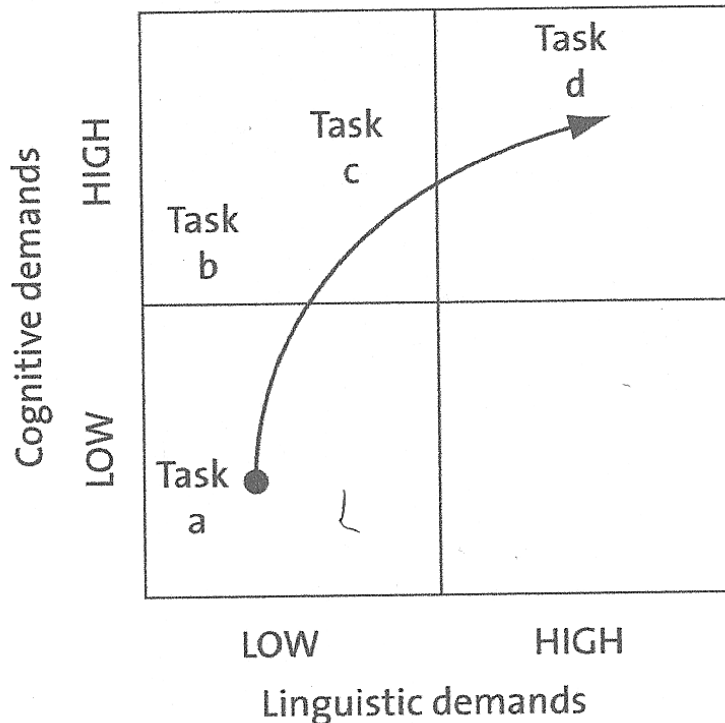
“The adoption of a label (CLIL) was indeed an essential step not only to encourage further thinking and development, but also to position CLIL alongside bilingual education, content-based instruction, immersion and so on. Whilst CLIL shares some elements with many of these approaches, in essence its distinctiveness lies in the integrated approach, where both language and content are conceptualized on a continuum without an implied preference for either.”
(Coyle, 2007, p. 545)

También define los que para ella son los cuatro principios básicos de los programas AICLE, los que ella denomina las cuatro Cs: Contenido, Comunicación, Cognición y Cultura (Coyle, 1999). El modelo de las cuatro Cs parte de la integración del aprendizaje (contenido y cognición) y el aprendizaje de la lengua (comunicación y culturas). El enfoque AICLE implicaría aprender a usar el lenguaje de manera apropiada mientras se utiliza el lenguaje para aprender de manera efectiva (Coyle, 2006).

En el siguiente diagrama se reflejan la integración y desarrollo de las demandas cognitivas y lingüísticas exigidas por la utilización adecuada de AICLE, y como la

respuesta coordinada y equilibrada a esas demandas debe reflejarse en el desarrollo de tareas que se ajusten a esa exigencia integradora. El diagrama muestra la matriz CLIL elaborada por Coyle et al.(2010), partiendo de los trabajos de Cummins (1984):

Diagrama 1: CLIL Matrix: Coyle et al (2010), p.68:



Las altas expectativas de los programas AICLE, tanto en lo relativo a los objetivos lingüísticos como al aprendizaje de contenidos no lingüísticos, hacen necesario por tanto el desarrollo de tareas que favorezcan un progreso equilibrado y adecuado en ambos ámbitos, como se muestra con claridad en el diagrama anterior. Por otra parte, resulta imprescindible el desarrollo de estrategias de andamiaje apropiadas para el aprendizaje de los alumnos, y que incluyan el uso de herramientas adecuadas para permitirles la consecución de estos objetivos (Wood, Bruner y Ross, 1976). De hecho, la utilización adecuada de estas estrategias de andamiaje es considerado como un aspecto fundamental para el éxito de un programa AICLE.

Por su parte, Ruiz de Zarobe (2013) incluye como modelos teóricos que han servido de punto de partida del enfoque AICLE el enfoque del Monitor de Krashen, la hipótesis de la interacción de Long; la concentración sobre la forma de Doughty y Williams; la distinción entre habilidades básicas de comunicación interpersonal y la competencia académica de lenguaje cognitivo de Cummins; el análisis del sistema de funciones lingüísticas de Halliday y el enfoque compensatorio de Lyster, en el que el contenido y el lenguaje actúan como herramientas complementarias del desarrollo lingüístico.

García (2009) observa, con respecto a los programas AICLE, que existen desde su punto de vista dos condiciones esenciales que deben cumplirse: que se incluya al conjunto del alumnado y que no ocupe demasiado tiempo de instrucción, limitándose por lo general a una o dos asignaturas o uno o dos periodos de instrucción por día. No estaría claro si el programa de la Comunidad de Madrid encajaría dentro de los parámetros de AICLE en este caso, ya que la lengua inglesa ocupa al menos un cuarenta por ciento del tiempo de instrucción y, con frecuencia, más de dos asignaturas. Baetens Beardsmore (2009), sin embargo, no parece dar importancia a esos dos condicionantes previos, y habla de AICLE como un término general que recoge cualquier tipo de programas donde la segunda lengua se utiliza para la enseñanza de contenidos no lingüísticos, con la excepción de los programas de mantenimiento para lenguas minoritarias, o la inmersión en la lengua de acogida para hijos de familias inmigrantes.

En el contexto español, Lasagabaster y Sierra (2010) alertan sobre el peligro de no diferenciar adecuadamente los programas con un enfoque AICLE de los más tradicionales de inmersión lingüística de euskera (la lengua co-oficial), con claras diferencias en cuanto a objetivos y metodología. Por otra parte, existen varios estudios que muestran la variedad de programas AICLE en nuestro país. Madrid y Hughes (2011) describen las experiencias bilingües AICLE desarrolladas en España, cuyo desarrollo e impacto analizan junto a las de programas bilingües

desarrollados en Estados Unidos. En esta misma línea, Lorenzo, Trujillo y Vez (2011), también señalan diferentes modelos de programas AICLE, incluido el de la Secciones Bilingües iniciadas a raíz de la puesta en marcha del Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía.

Las experiencias surgidas alrededor del enfoque AICLE o los principios que lo sustentan han proliferado por toda la Unión Europea. En realidad, prácticamente en todos los países, excepto una minoría como Portugal o Dinamarca, este enfoque bilingüe estaba presente de algún modo en el modelo educativo en el momento del inicio del desarrollo del programa de colegios bilingües de la Comunidad de Madrid, tal y como aparece reflejado en el informe de la Unión Europea: *Key Data on Teaching Languages at School in Europe* (2005). En otro estudio comunitario publicado el mismo año, *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el Contexto Escolar Europeo* (2005), se incide de nuevo en el hecho de que el uso de enfoque AICLE gozaba de gran popularidad en la mayoría de los sistemas educativos europeos, tanto en educación infantil y primaria como en secundaria, siendo España uno de los países más destacados a la hora de desarrollar el sistema en todos estos niveles educativos simultáneamente.

En cualquier caso, la heterogeneidad de estos programas en Europa hace que podamos constatar marcadas diferencias por lo general con el modelo propuesto en la Comunidad de Madrid: Por ejemplo, en Alemania, Masch (1993) expone como no se solía iniciar la enseñanza de otras materias en la segunda lengua, allí donde existía la educación bilingüe, hasta los últimos años de educación primaria o primeros años de secundaria. Y en un contexto social trilingüe, como es el luxemburgués, no se comenzaba la transición al alemán hasta sexto curso de primaria.

Baetens Beardsmore (1993) nos remite a un modelo más similar en las Escuelas Europeas, creadas para atender las necesidades educativas de los hijos de los

funcionarios de instituciones dependientes de la Unión Europea desplazados de sus países de origen. Dadas las razones de su creación, están localizadas en las ciudades donde se ubican las principales instituciones comunitarias. Estas escuelas, por su naturaleza, sirven a una población estudiantil multilingüe e intentan obtener la competencia lingüística plena del alumno en al menos dos idiomas. A pesar de ello, no utilizaban otras materias como la Ciencia o la Historia como vehículos para el aprendizaje de la segunda lengua hasta el tercer o cuarto cursos de primaria.

También los centros sostenidos por la Acción Educativa en el Exterior del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España han aportado contribuciones de interés al desarrollo de los modelos de educación bilingüe en Europa. Este es el caso expuesto por Pérez Murillo (2001) en relación con el modelo del Instituto Cañada Blanch de Londres. El programa de este centro se caracterizaba por la utilización de las dos lenguas, no sólo como instrumentos de comunicación, sino también como portadoras de información y transmisoras de cultura, como explica Vitriá (2005). El proyecto resultante del convenio suscrito en su momento entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el Consejo Británico, del que se habla en el apartado destinado a definir el contexto de esta investigación, comparte con el de la Comunidad de Madrid el mismo entorno lingüístico y sociocultural, pero ambos programas difieren en dos aspectos fundamentales: por un lado, el comúnmente denominado programa MEC-British Council opta por la utilización de asesores lingüísticos, o profesores asociados expertos en el modelo educativo anglosajón. Por otro lado, tiene como objetivo la integración de los currículos español y británico.

En resumen y, de acuerdo con Coyle (2007), al contrario de lo sucedido con los programas asociados con el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras en los años ochenta, no existe auténtica cohesión en lo relativo a las “pedagogías” de los programas surgidos alrededor del enfoque AICLE. Coonan (2007), en su estudio sobre los programas AICLE analizados desde la

perspectiva del profesorado, apunta al hecho de que esta diversidad pedagógica, a pesar de sus desventajas, puede favorecer la búsqueda de soluciones concretas para diferentes contextos educativos. En su opinión, muchos educadores ven en este enfoque un entorno ideal para la innovación didáctica, en el que la integración del conocimiento puede ser una realidad, las barreras entre disciplinas se rompen y los compañeros de trabajo colaboran de una manera excepcional:

“CLIL is seen by teachers as an ideal environment for didactic innovation, an environment where the much-needed and discussed issue of “integrazione di sapere” can become a reality, where the barriers between disciplines are broken and where colleagues collaborate in a manner not normally found”.

(Coonan, 2007, p. 643)

Gardner (2012) destaca como los programas AICLE se diferencian de metodologías precedentes como TEYL (*Teaching of English to Young Learners*) en su apuesta decidida por la integración de la lengua extranjera en la enseñanza de otras materias. Asimismo, explica la fundamentación del AICLE en las experiencias de inmersión en Canadá. Gardner se refiere también a los puntos en común de AICLE con enfoques como CALLA (*Cognitive Academic Language Learning Approach*) desarrollado en el Reino Unido y otros países en los que el inglés es la lengua habitual de instrucción, como Australia y Estados Unidos. En el caso de nuestro país, cita como modelo del enfoque AICLE el programa bilingüe desarrollado fruto del convenio del Ministerio de Educación y Ciencia de España y el Consejo Británico citado anteriormente. Asimismo, hace especial referencia a las investigaciones que se están desarrollando en la actualidad en España sobre la evolución y resultado de los programas AICLE.

En cualquier caso, la extensión de los principios de AICLE a países con sistemas educativos diversos y con tradiciones pedagógicas muy diferentes tiene y tendrá que sortear en el futuro grandes retos. De acuerdo con Lorenzo (2007), los peligros asociados con este movimiento pueden dividirse en dos

grandes categorías: la posibilidad de que el enfoque AICLE interfiera en el aprendizaje de la L2 y la posibilidad de que aparezcan déficits de aprendizaje en las materias debido a la falta de conocimientos en L2. Darn (2010) entra en más detalles en los riesgos del modelo AICLE y cita varios problemas de importancia:

- a) La experimentación y la adaptación del modelo AICLE a diferentes contextos está yendo más rápido que los estudios e investigaciones al respecto.
- b) AICLE se basa en la creencia de la adquisición natural del lenguaje, apropiada especialmente para situaciones de inmersión, situaciones que en la mayoría de los programas AICLE en Europa están limitadas a momentos y espacios muy concretos.
- c) La necesidad de conseguir los objetivos de docentes y alumnos tanto en lo relativo a la adquisición de la L2 como al contenido hace que sea difícil definir la evaluación de los resultados y no aclara cual será la actitud ante los errores o las restricciones en el contenido causadas por las limitaciones lingüísticas.
- d) La falta de programas específicos de preparación para profesorado AICLE parece indicar que gran parte de los docentes carecen de la formación adecuada.
- e) No hay suficiente evidencia de que, para la mayoría de los alumnos, la falta de competencia lingüística no interfiera en la comprensión del contenido.
- f) Hay aspectos de AICLE que parecen poco naturales, como la apreciación de la propia cultura y literatura del alumno cuando esta se enseña en la L2. Darn cita como ejemplo la enseñanza de la historia turca en inglés en Turquía.

Desde una actitud mucho más positiva hacia los posibles problemas asociados con los programas AICLE, Seikkula-Lena (2007) concluye, tras una investigación realizada con alumnos de quinto y sexto curso de educación primaria en

Finlandia, que no se puede afirmar que el desarrollo de la lengua materna se vea negativamente afectado por el uso de lenguas extranjeras. Seikkula-Lena reconoce, en cualquier caso, que los modelos AICLE pueden significar un reto de tal magnitud para los alumnos que es posible que en ocasiones no alcancen su máximo potencial en lo relativo al aprendizaje del contenido.

Baertens Beardsmore (2009) cree que es necesaria una reflexión sobre la implementación y desarrollo de los programas AICLE, y alerta contra la expansión excesivamente acelerada de los mismos. Considera que esta expansión no controlada puede ser fuente de problemas tales como la falta de comprensión por parte del profesorado de los fundamentos teóricos del enfoque o el uso de materiales no adecuados y, finalmente, conducir a resultados no satisfactorios a menos que se tomen las precauciones oportunas.

En cuanto a las evidencias del éxito o fracaso de los programas AICLE, Marsh (2012) recuerda que el término AICLE fue creado originariamente para incluir diversas prácticas educativa en dos idiomas en las que se da atención explícita tanto al lenguaje como al contenido, y que la diversidad de desarrollos concretos de esta idea hace que sea extremadamente difícil generalizar respuestas claras sobre su efectividad. En su opinión, el hecho de que AICLE haya sido desarrollado en un período relativamente corto y reciente, traerá como consecuencia que deba de transcurrir algún tiempo antes de que podamos llegar a conclusiones definitivas sobre sus resultados.

Hüttner, Dalton-Puffer y Smit (2013) también inciden en la falta de evaluaciones consistentes del programa en la mayoría de los países de Europa, debido en gran parte a que es muy común que las iniciativas para su desarrollo se originen habitualmente a nivel local o incluso de cada centro educativo.

Este breve análisis de lo que ha venido significando AICLE en Europa en los últimos años invita a concluir que el desarrollo de programas que siguen este

enfoque está extendido y consolidado en el continente, con sus distintas especificidades. En este contexto, el programa AICLE de la Comunidad de Madrid se caracteriza por el gran número de colegios en que se ha desarrollado simultáneamente, en un entorno habitualmente monolingüe, y que cuenta con el apoyo de ayudantes de lengua inglesa en las aulas, de una manera generalizada.

La información disponible sobre los resultados de este proyecto es aún limitada, dada la juventud del mismo, aunque informes como el publicado por el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (diciembre de 2010) ofrecen datos muy positivos sobre su desarrollo. Lógicamente, en el momento de la realización de este estudio todavía eran muchas las incertidumbres sobre su evolución futura. Fernández, Pena, García y Halbach (2005), exponen las dudas de algunos docentes implicados en el desarrollo del programa desde su inicio. En este sentido, se percibe en los profesores una combinación de ilusión ante el nuevo proyecto educativo y temor ante la falta de referencias previas y garantías para la consecución de los objetivos perseguidos:

“Cabe señalar que el hecho de que el proyecto sea innovador convierte a los docentes en auténticos pioneros. Los docentes cuentan con muy pocas referencias o modelos a los que seguir para implantar el proyecto en sus aulas, por lo que sus exigencias acerca de las herramientas que necesitan son muchas, y en algunos casos muy poco definidas. La motivación y las ganas de trabajar del profesorado podrían verse minadas por la desinformación y la falta de planificación.”

(Fernández et al, 2005, p.171).

En cualquier caso, cuando el programa llevaba ya varios años de implantación, Fernández y Halbach (2011) constataron que la mayoría de los docentes tenían una opinión en general positiva sobre el mismo, especialmente en lo referido a los beneficios para los alumnos participantes.

Fernández Agüero, en su tesis doctoral sobre los elementos curriculares en el programa bilingüe de la Comunidad de Madrid (2009), concluye que, a pesar de

la valoración generalmente positiva de su puesta en marcha, la expansión del programa en cuanto a número de centros y alumnos se ha venido realizando con mayor rapidez de la que sería recomendable.

Finalmente, Hibler (2010) pone de manifiesto cómo, en su opinión, a pesar de contar con elementos diferenciadores, el programa de la Comunidad de Madrid sigue el mismo paradigma y principios fundamentales de otros similares iniciados en los últimos años, en el contexto del apoyo al desarrollo de iniciativas AICLE en toda Europa. Posteriormente, Dafouz y Hibler (2013) inciden de nuevo en esta idea y recuerdan que España es uno de los países que ha adaptado de manera más significativa sus programas de enseñanza de lenguas a la filosofía AICLE.

2.2. LA LABOR DE LOS AYUDANTES LINGÜÍSTICOS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS BI/MULTILINGÜES

En este apartado analizaremos en primer lugar los estudios sobre el papel de los ayudantes en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en general, su proceso de adaptación, tareas que desempeñan y otras particularidades. Después nos detendremos en aquellos que tratan de programas bilingües que utilizan personal de apoyo en sus aulas, tales como los ayudantes bilingües en programas para minorías lingüísticas, antecedentes de los actuales ayudantes lingüísticos en el enfoque bilingüe AICLE de nuestro estudio. Posteriormente se abordará la contribución de los ayudantes lingüísticos al programa a través de investigaciones realizadas principalmente en el contexto de nuestro país. Continuaremos con estudios sobre la naturaleza de la colaboración docente ayudante lingüístico-profesorado y finalmente, se analizará el valor que se concede a la presencia del AL como referente lingüístico-cultural en los centros educativos.

2.2.1. Perspectivas sobre la labor del ayudante lingüístico en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en distintos niveles educativos

En esta sección nos centraremos en estudios que giran en torno a la figura de los AL y la labor que desempeñan en los niveles educativos de primaria, secundaria y enseñanza universitaria. Nos referiremos asimismo a las dificultades comunes que se encuentran, incluyendo la adaptación al medio, la formación recibida, o aspectos pedagógicos y organizativos mejorables.

Aunque no parece existir un número elevado de investigaciones al respecto, hay dos estudios europeos que merecen destacarse por su relevancia para esta tesis, ya que ambos abordan el tema de la utilización de auxiliares de conversación como apoyo en la enseñanza de lenguas extranjeras en la enseñanza primaria. El primero de ellos, *The Kent Primary Project* (Cross, 1992), aludía expresamente a la presencia de ayudantes lingüísticos en los programas de enseñanza del francés en el Reino Unido. Por otra parte, *The Caen Primary School Foreign Language Project* (Grenfell, 1993) se desarrolló en Caen, Francia, con ayudantes de habla inglesa. Estas experiencias permitieron confirmar la persistencia en el tiempo y en diferentes contextos de los problemas de los AL a la hora de adaptarse al entorno social y educativo. Grenfell pudo constatar además que, en el contexto francés, existía la necesidad de un mayor apoyo en las tareas de planificación didáctica:

“FLAs (Foreign Language Assistants) remained generally positive about the classes they taught. Some clearly wanted more support in guiding them in their planning and preparation of lessons”
(Grenfell, 1993, p. 22)

En un contexto muy diferente, Ohtani (2010) llega a conclusiones similares en su estudio sobre el papel de los AL en lengua inglesa en Japón. Su investigación se centra en un programa creado en el año 2001 con el objetivo de mejorar el dominio del inglés de los escolares japoneses en el nivel educativo de educación

primaria. De acuerdo con el *Rainbow Plan*, nombre de este programa, al menos un tercio de las actividades docentes en el aula deberían contar con el apoyo de un ayudante de habla inglesa. Los datos obtenidos en entrevistas y encuestas revelan que muchos de los AL participantes en el programa habían sido prácticamente excluidos de las tareas de planificación docente debido a dos razones fundamentales: problemas de entendimiento con los profesores ocasionados por barreras lingüísticas (conocimiento insuficiente del idioma inglés por parte del profesorado) y su enorme volumen de trabajo. Además, muchos de los profesores apuntaban que los AL, por lo general, carecían de interés por la enseñanza.

Partiendo de esta situación, Ohtani se centra en las dificultades que tuvo que afrontar el programa JET (*Japan Exchange and Teaching*), que proporcionaba gran parte de estos AL a los centros educativos. Los principales problemas encontrados por el estudio fueron: el uso del programa con objetivos políticos; criterios de selección inadecuados; inconsistencias en el programa; formación inicial inadecuada; ambigüedades entre las tareas descritas y la función desarrollada en el aula; problemas en el centro escolar; carencia de información y sensación de aislamiento y falta de preparación docente.

En el ámbito de enseñanza secundaria de nuestro país dos estudios son dignos de mención. El primero de ellos arroja luz sobre esta figura antes de la implantación generalizada de programas bilingües, y fue realizado en Andalucía (Ortega Cebreros, 2003). En él se describen las experiencias didácticas de un grupo de auxiliares de conversación, la formación recibida por los mismos y los campos en los que esta formación debería reforzarse.

Por otra parte, en su memoria de Máster, Scobling (2011) explora el papel del AL en nuestro país como elemento motivador en el aula, mediante observaciones de aula, entrevistas a profesores, AL y alumnos de enseñanza secundaria, y concluye que el profesorado también necesitaría más formación

para mejor sacar más beneficio de los AL e incrementar la motivación del alumnado.

Si bien es cierto que, en los primeros años de la implantación del programa AICLE en Madrid existían guías para orientar a los AL en su labor, no parece que estas fueran suficientes para proporcionar toda la información necesaria a los futuros ayudantes. Para este estudio fueron consultadas las editadas por El Ministerio de Educación y Ciencia para los auxiliares extranjeros en nuestro país (MEC, ediciones de 1996 y 2007). Una comparación entre ambas ediciones permitió constatar como la evolución del papel del auxiliar en AL no tenía sin embargo un reflejo claro en la documentación de apoyo ofrecida por la administración educativa. Por otra parte, al consultar la guía elaborada por la Consejería de Educación de España en Francia (2005) para apoyar a los auxiliares de conversación en aquel país, pudimos comprobar que el papel reservado a los auxiliares españoles en otros países se corresponde por lo general con el de los extranjeros destinados en España. Añadiremos en este sentido que en el material de apoyo editado por el Consejo Británico para los AL británicos en otros países (Lavery, 2003), se echa en falta una definición más clara de sus funciones en el centro de destino. Hay que tener en cuenta, en cualquier caso, que esta es una guía elaborada como documento orientativo para AL británicos destinados a labores de apoyo en países de todo el mundo y programas educativos muy diversos.

En el contexto de la enseñanza superior nos referiremos a tres estudios, por considerarlos relevantes para nuestra investigación. El primero de ellos se desarrolla en el contexto universitario de Estados Unidos y los otros dos lo hacen en el contexto de universidades británicas. El estudio norteamericano presta especial atención a los problemas de adaptación de los AL. La investigación de Chalupa y Lair (2000) se centra en los programas de aquellos AL que estaban encargados de apoyar la enseñanza de su lengua materna en la universidad de Ohio State. Los problemas de adaptación detectados son

similares a los encontrados en programas desarrollados en nuestro país, y son divididos en tres grandes grupos: 1) relativos al idioma; 2) relativos a aspectos socioculturales y 3) relativos a la adaptación al sistema educativo.

El estudio se realizó con cuarenta auxiliares de conversación de diferentes lenguas. Ninguno de ellos consideró que el tener una lengua nativa diferente del inglés representase problema alguno. Sin embargo, las respuestas no fueron tan positivas al valorar los aspectos socioculturales de su proceso de adaptación.

Por ejemplo, para algunos de los AL la interacción entre alumnos y docentes en el aula resultaba difícil de comprender, y la mayoría de ellos señalaron que la situación en el aula era mucho menos exigente que en sus países de origen. Uno de los entrevistados apuntó que su mayor problema era que no comprendía exactamente las expectativas de los alumnos en relación con la labor a desarrollar por su profesor, especialmente en términos de disciplina, pero no exclusivamente. Algunos comentaron como los límites al espacio personal son diferentes en diferentes culturas. Por último, Chalupa y Lair señalan como el desconocimiento del sistema educativo también influye negativamente sobre la labor que realizan los AL. Concluyen sugiriendo que las instituciones educativas deberían realizar talleres de acogida para los AL que minimicen el impacto negativo de todos estos factores en su adaptación.

Por otra parte, en el contexto británico, dos estudios de muy distinta índole abordan temas relevantes para esta tesis. La investigación que llevaron a cabo Macaro et al. (2012) parte de la experiencia de un grupo de estudiantes japoneses universitarios de primer año en un programa de intercambio en el Reino Unido. El estudio contrasta los resultados obtenidos con la utilización de ayudantes monolingües (que no ofrecían apoyo en japonés) y bilingües (que si lo ofrecían), observando que los alumnos que habían contado con el apoyo de ayudantes bilingües en sus aulas parecían haber obtenido mejores resultados en el desarrollo de su capacidad de comunicación oral. En cualquier caso, los

propios autores consideran estos resultados como estadísticamente no representativos, aunque creen que abren la puerta a investigaciones más en profundidad en este terreno.

Klapper (2000), por su parte, alude al rápido crecimiento en el número total de ayudantes lingüísticos (fundamentalmente en el ámbito de la enseñanza superior) en el Reino Unido, otorgándoseles además cada vez mayores responsabilidades docentes. Uno de los grandes problemas planteados en este sentido está relacionado con el posible efecto negativo sobre la calidad de la enseñanza de la duración limitada de la estancia de los AL, ya que, con la creciente importancia otorgada a su labor, no se dan las circunstancias para dotar de la necesaria continuidad a los programas en los que intervienen. Por esta razón, en el Reino Unido se diseñó un proyecto para realizar un plan de formación adecuado para los ayudantes universitarios. El nombre del plan es DOPLA (*Development of Postgraduate and Language Assistants*) y se originó en la Universidad de Birmingham para posteriormente extenderse a otras instituciones educativas. El programa partía de la importancia de elementos que incorporen reflexión sobre la práctica educativa como parte esencial del programa a diseñar. La idea parte de los trabajos de Dewey (1933) y el contraste entre acción rutinaria y acción reflexiva.

La acción reflexiva, al contrario que la acción rutinaria, es flexible, analítica e implica la necesidad de una evolución constante. Este concepto fue posteriormente desarrollado por Schön (1983, 1987) que considera la actividad profesional como una estrategia de resolución de problemas desarrollada de una manera rigurosa por la aplicación de teorías científicas. La noción específica de "*Reflection on Teaching*" o reflexión sobre la enseñanza, ha sido especialmente influida por el contraste entre conocimiento experimentado y conocimiento recibido (Wallace, 1991). Particularmente importante para el desarrollo de este método ha sido la del movimiento de la investigación-acción (*Action Research*)

que promueve la idea de que los educadores deben ser investigadores de su propia práctica educativa.

Sin embargo, este sistema parece más apropiado para educadores experimentados que para nuevos profesores o AL, que por lo general necesitan reforzar su formación más intensamente en áreas como el establecimiento de rutinas y organización del trabajo en el aula que en aspectos teóricos relativos a la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Las necesidades de un profesor en los primeros años de su carrera docente o un AL pueden estar más centradas en temas como comenzar o acabar una clase, control del tiempo, como captar el interés de los alumnos, el agrupamiento de los alumnos, el equilibrio entre actividades o la claridad de las instrucciones, mientras que el maestro veterano puede estar más preocupado por aspectos como la adecuación de su instrucción a los diferentes estilos cognitivos.

2.2.2. Antecedentes de los ayudantes lingüísticos: ayudantes bilingües en programas para minorías lingüísticas

Antes de la implantación generalizada de la figura de los AL en los programas AICLE, existía una figura esencial en los programas bilingües, que tenía como cometido el apoyo de minorías lingüísticas: los ayudantes bilingües. En este apartado nos vamos a centrar en dos estudios representativos sobre esta figura, que se desarrollan en contextos diferentes, el europeo y el asiático respectivamente.

El primero de ellos tuvo lugar en el contexto del Reino Unido, donde Martin Jones y Saxena (1995,1996), centraron su investigación en experiencias educativas donde el ayudante daba apoyo a hablantes de una lengua minoritaria, al ser bilingüe en inglés y la lengua de los alumnos. Se pretendía ayudar al alumnado, siguiendo las directrices oficiales de “apoyo bilingüe” y facilitarles así su incorporación a la escuela británica. Sin embargo, observaron

que existía una asimetría de poder en el aula, a favor del profesor, que dificultaba que hubiera un equilibrio entre el papel del maestro y el ayudante bilingüe. En términos generales, el profesorado monolingüe dominaba las actividades principales del aula, relegando al ayudante a una labor secundaria.

También partiendo de directrices oficiales para la inclusión de alumnos procedentes del Sur de Asia, en centros de secundaria de Hong Kong, Gao y Shum (2010) llevaron a cabo una investigación sobre el papel de los AL como apoyo a alumnos procedentes de otros países asiáticos. Mediante entrevistas a profesores y AL de centros donde se desarrollaba este programa, pudieron constatar el doble papel de los ayudantes como recurso lingüístico y referente cultural.

A diferencia de la investigación en el contexto británico, en este caso el papel de los ayudantes bilingües había sufrido una evolución, que había provocado que cada vez más centros escolares valorasen su importancia para el sistema educativo en su conjunto, y que se incrementasen progresivamente el número y la importancia de las tareas asignadas a estos.

“The role of teaching assistants has evolved throughout the years, and more and more schools notice the value and importance of teaching assistants inside the school system. Consequently, they have had more teaching duties assigned to them.”
(Gao and Shum, 2010, p. 450)

Por tanto, los ayudantes bilingües cobraban una importancia fundamental, para la inclusión y acceso igualitario a una educación de calidad en Hong Kong. En el contexto de nuestro estudio, también las directrices oficiales perseguían que el programa AICLE de la Comunidad de Madrid saliera reforzado con la incorporación de ayudantes lingüísticos.

2.2.3. Perspectivas sobre la contribución del ayudante lingüístico a los programas multilingües y AICLE

El estudio de Tobin y Abelló-Cortese (2013), llevado a cabo en el contexto del programa AICLE de Andalucía, utiliza entrevistas realizadas en diferentes ocasiones a lo largo del curso académico con siete AL para comprobar hasta qué punto estos AL están satisfechos con el papel que juegan en el equipo docente en centros de la Comunidad Autónoma. La investigación ofreció resultados dispares. Tres de los participantes consideraban efectiva la manera en que su presencia en el aula era aprovechada por los docentes, otros dos creían que no eran utilizados de un modo efectivo, y dos más se lamentaban de la falta de flexibilidad por parte de los profesores en cuanto a las funciones que les eran atribuidas dentro del equipo docente del que formaban parte. En cualquier caso, la visión final de los AL tenía un carácter predominantemente positivo.

Por otra parte, en el mismo contexto donde se desarrolla nuestro estudio, Hibler (2010), incide en la importancia del papel del AL como elemento clave en el desarrollo de una necesidad de comunicación lingüística en un alumnado normalmente monolingüe, y pone de manifiesto el papel constructivo que su presencia supone para el equipo docente. En otro trabajo centrado también en la situación específica de la Comunidad de Madrid, Laorden y Peñafiel (2010) aportan la visión de los equipos directivos sobre la labor de los AL en los centros del programa bilingüe de la región. En el estudio se confirma globalmente una actitud de aceptación y, en general, valoración positiva, ya que los directores consideran que el proyecto ha contribuido a mejorar su centro, así como la calidad y formación de sus docentes, el nivel de inglés de sus alumnos, el prestigio del centro y la implicación de las familias. Los directores reconocen, en cualquier caso, la necesidad de mejorar aspectos como la formación y la coordinación e intercambio de experiencias.

Fuera de nuestro país, Baker (2014), partiendo de la reflexión sobre su propia experiencia docente de más de treinta años en el Reino Unido y Emiratos Árabes Unidos, y de un análisis del papel de los AL en los sistemas educativos de estos dos países, concluye que la formación del profesorado debería incluir la posibilidad de adquirir estrategias por las que los docentes pudiesen encontrar formas de colaboración efectiva con los AL, especialmente en el contexto de programas de educación multilingüe.

2.2.4. Perspectivas sobre colaboración docente ayudante lingüístico-profesorado

Dos estudios de gran interés han abordado la colaboración entre profesorado y ayudantes lingüísticos en el contexto español. Dafouz y Hibler (2013) ofrecen una valiosa contribución al análisis del discurso de profesores y AL en el aula AICLE, y aportan claves muy significativas para comprender la dinámica de actuación de los equipos de colaboración docente. Su trabajo analiza, entre otros aspectos, las relaciones jerárquicas en los equipos docentes con presencia de AL, y el papel que profesor y ayudante juegan con respecto al alumnado, confirmando sus observaciones que el profesor suele adoptar predominantemente una más clara actitud de mando.

En un segundo trabajo, Sánchez Torres (2014) analiza en profundidad la colaboración entre profesores y auxiliares en centros educativos de Sevilla. Sánchez Torres (2014) constata que, a pesar de que el profesor continúa ejerciendo su papel del líder en el aula, las situaciones de cooperación entre auxiliar y profesor son mayores que las de colaboración. Sánchez Torres observa asimismo la presencia en el aula de diferentes modalidades de enseñanza: por separado, complementaria, de apoyo, en conjunto y con división del grupo.

Por su parte, Creese (2005), en un contexto educativo distinto, tres centros de educación secundaria en Londres con una mayoría de alumnos para los que el inglés era su segunda lengua, analiza modelos de trabajo en los que dos docentes comparten aula y grupo de alumnos con otros en los que se separa a los alumnos para que el segundo docente o AL trabaje solamente con un grupo reducido de estudiantes fuera del aula. En este estudio sobre la colaboración en el aula y la interacción con los alumnos, Creese parte de los trabajos de Bourne y Mc Pake (1991), según los cuales podemos hablar de tres modalidades de colaboración en el aula, *support, cooperative y partnership teaching*, que podrían traducirse por apoyo, cooperación y asociación. La diferencia básica entre las tres estaría relacionada con la relevancia que se le da al segundo docente o AL, que en el primer caso realiza un papel secundario, es más importante en el segundo y se sitúa al nivel del docente principal en el tercero. Sin embargo, según señala Creese, es Biott (1991) quien establece de manera más detallada una clasificación de posibles labores de apoyo en el aula que, partiendo de tres grandes categorías, apoyo individual al alumno, apoyo general y apoyo curricular, realiza una subdivisión más entre trece categorías diferentes. En el mismo sentido, y partiendo de las modalidades establecidas por Bourne y McPake, Creese analiza diez ejemplos diferentes de modelos de colaboración docente:

1. Apoyo observador y consultivo
2. El profesor de la material se responsabiliza de la instrucción de todo el grupo, mientras que el otro docente se centra en determinados alumnos.
3. Enseñanza del inglés como lengua adicional: instrucción dirigida por el profesor para alumnos bilingües: otros profesores centrándose en diferentes alumnos.
4. Apoyo lingüístico en el aula sin consultas entre los profesores.
5. Apoyo individualizado fuera del aula con los profesores compartiendo información sobre los materiales cubiertos.

6. Apoyo permanente fuera del aula.
7. Clases opcionales de inglés como segunda lengua.
8. Programa de iniciación lingüística.
9. Enseñanza conjunta
10. Instrucción conjunta con profesores asistiendo a distintos alumnos.
(Creese, 2005, pp. 110-131, mi traducción)

Por otro lado, Creese señala que varias investigaciones añaden perspectivas que arrojan luz en el tema de la colaboración del profesorado. Así, explica que Cook y Friend (1992, 1995) establecen una tipología de enseñanza cooperativa con cinco modalidades esenciales: profesor con ayudante, enseñanza por centros, enseñanza en paralelo, enseñanza alternativa y enseñanza en equipo. Villa (2014) por su parte, establece cuatro categorías principales: de apoyo, paralela, complementaria y en equipo. Murawski y Lochner (2011), consideran que para que pueda hablarse de enseñanza cooperativa esta tiene que producirse a tres niveles: el de la planificación, el de la instrucción y el de la evaluación.

2.2.5. El ayudante lingüístico como referente lingüístico-cultural

Coulmas (1981) expone las dificultades de los hablantes no nativos para contar con una pronunciación natural, dominar la gramática y tener un vocabulario equiparable al de un nativo, pero en contraste con este análisis, que establece categorías casi cerradas de hablantes nativos y no nativos, es especialmente interesante, para comprender el rol que juega el AL como referente lingüístico, el trabajo de Rampton (1990) sobre cómo el concepto de hablante nativo ha evolucionado en los últimos tiempos. El autor opina que en las sociedades actuales es difícil de mantener el concepto tradicional de hablante nativo. Esta dificultad se hace aún más evidente en el caso de la lengua inglesa, lengua internacional que no se puede identificar con una determinada nacionalidad, ni siquiera con una sola cultura.

De acuerdo con Rampton, por un lado, hay muchos ciudadanos de países cuya lengua oficial es el inglés y cuya primera lengua no es ésta y, por otro, es relativamente fácil encontrar hablantes de inglés a nivel “nativo” en prácticamente cualquier país del mundo. En este sentido, Rampton apunta que el hecho de nacer en un determinado grupo no significa automáticamente que se hable su lengua correctamente. Muchos hablantes nativos de inglés no pueden escribir o contar historias en esa lengua, y sin embargo muchos hablantes no nativos sí lo hacen. Y a pesar de ese hecho, los términos hablante nativo y lengua materna siguen siendo utilizados, insinuando continuamente sus implicaciones:

“Being born into a group does not mean that you automatically speak its language well-many native speakers of English can't write or tell stories, while many non-native speakers can....{}Yet despite the criticism, the terms native speaker and mother tongue remain in circulation, continuously insinuating their assumptions”
(Rampton,1990, p. 98)

Rampton cita varios problemas en el contexto educativo de los conceptos de hablante nativo y lengua materna, y explica como todas las implicaciones que se detallan a continuación, por lo general aceptadas por gran parte de la sociedad, son en la actualidad discutidas por un gran número de expertos:1) las lenguas son heredadas; 2) el hecho de heredar una lengua implica la capacidad de hablarla correctamente; 3) las personas son o no son hablantes nativos de una lengua; 4) ser hablante nativo implica una comprensión global de la misma y 5) igual que las personas son normalmente ciudadanos de un país, son hablantes nativos de una lengua materna.

En este sentido, Martin-Jones (1999) al analizar los usos lingüísticos de un grupo de jóvenes procedentes de familias de origen inmigrante en Leicester, muestra como la diversidad de situaciones lingüísticas, y la diferente evolución y condicionantes socioculturales (incluyendo entre estos condicionantes las lealtad culturales y lingüísticas de los jóvenes a su lengua de origen o a su lengua de

adopción) hacen que no sea posible establecer categorías cerradas de hablantes de una determinada lengua atendiendo solamente a su nacionalidad ni lugar de nacimiento.

Por otra parte, Graddol (2006) apunta que la evolución misma de la lengua inglesa como vehículo de comunicación universal puede, en el futuro, relativizar la función del auxiliar o AL como portador de una fonética “nativa”. Para Graddol, una de las muchas ideas anacrónicas relacionadas con la enseñanza de la lengua inglesa es la de que los aprendices deberían adoptar el acento de un hablante nativo. Desde su perspectiva, al utilizarse el inglés cada vez más como una lengua global, se esperará que los hablantes señalen su nacionalidad y otros aspectos de su identidad a través del inglés. La ausencia de un acento de hablante nativo no será vista, por lo tanto, como una muestra de falta de competencia:

“One of the more anachronistic ideas about the teaching of English is that learners should adopt a native speaker accent. But as English becomes more widely used as a global language, it will become expected that speakers will signal their nationality, and other aspects of their identity, through English. Lack of a native-speaker accent will not be seen, therefore, as a sign of poor competence.”

(Graddol, 2006, p.117)

En esta misma línea, Kramsch (2014) hace un análisis histórico de la evolución de determinadas ideas relacionadas con la figura del hablante nativo, y asumidas ampliamente por gran parte de la sociedad y del profesorado de lenguas extranjeras. La autora apunta como la globalización, cuyos inicios asocia a la desregulación de los mercados de los años ochenta, la invención del Internet y la crisis de la Unión Soviética, produjo un movimiento sin precedentes de mercancías, capital, conocimiento y personas alrededor del mundo. Esta nueva realidad fue por lo general aplaudida por los educadores en los años noventa, ya que proporcionaba grandes oportunidades para el diálogo y el intercambio de conocimiento pero, por otro lado, ha dado origen a una reflexión

sobre determinados conceptos asociados con la figura del hablante nativo que históricamente han tendido a ser aceptados como realidades objetivas e inamovibles. Por lo general, se trata de conceptos surgidos a partir de la modernidad impulsada por la Ilustración en el siglo XVIII, como la existencia de estados-nación, cada uno de ellos con una lengua y una cultura nacionales, o la presencia de lenguas estandarizadas con gramáticas estables y diccionarios que aseguran el buen uso de la lengua por parte de los ciudadanos con un nivel educativo adecuado (que serían aquellos a los que los profesores de lenguas se supone deben imitar).

De acuerdo con Kramsch, entre estos conceptos aceptados en el pasado de manera generalizada por los docentes de lenguas estarían también la superioridad de las lenguas nacionales sobre los dialectos regionales, la existencia de límites claros entre lenguas nativas y extranjeras y entre las propias lenguas extranjeras, o la presencia de un conjunto definido de normas de uso correcto de la lengua que los aprendices de una determinada lengua deben respetar si no quieren correr el riesgo de no ser comprendidos o aceptados por los hablantes nativos de esa lengua.

La globalización, apunta Kramsch, ha cambiado las reglas del juego en lo relacionado con estas ideas preestablecidas y, al tiempo que debilita la conexión exclusiva entre una nación-estado y una lengua nacional, hace necesario que los docentes de lenguas inicien un serio diálogo sobre el futuro del lenguaje en el siglo XXI y el papel del hablante nativo en este contexto.

En esta misma línea, es de destacar el papel fundamental de los AL, en la mejora de la comunicación oral y escrita en el aula AICLE, ya que siguiendo la dicotomía de Cummins (1979), estos son claros exponentes del lenguaje coloquial, BICS (*Basic interpersonal Communication Skills*), así como del lenguaje académico o CALPS (*Cognitive Academic Language Proficiency*).

Como él mismo indica, esta doble aportación resultaría esencial para asegurar el éxito de cualquier programa bi/multilingüe (Cummins, 2000).

En cualquier caso, y además de su aportación como referente lingüístico, no conviene olvidar que el AL representa también la manera en la que los alumnos dan una dimensión mucho más viva al idioma objeto de aprendizaje, y es por medio de esta asociación con personas “reales”, cuyo medio de comunicación es el inglés, que los estudiantes más jóvenes pueden desarrollar su interés y motivación para el aprendizaje de la lengua inglesa, como se pone de manifiesto en la investigación desarrollada por la profesora Rosa González con alumnos de los primeros cursos en colegios bilingües de Madrid (2012). Esta investigación muestra, a través de los testimonios de los propios alumnos, como la presencia de los AL contribuye a que los estudiantes inicien una reflexión crítica sobre la utilidad de la L2, su función comunicativa y social y sobre el procedimiento y la temporalización para su adquisición.

También resultan especialmente relevantes las palabras de Ruiz de Lobera (2004), en el ya mencionado trabajo sobre la labor de los AL en los centros en Andalucía, sobre su aportación en lo que respecta al entendimiento intercultural:

“La propuesta de interculturalidad tiene que ver con el pluralismo, es decir, con el reconocimiento de la existencia de una pluralidad de culturas y con la creencia de que la historia demuestra que estas se relacionan y que bajo determinadas condiciones es posible el diálogo.”

(Ruiz de Lobera, 2004, p. 56)

Por otra parte, conviene recordar que Gao y Shum (2010) ya advierten que, en cualquier caso, el doble papel como referente lingüístico y cultural no es normalmente dissociable en el caso de los AL:

“Although it seemed that the role of cultural mediator was not as strongly perceived by the Chinese teachers compared with the role of academic

helper, our observations and interviews, overall, suggested that these two roles are, in fact, inseparably bound.”
(Gao y Shum, 2010, p. 454)

Así pues, para entender el valor de la figura de los AL en el programa bilingüe de la Comunidad de Madrid resulta imprescindible tener en consideración esa doble dimensión de la figura del ayudante.

CAPÍTULO 3

PERSPECTIVAS SOBRE COMUNICACIÓN ORAL Y ELEMENTOS VISUALES DE APOYO EN EL AULA BI/MULTILINGÜE

En el contexto de esta investigación, se ha considerado conveniente agrupar en este segundo capítulo del marco teórico la revisión de los estudios de referencia sobre discurso en el aula y paisajes lingüísticos educativos, ya que estos dos campos inciden directamente en la comunicación entre alumnado y equipo docente en los centros bilingües, tanto a nivel oral (discurso en el aula), como por medio de elementos de apoyo visual que aparecen no sólo a nivel de centro (paneles informativos), sino también a nivel de aula. Esto será objeto de análisis el capítulo 9 de este estudio.

En la primera parte de este capítulo se explorarán los estudios sobre el discurso en el aula en diferentes contextos educativos, prestando especial atención al contexto multilingüe y particularmente al contexto AICLE. En la segunda parte, se revisarán los relacionados con el estudio de los Paisajes Lingüísticos (*Linguistic Landscapes*) tanto a un nivel general como en el terreno específico de la investigación educativa.

3.1. EL DISCURSO EN EL AULA DE SEGUNDAS LENGUAS: PERSPECTIVA HISTÓRICA

Tsui (2008) utiliza el término “discurso en el aula” para referirse a todas las formas de discurso que tienen lugar en el aula, incluyendo tanto los elementos lingüísticos como los no lingüísticos. Los primeros abarcarían el lenguaje utilizado por alumnos y docentes, así como las formas de interacción entre docentes y alumnos y entre los propios alumnos. Los segundos, los gestos paralingüísticos, la prosodia y el silencio. También describe los diferentes factores que juegan un papel crítico en el desarrollo del discurso en el aula, que

están relacionados con los contextos socioculturales en los que se desarrolla el discurso, incluyendo los entornos socioeconómico y cultural de los participantes, así como sus percepciones, emociones, creencias u orientaciones.

La investigadora sitúa los inicios de la investigación en la interacción en el aula en la década de los años cincuenta, y como su motivación primaria la búsqueda de evaluaciones objetivas de la relación entre profesores y alumnos, y la identificación de modelos efectivos de instrucción. Tsui explica además la importancia de algunos estudios centrados en las dimensiones específicas del lenguaje utilizado por profesores y alumnos aunque no relacionados con la enseñanza de segundas lenguas. Este es el caso de Barnes (1969), que analiza los tipos de preguntas realizadas por los docentes y las respuestas obtenidas, los tipos de habla del alumno y los procesos mentales que reflejan. Otros estudios buscaron una descripción global del discurso en el aula y todo lo que acontece en el mismo, como es el caso de Sinclair y Coulthard (1975), que adoptan la noción de movimiento para analizar todos los elementos del discurso en el aula con el objetivo de construir una gramática del discurso oral. El trabajo de Sinclair y Coulthard estaba motivado por preocupaciones más lingüísticas que educativas, pero ha ejercido una gran influencia en investigaciones posteriores sobre el discurso en el aula.

Hasta mediados de la década de los noventa, la investigación sobre el discurso en el aula estuvo dominada por un enfoque de procesamiento de la información basado en un modelo de recepción-producción, y la mayoría de los estudios se enfocaban en el análisis de *input* lingüístico, interacción y *output* lingüístico. Estudios más recientes han comenzado a examinar el discurso en el aula desde un punto de vista más global, y las perspectivas socioculturales del aprendizaje han comenzado a tener una influencia cada vez más destacada.

Tsui destaca asimismo que, a partir de los años ochenta, se hizo evidente la necesidad de combinar el análisis de los elementos observables (por ejemplo,

las características lingüísticas de las modificaciones del lenguaje oral utilizado por los docentes para facilitar la comprensión, o el estudio de las preguntas realizadas por los profesores y el tratamiento del error) con el de los no observables (que incluyen los estados psicológicos, estilos de enseñanza-aprendizaje de los participantes o el contexto sociopolítico). A partir de los noventa, se generalizó la idea de que alumnos, docentes y el contexto sociocultural en el que tiene lugar el discurso forman parte del proceso de aprendizaje. El interés se centra en Vygotsky (1978) y su Teoría Sociocultural donde la interacción social adquiere un carácter primordial y el concepto de andamiaje (Wood, Bruner & Ross 1976).

En la actualidad, la investigación del discurso en el aula, argumenta Tsui, se centra en la resolución de dos problemas fundamentales, relacionados, por un lado, aquellos aspectos en los que los resultados no han sido concluyentes y, por otro, con cómo orientar este campo de estudio hacia estructuras conceptuales que incluyan varias disciplinas, la mayoría de ellas relacionadas con aspectos socioculturales. En esta línea, es de destacar el trabajo de Mercer (1995) y su concepción neo-vygostkiana de discurso en el aula: la construcción guiada del conocimiento. Mercer sostiene que los seres humanos estamos especialmente preparados para utilizar nuestros recursos mentales y para solucionar problemas, con la finalidad de crear conocimiento, a través de un esfuerzo mental conjunto. Distingue tres técnicas principales utilizadas por los docentes en su comunicación oral con los alumnos para guiar la instrucción y la construcción del conocimiento: 1) obtener información relevante del alumno, para detectar que es lo que los estudiantes ya saben y comprenden y para que el conocimiento sea considerado como una propiedad compartida de alumnos y profesor. Con este objetivo se utilizan técnicas como el uso de preguntas para la *obtención directa* o la *obtención mediante pistas*, que favorece la participación activa del alumno en el diálogo o actuar como aporte mnemotécnico. Los profesores también pueden realizar preguntas con objetivos diversos: pueden servir para controlar la actividad, pero también para guiarla, dirigiendo la

atención a cuestiones que precisan reflexión o clarificación. 2) responder a lo que el alumno dice, no solamente para proporcionar *feedback*, sino para además poder incorporar al discurso las aportaciones de los alumnos y reunir sus contribuciones para construir significados más generalizados. Entre las posibles variaciones de este tipo de respuesta están el rechazo, la confirmación, las repeticiones del mensaje de los alumnos para llamar la atención de toda la clase sobre una respuesta concreta, la elaboración, mediante la que se extiende o explica en mayor profundidad a la clase el significado de la respuesta del alumno, y la reformulación, mediante la que el profesor parafrasea lo dicho por el alumno para ofrecer una versión más apropiada de la información de acuerdo con la opinión del docente. 3) describir las experiencias educativas compartidas por docente y alumnos enfatizando la importancia educativa de esas experiencias. Para lograr este objetivo los docentes optan por estrategias como utilizar frases del tipo “nosotros”, mediante las que los profesores muestran como las experiencias de aprendizaje que tienen lugar en la clase son compartidas, o la recapitulación.

Por otro lado, respecto a los tipos de interacción oral en el aula, Mercer distingue tres clases de comunicación: de debate, caracterizada por la falta de acuerdo y la toma de decisiones individualizada, la acumulativa, en la que los hablantes construyen de una manera positiva, aunque acrítica, sobre los que otros han dicho, y la exploratoria, en la que los hablantes participan de una manera crítica pero constructiva. Asimismo, expone que, para describir y evaluar adecuadamente las conversaciones que tienen lugar en el contexto de la colaboración en actividades educativas, debemos utilizar al menos tres niveles de análisis, el lingüístico, el psicológico y el cultural.

Tsui (2008) describe además otros retos, como son la propensión a adoptar metodologías sin comprender adecuadamente sus orígenes y la utilización de una misma terminología con diferentes implicaciones teóricas. Además, constituyen dificultades añadidas la gran complejidad requerida por un análisis

riguroso de la información obtenida en los estudios del discurso en el aula y el establecimiento de la relación entre el aprendizaje de una lengua y los datos resultantes del análisis del discurso en el aula. En el futuro, esgrime la investigadora, asistiremos a la aparición de estudios en este campo desde una perspectiva más global, con la integración de micro y macro análisis, que atienda a las múltiples dimensiones del contexto y a los múltiples niveles del discurso en el aula. Se hace necesario, en cualquier caso, que las metodologías y terminologías adoptadas sean explícita y rigurosamente definidas, que se haga un examen crítico de los supuestos teóricos y que continúe considerándose la perspectiva de docentes y alumnos como un elemento clave para futuras investigaciones.

Para concluir este apartado, conviene destacar asimismo el trabajo de Creese en tres centros de educación secundaria en Londres con una mayoría de alumnos para los que el inglés era su segunda lengua (2009), ya que, tomando como puntos de partida los enfoques de Hymes sobre la Etnografía de la Comunicación (Hymes, 1968, 1974, 1980) y de Gumperz sobre la Sociolingüística Interaccional (Gumperz, 1972, 1982, 1999), argumenta que estos dos enfoques nos ofrecen las mejores herramientas de análisis para la comprensión de cómo los participantes interactúan y negocian su posición, o como determinados discursos ejercen una posición dominante sobre otros. Esto adquiere especial relevancia en este estudio donde AL y profesores son los encargados de negociar su propia función en el aula.

3.2. CARACTERÍSTICAS DEL DISCURSO EN EL AULA DE SEGUNDAS LENGUAS: MODIFICACIONES LINGÜÍSTICAS E INTERACTIVAS DEL PROFESOR PARA FACILITAR LA COMPRENSIÓN DEL ALUMNADO

Chaudron (1988) proporciona una tipología en la que recoge las principales modificaciones del habla del profesor o *teacher talk* a nivel sintáctico, fonológico, léxico y discursivo. A nivel fonológico menciona las exageraciones tanto en

articulación como en acento y entonación, la ralentización de la velocidad del habla, la utilización de pausas más prolongadas, el uso de una menor proporción de vocales reducidas y consonantes aspiradas, la utilización de un lenguaje más literario o estandarizado y el uso de un volumen más alto. A nivel léxico, destaca la utilización de vocabulario simplificado, una reducción en el uso de expresiones coloquiales, contracciones y pronombres indefinidos y la utilización de un lenguaje neutral desde el punto de vista estilístico. En cuanto al nivel sintáctico, menciona la reducción en el número de oraciones subordinadas, la utilización de mensajes más cortos y con menos palabras en cada oración, y la utilización de una mayor proporción de frases en presente simple y de oraciones gramaticalmente correctas. Por último, a nivel de discurso detecta un incremento en el número de marcos conversacionales y de intercambios verbales iniciados por el profesor, así como el uso de un mayor número de referencias en primera persona y de repeticiones. Osborne (1999) sintetiza las categorías de Chaudron (1988) en la tabla que se incluye a continuación:

Tabla 2: Características específicas del habla del profesor (Osborne, 1999):

Nivel fonológico:

Articulación exagerada

Pausas extendidas

Disminución en la velocidad del habla

Menos reducción de grupos consonánticos y vocálicos

Utilización de un volumen más alto

Utilización de una pronunciación más literaria o estandarizada

Nivel léxico:

Utilización de un vocabulario más básico

Menos expresiones coloquiales

Menos pronombres indefinidos

Menos contracciones

Estilísticamente neutral

Nivel sintáctico:

Menos oraciones subordinadas

Menos palabras por oración

Mensajes más cortos

Mayor proporción de uso del presente simple

Mayor proporción de frases bien formadas
Ralentización en la velocidad de emisión del mensaje

Nivel de discurso:

Más referencias en primera persona
Menos funciones por unidad temporal
Más movimientos iniciados por el profesor
Más marcos conversacionales
Más auto-repeticiones
Más verbalización por función

(Osborne, 1999, mi traducción)

Para Osborne, las diferencias del habla de los docentes no son sistemáticas y tienden a desaparecer a medida que la clase avanza. De acuerdo con Walsh (2013), las modificaciones utilizadas por los profesores de L2 no son accidentales, sino conscientes y deliberadas y ocurren por diferentes razones, entre ellas la necesidad de favorecer la comprensión, el que el profesor sirva de modelo lingüístico para sus alumnos y la necesidad de asegurarse de que todos los alumnos puedan seguir adecuadamente el desarrollo de la clase. Para él, la modificación del habla de los docentes se produce principalmente de dos maneras: En primer lugar, a través de recursos lingüísticos, como simplificaciones léxicas o uso de una pronunciación o gramática claras y sin variaciones regionales o idiomáticas. Sin embargo, las modificaciones de habla del docente necesitaban completarse con las modificaciones discursivas en la construcción de conocimiento con los alumnos:

“Early studies focused on the linguistic features of teachers’ modified speech with the assumption that such modifications would facilitate comprehension. Subsequent studies, however, have pointed out that interactional modifications resulting from the negotiation of comprehensible input are more important to facilitate language learning”
(Tsui, 2008, p. 263.).

Por esta razón, Walsh (2013) enumera una serie de modificaciones interaccionales para ayudar a los alumnos a seguir adecuadamente el desarrollo de las clases, como por ejemplo el uso de marcadores de transición para señalar

el principio o el final de cada actividad. A estas dos modalidades más obvias de modificación del lenguaje, él añade también otras más sutiles, como la utilización de preguntas de comprobación, las repeticiones o las solicitudes de clarificación, que inciden especialmente en la colaboración entre profesores y alumnos en el proceso de construcción del conocimiento.

Nattinger y DeCarrico (1993) añaden además el recurso frecuente a grupos lexicales prefabricados, a la que los adultos recurren para conseguir la atención, aclarar la organización o intención del discurso o para mantener una conversación. En definitiva, y como resume Osborne (1999), el lenguaje oral utilizado por los profesores se caracteriza por ser más corto y más sencillo, y utilizar una pronunciación más cuidada.

En cuanto a estudios realizados en España sobre las adaptaciones del habla del profesor hay que destacar los realizados por Bazo y Peñate (1998, 2001) y Cuenca y Fonseca (2000).

Bazo y Peñate (2001), en un estudio experimental desarrollado con sesenta estudiantes españoles de primaria de inglés como lengua extranjera, utilizan dos maneras de simplificación en actividades de comprensión auditiva, una estrictamente lingüística y otra acompañada de ajustes interaccionales (en concreto repeticiones, preguntas de comprobación y uso de gestos) y comprueban que los alumnos solamente son capaces de seguir adecuadamente la historia en el segundo de los casos. Bazo y Peñate se centran en estas tres modalidades de ajuste debido a que en un estudio anterior (Bazo y Peñate, 1988), éstas se habían revelado como las utilizadas con mayor frecuencia por los profesores de lenguas extranjeras en educación primaria. En concreto, los gestos, mucho más enfáticos y exagerados que en la vida real, cobrarán una importancia fundamental en la interacción oral, ya que “el profesor deberá convertir su lenguaje corporal en una herramienta pedagógica que ayude al alumno a entender el input oral del profesor” (p. 36). Siguiendo a Ekman y

Friesen (1969), resumen la naturaleza de esta herramienta pedagógica en dos: “1) repetir, aumentar o contradecir lo que se dice verbalmente; 2) anticipar, coincidir, sustituir o seguir lo expresado oralmente” (p. 36). Ello les permite clasificar los gestos en tres modalidades, los realizados con la mano, los realizados con la cara y, en tercer lugar, la mímica, en la que se utilizarían diferentes partes del cuerpo.

Paralelamente, Bazo y Peñate (1988) añaden que también el apoyo visual que proporcional las ilustraciones de los libros, tarjetas o flashcards, posters y otros recursos, se revela como fundamental a la hora de aumentar la comprensión de los alumnos en las primeras etapas de la enseñanza de una lengua extranjera.

Por otra parte, Cuenca y Fonseca (2000) en su estudio sobre la adaptación del discurso del profesor de L2 a la competencia transicional del alumno de nivel elemental con 10 profesores de L2 de la provincia de Huelva, establecen un paralelismo entre las adaptaciones realizadas por adultos para comunicarse con niños pequeños en el proceso de adquisición de la L1 con las utilizadas por los docentes en el aula de L2. Para ello, parten en primer lugar de los estudios de Clark y Clark (1977), de acuerdo con los cuales, durante la primera etapa de adquisición de L1, los adultos realizan una selección del léxico a utilizar basándose en factores como la facilidad de pronunciación, la utilidad y la facilidad de comprensión. Mencionan también las investigaciones de Snow (1972) que muestran como los adultos incluyen en su habla, al comunicarse con los más pequeños, paralelismos sintácticos que proporcionan información al niño sobre que estructuras pueden o deben utilizarse en una expresión concreta. Por último, también en relación con la comunicación entre adultos y niños pequeños, citan a Brown (1973), que alude a la utilización de los marcos oracionales con entonación exagerada y acentuación en la siguiente palabra como técnica para presentar nuevo vocabulario.

Esta selección es fácilmente relacionable con la utilizada con frecuencia por los

docentes de L2. Tanto Ellis (1985) como Chaudron (1988) opinan que existe un paralelismo entre el habla del profesor de L2 dirigido a los alumnos y la interacción nativo-no nativo que se denomina habla a extranjeros. Esto implicaría una adaptación del profesor de idiomas a las necesidades de comprensión del alumno, es decir, a su nivel de competencia, que Ellis (1995) denomina competencia transicional. Cuenca y Fonseca recuerdan que estos ajustes pueden incluir tanto la utilización de la L1 para asegurar la comprensión como las repeticiones o la sustitución de vocabulario. Finalmente, resumen los rasgos comunes aplicables al habla del profesor dirigido a niveles elementales: ralentización del habla, exageración y simplificación de la pronunciación, simplificación del vocabulario, preferencia de las oraciones representativas sobre las interrogativas, simplificación gramatical, mayor frecuencia de repeticiones y expansiones, utilización de marcos oracionales básicos y preferencia por situaciones comunicativas que reflejen el aquí y el ahora.

Por último, Giourokakis et al. (2008), en un estudio realizado con profesores en prácticas a partir de la clasificación de modificaciones en el habla del profesor propuesta por Chaudron (1988), encontraron, por un lado, que estos profesores utilizan gran parte de las simplificaciones a nivel fonológico, sintáctico y gramatical que Chaudron define como habituales en este habla, además de algunas otras más, y por otro lado, que esta utilización se produce de manera intuitiva. Concluyen que es fundamental la formación inicial del profesorado en esta área. Walsh (2013) incide especialmente en este punto y desarrolla un marco de formación del profesorado denominado SETT (*self-evaluation of teacher-talk*) que insiste especialmente en la necesidad de proporcionar a los nuevos docentes las herramientas adecuadas para llevar a cabo una reflexión productiva sobre la interacción en el aula.

Respecto a la utilización de elementos multimodales en las aulas AICLE, Meyer (2010) cree que forma parte de una de las estrategias fundamentales asociadas con este enfoque, concretamente la que consistiría en el uso de input

significativo, auténtico y estimulante. Las otras estrategias que Meyer identifica como esenciales para AICLE serían el uso de andamiajes, la interacción frecuente, la incorporación de la dimensión intercultural, la utilización de habilidades de alto valor cognitivo y la utilización de un aprendizaje sostenible. Meyer relaciona el uso de estas estrategias con la aceptación del modelo de las 4 Cs (Contenido, Comunicación, Cognición y Cultura) de Coyle (1999). En lo que se refiere específicamente al uso de recursos multimodales, Meyer apunta que convertir la información de un modo de representación textual a otro visual apoya tanto el aprendizaje del lenguaje como el del contenido, y tiene además en cuenta las necesidades de los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos. En cualquier caso, Meyer considera que, para poder manejar adecuadamente recursos multimodales, los alumnos deben contar con la ayuda de estructuras adecuadas de andamiaje (p. 14).

3.3. PECULIARIDADES DEL DISCURSO EN EL AULA AICLE

Ruiz de Zarobe (2013) razona que AICLE es un enfoque educativo centrado fundamentalmente en lo que ocurre en el aula, que es el escenario base de su puesta en práctica, y que son por ello las investigaciones llevadas a cabo en el aula las que pueden ayudarnos a compartir experiencias que pueden beneficiar las prácticas educativas en su conjunto. En su trabajo sobre el discurso específico propio del aula AICLE, Dalton Puffer (2007) afirma que las clases AICLE no son típicas clases de idioma, puesto que el lenguaje no representa ni el tema ni el contenido de la interacción, pero existen simultáneamente objetivos relacionados con el contenido y con el lenguaje, y destaca además la importancia de que los objetivos lingüísticos sean claros y explícitos.

También refiriéndose a las peculiaridades del discurso en los programas AICLE, Coyle (2007) afirma que las estrategias utilizadas por los docentes en el discurso en el aula AICLE pueden estar claramente condicionadas por la formación y experiencia de estos. En el programa de la Comunidad Autónoma de Madrid

este condicionamiento se hace extensivo no sólo a profesores sino también a los AL implicados. De acuerdo con la investigadora, esta situación es provocada por el hecho de que en estos programas desarrollan su labor tanto educadores especializados en la enseñanza de lenguas, que pueden dar demasiada importancia a la forma lingüística, como profesores de otras materias, que pueden no estar familiarizados con las teorías de adquisición de L2, y su manera de interactuar con los alumnos en el aula estará directamente relacionada con su experiencia educativa o profesional o su campo de especialización. Aun con estos puntos en común, resulta siempre complicado establecer unas características comunes a todos los programas AICLE, pero en términos generales, tal y como apunta Navés (2009), la principal característica que comparten los programas AICLE efectivos es que son programas de duración variable que proporcionan, en cualquier caso, una exposición sustancialmente mayor y mejor a una segunda lengua.

Por su parte, Wiesemes (2002) establece que en los programas AICLE es esencial la construcción de un doble sistema de apoyo (*dual scaffolding*) en el que los aprendizajes de la lengua extranjera y el contenido se apoyen mutuamente y que permita a los alumnos trabajar en un entorno de aprendizaje que les permita asumir riesgos necesarios para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Gajo (2007) añade que, en el momento actual, el movimiento AICLE está centrado en la integración equilibrada de contenidos curriculares de distintas materias y segunda lengua, y constata en sus observaciones en el aula que, dependiendo de la tarea a realizar por los alumnos, se da prioridad a uno de los dos. Gajo expone que esta integración equilibrada merece ser objeto de particular atención por parte de los investigadores. Apunta también a que las investigaciones sobre este tema parten por lo general de las siguientes hipótesis:

- a) La construcción y transmisión del conocimiento es principalmente verbal, interaccional y problemática.
 - b) La interacción plurilingüe crea un entorno favorable y aporta nuevas herramientas para la construcción y *problemización* del conocimiento.
 - c) Los tipos de conocimiento lingüístico y no lingüístico están profundamente interrelacionados y esta interrelación aparece, por lo general, tanto a nivel léxico como a nivel de discurso.
 - d) La enseñanza de materias no lingüísticas sirve tanto para la práctica lingüística como para el desarrollo de conocimiento lingüístico específico.
 - e) El trabajo en una segunda lengua invita a la reflexión sobre la primera y contribuye a su desarrollo.
- (pp. 565-566, mi traducción)

También distingue dos niveles en el proceso de integración lenguaje-contenido: el macronivel, o tarea didáctica global, y el micronivel, en el que se pueden identificar secuencias muy diferenciadas, en ocasiones lingüísticamente autónomas, y no directamente relacionadas con el contenido general.

Al desarrollar una herramienta de observación de prácticas docentes efectivas en programas AICLE, De Graaff et al.(2007), señalan que se asume ampliamente que el profesor debe realizar una labor previa de selección y preparación del material a utilizar en el aula, con el objeto de que resulte al mismo tiempo comprensible y exigente para el alumno. Este tipo de adaptación del material didáctico se hace extensible al contenido y lenguaje utilizados por el docente. Estas adecuaciones constituirían el primer punto a observar y valorar por su herramienta de observación, que incluiría globalmente los siguientes elementos básicos que realiza el docente: a) facilita la exposición al input a un nivel (mínimamente) exigente; b) ejerce de facilitador del procesamiento del contenido; c) ejerce de facilitador del procesamiento de la forma; d) favorece la

producción de output por parte de los alumnos y e) favorece el uso de estrategias.

Este estudio ha sido de gran utilidad para la categorización de las estrategias para guiar el conocimiento de los alumnos utilizadas por el AL en nuestros tres estudios de caso. Los investigadores encontraron suficiente evidencia de que la mayoría de las técnicas consideradas como efectivas para la enseñanza de L2 estaban siendo utilizadas de una manera generalizada en el aula bilingüe.

Por otra parte, en su valoración de los resultados de un estudio con profesores en Italia, Coonan (2007) pone de relieve el cambio de paradigma metodológico que supone la utilización de un enfoque AICLE. En estas clases los docentes parecen ser conscientes de que la simple transmisión de información no es suficiente, y van creando actividades interactivas para guiar el trabajo sobre el contenido que tienen que impartir y para preparar el terreno para las clases de profundización, revisión y discusión.

De acuerdo con Montijano Cabrera (2012), la adaptación de programas con enfoque AICLE supone una auténtica revolución pedagógica, para la que las autoridades no siempre están preparadas, ya que con frecuencia no ofrecen a los docentes los medios y recursos necesarios para su implementación. La autora entiende que debe fomentarse el uso de materiales que se adapten al contexto y situación específicos de los estudiantes en cada caso. Dichos materiales, según ella, deberían alcanzar un impacto y ayudar a los alumnos a sentirse cómodos y a desarrollar su confianza. Además, los contenidos deben ser percibidos por los alumnos como relevantes y útiles, y facilitar y requerir la implicación activa del alumnado. El alumnado debe además, estar preparados para adquirir los contenidos, y a su vez, los materiales deberían exponer a los alumnos a usos auténticos del lenguaje. Por otro lado, los materiales deberían ser capaces de centrar la atención del alumnado en las características lingüísticas del input, proporcionar oportunidades para utilizar el lenguaje para

alcanzar objetivos comunicativos, y considerar los efectos positivos pero no inmediatos de la instrucción y los diferentes estilos de aprendizaje. Deben estar asimismo diseñados para respetar un periodo centrado en la recepción y no en la producción de los alumnos al comienzo de la instrucción. Además, deben maximizar el potencial de aprendizaje y estimular la implicación intelectual, estética y emocional de los alumnos. Finalmente, Montijano Cabrera estima que los materiales no deberían basarse excesivamente en la práctica controlada y deben ofrecer oportunidades para que se proporcione feedback relevante sobre los resultados obtenidos (pp. 132-134).

3.4. RECURSOS MULTILINGÜES EN EL DISCURSO DEL AULA

Martin Jones (1997) al revisar la literatura existente sobre el cambio de código, concluye que cuando este tiene lugar en el aula, frecuentemente aparece asociado con otras claves de contextualización (Gumperz, 1982), particularmente prosódicas o no verbales, tales como cambios en la dirección de la mirada o gestos, y que esta puede ser una característica distintiva del discurso del aula bilingüe, particularmente en situaciones en las que es el profesor el que centra la conversación en el aula. De acuerdo con Martin Jones, los profesores cambian de código para hacerse entender, pero también para atender a las habilidades y preferencias lingüísticas de sus alumnos. Por otro lado, encuentra que el cambio de código relacionado con los alumnos predomina en algunas clases bilingües, cuando los profesores proporcionan traducciones, reformulaciones o clarificaciones, o cuando negocian la relevancia cultural del contenido de la lección con los contextos reales de la vida de los alumnos. Asimismo, Martin Jones afirma que el cambio de código puede manifestarse también en cambios ocasionales del discurso del profesor cuyo objetivo sería incentivar la participación de los alumnos o comprobar la comprensión.

La utilización de la L1 como estrategia para guiar el conocimiento, y la conveniencia de su utilización en el aula ha sido un aspecto históricamente

controvertido en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, y este debate ha continuado y se ha hecho incluso más patente a raíz de la expansión en los últimos años de los programas de educación bilingüe, tanto en el caso de los programas de enfoque AICLE como en de los que no lo son. La utilización conjunta de la L1 y la L2, no exclusivamente a nivel de aula, sino en el contexto de sociedades donde es frecuente encontrar varias lenguas que juegan un papel fundamental, recibe diferentes denominaciones, como recuerda May (2013), que menciona el “*lingua franca multilingualism*” de Makony y Pennycook (2012), los “*contemporary urban vernaculars*” de Rampton (2011), la malla de códigos o “*codemeshing*” de Canagarajah (2011) el bilingüismo flexible de Creese et al. (2011), el metrolingüismo de Pennicook (2010), el translingüismo de García (2009) o el “*polylingual languaging*” de Jorgensen (2008).

En el contexto de esta investigación se ha optado por lo general, como término que puede ofrecer una interpretación más cercana a su utilización como recurso por parte de los profesores y AL participantes, por la utilización de la expresión “recursos multilingües”, traducción literal del término “multilingual resources” al que hacen referencia Saxena y Martin-Jones (2013).

Cómo no podía ser de otro modo, el análisis de la utilización de diferentes lenguas en un mismo acto comunicativo se ha extendido también al contexto educativo, produciéndose en muchos casos una clara evolución de gran parte de los expertos en este campo con respecto a teorías hasta hace no mucho tiempo de muy amplia aceptación sobre el uso de la L1 en el aula.

3.4.1 El principio de separación de lenguas

En general, en lo relacionado con el uso de la L1 en contextos educativos multilingües son muchas las dudas planteadas en trabajos recientes por un creciente número de investigadores sobre la validez del principio general al que Howatt (1984) se refiere como “*the monolingual principle*”, noción fundamental

de la enseñanza de la lengua en la enseñanza de lenguas extranjeras y en programas de educación multilingüe durante décadas. El principio monolingüe de Howatt establecía que la instrucción en el aula debería desarrollarse de manera exclusiva en la segunda lengua, y este principio ha gozado de gran aceptación durante mucho tiempo. Como ejemplo de seguimiento del mismo, hay que destacar un estudio etnográfico sobre el discurso en el aula multilingüe, realizado en un contexto español-inglés (Pérez Murillo, 2001). Esta investigación se llevó a cabo en un colegio multilingüe en Londres perteneciente a la red de centros en el exterior financiados por las autoridades educativas españolas, donde además se enseñaba francés y gallego. En el estudio se observa como en los años noventa, tiempo en que se desarrolló la investigación, en las clases observadas la separación de lenguas se lleva a cabo con éxito, y el cambio de código no es utilizado como recurso habitual para favorecer la comprensión. Es decir, se sigue el principio de separación de lenguas, ya de acuerdo con Swain (1983) existen razones de tipo pedagógico, psicológico y sociológico, que así lo avalan. En cualquier caso, si se percibe una actitud respetuosa por la elección lingüística de los alumnos en otros espacios de socialización del centro.

Entre otras voces críticas en los últimos años con el principio monolingüe que, como se ha comentado anteriormente, Howatt (1984) consideraba la noción fundamental en la enseñanza de lenguas y de la que se derivaban todas las demás, pueden citarse las de Cook (2001), Cummins (2008) o García (2009a, 2009b).

Cook (2001), hace una revisión de los diferentes modelos de éxito de educación bilingüe en los que la L2 juega de manera intencionada un papel fundamental y, más recientemente, Cummins (2008) argumenta que la presunción de la superioridad de los enfoques que proponen el uso exclusivo de la L2 en el aula (fundamentalmente derivados del “método directo” que se hizo tremendamente popular hace más de un siglo, de acuerdo con el autor) tiene una base científica extremadamente débil.

3.4.2 La convivencia de dos o más lenguas en el aula multilingüe

Por su parte, García (2009), partiendo de estudios realizados en Estados Unidos, profundiza en este tema y afirma que el cambio de código puede ser, al menos, de dos tipos, dependiendo de si tiene lugar dentro de los límites de la frase o de si traspasa esos límites. Considera, asimismo, que lejos de constituir un signo de carencia de conocimiento, en el contexto de las sociedades bilingües se trata de una sofisticada habilidad lingüística característica del habla de personas que dominan dos idiomas. Sin embargo, la misma investigadora habla del concepto de mezcla de códigos (*code-mixing*), no necesariamente equivalente al cambio de código (*code-switching*). La mezcla de códigos se caracterizaría por combinación de elementos de dos lenguas cuando el hablante no es capaz de establecer diferencias claras entre ellas.

García (2009) defiende asimismo que los estudios sobre los usos del cambio de código en programas AICLE en Europa evidencian, contrariamente a lo defendido por Cummins y Swain (1986) inicialmente, que, si se usa adecuadamente, el cambio de código en el aula puede, de hecho, mejorar las habilidades cognitivas en la enseñanza-aprendizaje de contenidos curriculares diversos como Matemáticas o Historia. Además, defiende que las disposiciones bilingües múltiples y flexibles en el aula pueden clasificarse en cinco categorías: cambio de código responsable de doble dirección, previsión-visión-revisión, translingüismo, co-lenguaje y trabajo consciente con varias lenguas.

Respecto al cambio de código responsable de doble dirección (*Responsible code-switching both ways*), García (2009a, 2009b) opina que las connotaciones negativas relacionadas con el cambio de código en el aula son cada vez más cuestionadas por los expertos.

En cuanto a la previsión-visión-revisión, Freeman y Freeman (2014) explican que consiste en tres fases en las que en primer lugar un profesor o tutor explica

en su propia lengua el contenido básico de la lección a bilingües emergentes, luego esta lección se desarrolla utilizando la L2 y finalmente se lleva a cabo una revisión de la misma utilizando de nuevo la L1:

“In the preview, the teacher, a bilingual peer, a bilingual cross-age tutor, a bilingual aide, or a parent explains to the emergent bilinguals in their home language what the upcoming lesson is about. During the view, the teacher conducts the lesson in English using strategies to make the input comprehensible. Finally, the review allows students to summarize and clarify in their home languages.”

(p. 1)

Además, García (2014), defiende el uso del translingüismo (que define como el acto llevado a cabo por personas bilingües de acceder a características lingüísticas diversas con el objetivo de maximizar el potencial comunicativo), en los programas de educación multilingüe, ya que, de acuerdo con la autora, las aulas en las que se utiliza tienen el potencial de beneficiarse de las múltiples prácticas discursivas aportadas por los alumnos y ayudan a estos en la construcción del conocimiento:

“these classrooms have the potential to expand on the multiple discursive practices that the children bring, and consider translanguaging an important educational practice-to construct understanding, to make sense of the world and of the academic material, to mediate with others, to acquire other ways of languaging”.

(p. 148)

En esta misma línea, Baker (2014) enumera cuatro grandes ventajas del cambio de código con fines pedagógicos o translingüismo:

1. Favorece una mejor comprensión del contenido
2. Ayuda a los alumnos a desarrollar tanto comunicación oral como escrita en la lengua débil
3. Facilita la cooperación entre la escuela y las familias
4. Ayuda a la integración entre alumnos con diferentes niveles de competencia lingüística.

En esta misma línea, Creese (2005), en el ya mencionado estudio realizado en tres escuelas secundarias de Londres de gran diversidad lingüística, observa cómo, ante la presión a la que se encuentran sometidos muchos docentes en el Reino Unido por la duplicidad de objetivos, de desarrollo lingüístico y curricular, que deben afrontar, muchos de ellos optan por utilizar la primera lengua de los alumnos para traducir, interpretar y explicar los contenidos.

3.4.3 La utilización de la L1 en el aula de segundas lenguas

En esta misma línea, Macaro (2006) defiende la importancia de la L1 y el cambio de código en las enseñanzas desarrolladas fundamentalmente en el contexto de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. Para él, los alumnos a los que no se permite recurrir al cambio de código en su discurso no pueden desarrollar una importante estrategia comunicativa que tendrán que utilizar con frecuencia a lo largo de su vida. Macaro argumenta que, aunque solamente fuera por esta razón, el cambio de código debería ser una parte integral de la L2 y tenido en cuenta en la planificación docente. Además, añade que no hay nada no natural o psicológicamente preocupante en el cambio de código en el aula, ya que simplemente refleja un proceso natural que sucede en un discurso naturalista.

Al profundizar en cual sería la modalidad más deseable de uso de la L1 en el aula, Macaro (2009) cree que ese uso óptimo sería el que tiene lugar en situaciones en las que puede favorecer la adquisición de la segunda lengua de una manera más adecuada de la que lo haría el uso exclusivo de la L1. Respecto a las diferencias en actitud de los alumnos con respecto al cambio de código de acuerdo con su edad, Macaro y Ho Lee (2013) estudian diferentes variables sobre dicha percepción a través del análisis de estudiantes coreanos de inglés, resultando la edad la variable que ofrecía resultados más significativos. Los resultados de su estudio parecen sugerir que los alumnos adultos, en general, eran los que parecían sentirse más cómodos con aquellos programas que incluían instrucción solamente en inglés.

Por otra parte, en su estudio con estudiantes universitarios japoneses en programas de intercambio en el Reino Unido (Macaro et al, 2014), señala cómo el nivel de producción oral de los participantes parecía mejorar cuando se contaba con la ayuda de AL bilingües, y cuando el uso del cambio de código era utilizado como herramienta de trabajo habitual en el aula, aunque reconocen la ausencia de datos concluyentes. En este mismo país, Glasgow (2014) constata los problemas surgidos a raíz de la resistencia de muchos docentes a la normativa que impone a los profesores la utilización exclusiva de la L2 en la clase de lenguas extranjeras.

3.4.4. La utilización de recursos multilingües en el aula AICLE

Navés (2009) concluye, al analizar los resultados de los trabajos de Collier (1995), Crawford y Krashen (2007), Cummins (1992) o Tikunoff (1983), que, en general, los programas AICLE que obtienen mejores resultados son aquellos que, además de proporcionar instrucción académica en la primera lengua de los alumnos, permiten su utilización de manera amplia en edades tempranas, aunque en este estudio no se hacen referencias concretas a las consecuencias positivas o negativas del uso frecuente del cambio de código cuando la segunda lengua es la de instrucción. Gajo (2007) analiza asimismo las situaciones de cambio de código, y señala como en sus observaciones los docentes muestran desde un principio tolerancia hacia dicho cambio, ya que lo consideran una manera de desarrollar y extender conceptos que va mucho más allá de la mera función traductora. Incidiendo asimismo sobre este tema, Coonan (2007) destaca la ausencia de reglas claras sobre el cambio de código, excepto por el hecho de que deben establecerse criterios para la alternancia dentro del aula AICLE teniendo siempre en cuenta la función de la primera lengua y el tiempo que se utiliza. Cuanto más tiempo se utilice la primera lengua, menos expuestos estarán los alumnos a la segunda.

Por su parte, Nikula (2007), en su estudio sobre la interacción profesor-alumnos en programas AICLE en Finlandia, apunta a que la alternancia o cambio de código parece inevitable en contextos en los que docente y alumnos comparten la misma primera lengua. En este sentido, ella aclara que, a pesar de que la lengua inglesa se constituya claramente en la lengua dominante en el aula, cuando alumnos y docentes comparten la primera lengua es natural y esperable que se produzcan situaciones de cambio de código:

“It was pointed out above that English is clearly the dominant language in the CLIL classrooms. It is only natural that when teachers and students share an L1, switches into Finnish also occur”.

(Nikula, 2007, p. 213)

En su estudio, Nikula incluye observaciones de aula con dos docentes que muestran diferentes actitudes ante las situaciones de cambio de código, uno más permisivo y el otro más estricto. En cualquier caso, los cambios puntuales debidos a la falta de vocabulario específico en L2 no dan lugar al uso predominante de la L1 a partir del momento del cambio de código puntual. De acuerdo con Nikula, la mayoría de los cambios de código en AICLE pueden dividirse entre aquellos en los que el cambio tiene sentido en sí mismo, y está motivado por razones sociales o de interacción, y aquellos en los que tiene sentido la concurrencia simultánea de las dos lenguas. Por otro lado, estos cambios no se limitan a contextos de trabajo en grupos pequeños o en comunicaciones entre un alumno y el profesor, sino que aparecen también cuando en la actividad participa todo el grupo.

Por otra parte, Kiely (2006) estudia, a través del análisis de varios casos en diferentes países de Europa en los que la L1 está presente en el aula AICLE, las diferentes motivaciones para dicha presencia. Por ejemplo, en una clase de economía doméstica en Chipre, la L1 se utiliza fundamentalmente para estimular a los alumnos y buscar una identificación con ellos a nivel personal. Sin embargo, en el contexto de una clase de Ciencias Naturales en inglés en

Francia en educación primaria, la L1 se utiliza fundamentalmente para manejar la disciplina de la clase. Por último, analiza lo observado en una clase de Ciencias Naturales en España en la que el profesor decide no utilizar la L1, decisión que provoca dudas sobre si la falta de respuesta de los alumnos a las preguntas del profesor tiene que ver con la comprensión del contenido o con limitaciones lingüísticas en L2. En cualquier caso, Kiely establece una serie de recomendaciones fundamentales sobre el uso de la L1 en contextos AICLE que incluirían maximizar la presencia de la L2, utilizar la L2 para manejar la disciplina en el aula, asegurarse de utilizar una pronunciación correcta, revisar la comprensión utilizando la L1, enseñar el vocabulario clave de la lección también en L1, promover el lenguaje “interlingüístico” y la exploración de los dos idiomas y utilizar la L1 para apoyar el aprendizaje.

Con respecto a la utilización de la L1 en el contexto de los programas AICLE desarrollados recientemente en España, Méndez García y Pavón Vázquez (2012), constatan como profesores y ayudantes participantes en el programa bilingüe de la Comunidad Autónoma de Andalucía utilizan la L1 con regularidad con el objetivo de ayudar a los alumnos en la comprensión de ideas y nociones complejas.

3.5. PERSPECTIVA SOBRE EL ANÁLISIS DE PAISAJES LINGÜÍSTICOS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Los estudios sobre paisajes lingüísticos (*Linguistic Landscapes*) adquieren un valor fundamental para profundizar en el análisis del contenido e importancia de la información contenida en los tabloneros de anuncios o *Bulletin Boards* elaborados por los ayudantes lingüísticos en sus centros. Según Gorter y Cenoz (2008), en los últimos años hemos venido asistiendo a un incremento en el número de investigaciones que, partiendo de los parámetros del estudio semiótico más tradicional, han venido centrándose en el estudio específico del paisaje lingüístico. Los autores citan a Rosenbaum, Nadel, Cooper y Fishman

(1977), como precursores en este campo, por un trabajo basado en el análisis de los signos presentes en la ciudad de Jerusalén. Gorter y Cenoz (2008) explican, asimismo, como la función informativa de los signos lingüísticos indica las fronteras del territorio habitado por un grupo lingüístico, así como la disponibilidad de un determinado lenguaje como instrumento de comunicación en ese territorio. De acuerdo con los mismos autores, la investigación de los paisajes lingüísticos cobra cada vez más relevancia ante la decidida expansión del multilingüismo en nuestra sociedad, siendo específicamente la lengua inglesa la principal protagonista de esa expansión, con una presencia cada vez más importante en todos los estudios relacionados el tema.

Consideran por otro lado de importancia la influencia de las políticas lingüísticas de los gobiernos para la alteración de los paisajes lingüísticos, y constatan además como el estudio de estos paisajes lingüísticos puede afrontarse desde diferentes perspectivas, y está relacionado con disciplinas tan diversas como la lingüística, los estudios comunicativos, la sociología, la sociolingüística, la economía, la geografía social, la psicología o la educación. Entre los problemas asociados con esta línea de investigación, los autores citan la ausencia de un campo teórico específico sobre el tema, la indefinición sobre la unidad de análisis a utilizar, la naturaleza dinámica del paisaje lingüístico, la determinación de lo que constituyen muestras representativas y el uso de diferentes taxonomías. En cualquier caso, establecen con claridad que el ámbito educativo debería ser el punto de partida de una de las principales líneas investigadoras en el análisis de los paisajes lingüísticos, tanto para el desarrollo de conciencia lingüística como en lo referido al estudio del uso de signos educativos utilizados como material didáctico en el paisaje lingüístico de los centros educativos. En ese contexto puede inscribirse el estudio de los tabloneros creados por los AL en los centros utilizados para el estudio de caso de esta investigación.

Respecto a este tema, García (2008) describe como el estudio de los paisajes lingüísticos del entorno habitual de los alumnos puede darnos claves para

entender la realidad y evolución lingüística con la que dichos alumnos conviven, y facilitar así que los docentes puedan establecer estrategias adecuadas que sepan sacar partido de esta realidad o superar de manera más efectiva los obstáculos que pudiera suponer para el aprendizaje de una lengua. García opina que es esencial que los docentes desarrollen una comprensión amplia de los usos del lenguaje, incluyendo los diferentes códigos incluidos en cada lenguaje, como imágenes, música, arte o gráficos, que son parte fundamental de la manera en que se utiliza actualmente el lenguaje, especialmente por las generaciones más jóvenes.

Más recientemente, Shohamy (2012) constata la aparición en los últimos tiempos de un gran número de estudios centrados en el análisis de la presencia o ausencia de lenguajes múltiples en espacios públicos. La autora alude a la utilización de formas lingüísticas en espacios públicos que no refleja los usos reales del lenguaje de los hablantes locales, y como se ha definido a este fenómeno como “construcción simbólica” del espacio público (Shohamy, 2012, p. 538-539, mi traducción). Sobre la importancia de los paisajes lingüísticos en la enseñanza de lenguas, la investigadora resalta el hecho de que se ha venido desarrollando un amplio interés en la exposición pública de materiales para la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, y como éstos constituyen en muchos casos el primer contacto con una segunda lengua y la cultura asociada a ella.

Finalmente, centrándose ya exclusivamente en el análisis del paisaje lingüístico en el ámbito educativo, Dressler (2015) en su estudio sobre el paisaje lingüístico en una escuela con programa bilingüe inglés-alemán en Canadá, realiza una observación de los elementos bilingües de señalización presentes en el centro escolar. Para este análisis se utilizan las aportaciones que sobre la creación, propósito y uso de esta señalización realizan sus propios autores. Los resultados muestran que los profesores son los principales creadores de los elementos de señalización que intentan promover el bilingüismo, que no existe un orden

estricto en la localización de estos elementos, y que la promoción del bilingüismo es solamente uno de entre varios discursos presentes.

PARTE 2
CONTEXTO DEL ESTUDIO

CAPÍTULO 4

EL AYUDANTE LINGÜÍSTICO EN EL CONTEXTO AICLE

En esta parte de la tesis se detallará el marco donde se ha desarrollado este estudio. Se expondrá en primer lugar el contexto sociolingüístico macro, la política lingüística europea representada por el Consejo de Europa que favorece la implantación de enfoques AICLE (Wodak, Johnstone y Kerswill, 2011). Posteriormente, se detallarán diferentes modalidades de implantación de los programas AICLE en algunas Comunidades Autónomas españolas destacadas, para finalmente centrarnos en el programa de la Comunidad Autónoma madrileña. Para concluir, cerraremos el capítulo esbozando la figura del ayudante lingüístico y su aportación al programa.

4.1. LA DIMENSIÓN EUROPEA DE AICLE

Las iniciativas europeas para la puesta en práctica de modelos educativos bilingües han sido constantes desde los años 70. La Comisión Europea presenta en 1978 por primera vez una propuesta para apoyar la enseñanza de áreas curriculares en lengua extranjera en las escuelas (Marsh, 2002). Entre 1998 y 1992, el Consejo de Europa y el Parlamento Europeo hacen varios pronunciamientos en relación a la enseñanza de idiomas, y concretamente a la introducción de esta enseñanza a una edad temprana, y los intercambios educativos entre estudiantes y profesores. Desde la década de los 90, la Comisión Europea y el Consejo de Europa comienzan a jugar un papel fundamental en la potenciación de modelos relacionados con el enfoque AICLE. En el “Libro Blanco” de 1995 la Comisión (*White Paper, Teaching and Learning: Towards the Learning Society*) insiste en que todos los ciudadanos europeos deberían ser capaces de comunicarse al menos en tres lenguas, y en 1996 el Consejo de Europa recomienda la coordinación de los esfuerzos en lo relativo a la implantación de programas de enseñanza bilingüe en Europa, aunque la propia definición de educación bilingüe sigue generando controversia. La

resolución del Consejo de Ministros de Educación de 1995 se refiere específicamente al uso del AICLE entre las herramientas para promover la diversidad lingüística y la enseñanza de idiomas y en el ya mencionado “Libro Blanco” de 1995 (*Teaching and Learning-Towards the Learning Society*) se habla de la posibilidad de que los alumnos de educación secundaria estudien ciertas materias en la primera lengua extranjera, poniendo como ejemplo la práctica de las Escuelas Europeas. Simultáneamente, a lo largo de estos años el Consejo de Europa, en colaboración con el Centro Europeo de Lenguas Modernas de Graz, lleva a cabo una serie de talleres para examinar todo lo relacionado con las diferentes definiciones de educación bilingüe y la enseñanza de materias en una lengua extranjera. Los documentos resultantes fueron publicados por el Council for Cultural Cooperation (CDCC) y por el propio Centro de Lenguas Modernas. Como observa Marsh (2012), en su informe sobre el desarrollo de los programas AICLE en Europa, en todos los casos en estos documentos parece imponerse una tendencia a sustituir el término “educación bilingüe” por “enseñanza-aprendizaje de materias no lingüísticas en una lengua extranjera” y, en última instancia, por AICLE.

A partir de la década de los 90, la *Red Social Europea de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras*, EuroCLIC (proyecto que facilita el contacto entre docentes e instituciones que cuentan con experiencia en la aplicación de esta metodología, e incluye información sobre prácticas, investigaciones y otros aspectos relacionados con el enfoque), decide adoptar el término AICLE como un término genérico que se refiere a cualquier actividad en la que una lengua extranjera es utilizada para la enseñanza de una materia no lingüística, siempre y cuando tanto el lenguaje como la materia jueguen un papel en el currículo. La popularidad del AICLE se pone de manifiesto en el hecho de que en la edición de 2008 del informe de la Comisión Europea sobre “Cifras claves de la enseñanza de lenguas extranjeras en los centros escolares de Europa” se constata que, de los 31 países incluidos en el estudio (los 27 de la Unión Europea, más Islandia, Liechtenstein, Noruega y Turquía), con la excepción de 5

de ellos (Dinamarca, Chipre, Islandia, Liechtenstein y Turquía) en todos los demás se están aplicando programas definidos como AICLE. Sin embargo, Huttner, Dalton Puffer y Smit (2013) ponen de manifiesto que tan sólo en los Países Bajos y algunas regiones de España existe una coordinación administrativa y regulatoria de la puesta en marcha de proyectos inspirados por AICLE, algo que, por un lado, dificulta la evaluación de sus resultados y, por otro, impide contrarrestar, si fuera necesario, las creencias generales de profesorado y comunidad educativa sobre las ventajas e inconvenientes de este tipo de programas.

Cenz (2013) pone de relieve las diferentes formas de implantación de programas AICLE en Europa, que por lo general se dirigen a aprendices de lengua inglesa, aunque no siempre sea ese el caso. Además, dado un contexto tan multilingüe y multicultural como el europeo, Cenz señala también que, en ocasiones, es difícil distinguir entre programas AICLE y programas de inmersión lingüística.

4.2. AICLE EN ESPAÑA

En España son muchos los programas basados en el enfoque AICLE que se han desarrollado en casi todas las Comunidades Autónomas, debido en gran parte a que, como recuerda Fontecha (2009) la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido tradicionalmente un punto débil del sistema educativo español.

De acuerdo con Frigols (2008), el interés por los programas AICLE ha crecido de manera exponencial, y estos programas han sido apoyados de manera decidida por las autoridades educativas. Apunta además que las características de su implementación son muy variadas, debido tanto a la estructura política del país como a las características diferenciadas de las Comunidades Autónomas con lengua oficial propia. Frigols distingue tres grandes modelos: aquellos que promueven el bilingüismo en una comunidad monolingüe, los que incentivan el

multilingüismo en comunidades ya bilingües, y el que busca mejorar la competencia lingüística en lengua inglesa a través el proyecto bilingüe y bicultural también conocido como proyecto MEC-British Council.

En la edición de 2008 del informe de la Comisión Europea, citado en el apartado anterior, se confirma lo expuesto por Frigols (2008), y se pone de manifiesto la existencia en España de programas AICLE en los que se utilizan las siguientes combinaciones de lenguas: español-inglés, español-francés, español-alemán, español-portugués, o español y algunas de las lenguas co-oficiales (euskera, catalán/valenciano y gallego), o tres lenguas, si se le añaden a las dos lenguas autóctonas una lengua extranjera (inglés, francés o alemán).

En estas combinaciones de lenguas, los programas trilingües (desarrollados fundamentalmente en las Comunidades Autónomas con lengua oficial propia) a partir del enfoque AICLE constituyen un avance a partir de los modelos de educación bilingüe que ya habían sido desarrollados en estas regiones desde los años 80. La complejidad de situaciones lingüísticas es abordada por programas como el ETC (English Through Content) desarrollado en la Comunidad Foral de Navarra y susceptible de adaptarse a las realidades lingüísticas de cada caso (Fernández Fontecha, 2009).

En cuanto a las comunidades monolingües, los proyectos con enfoque AICLE están presentes en casi todas las regiones. Fernández Fontecha (2009) cita como ejemplos, además del de Madrid, que se tratará con más detalle en un apartado posterior, el ya citado proyecto MEC-British Council, el PILC, (Proyecto de Innovación Lingüística en Centros) de la Comunidad Autónoma de La Rioja, que incluye dos modalidades en inglés y francés, las Secciones Europeas o Bilingües, desarrolladas en Comunidades como Castilla La Mancha, Extremadura, Asturias o Aragón, y el Plan de Fomento del Plurilingüismo de Andalucía.

En lo que respecta a Andalucía, esta región destaca, junto a la Comunidad de Madrid, tanto en términos absolutos como relativos, en cuanto al número de centros, profesores y AL implicados en la extensión y consolidación de su proyecto AICLE. En el caso andaluz, el programa tiene su punto de partida en el ya citado Plan de Fomento del Plurilingüismo, iniciado con proyectos de carácter experimental entre los años 1998 y 2004. Al igual que ha sucedido en la Comunidad de Madrid, la expansión del programa en Andalucía ha sido rápida y continuada a partir del 2004. En el curso 2005-2006, el programa se extendió a 140 centros. Posteriormente, dos años más tarde, ya eran 402 los centros participantes, llegando a ser 762 en el 2010-2011. Nuevos centros se han ido incorporando progresivamente en los años posteriores y, en el curso 2014-2015, el programa se ha ampliado a 993 centros de educación primaria y secundaria. Un total de 1320 ayudantes lingüísticos presta en la actualidad labores de apoyo en esta Comunidad Autónoma.

4.3. EL PROGRAMA AICLE DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

Durante el curso escolar 2003-04 se puso en marcha en la Comunidad de Madrid un proyecto de orientación bilingüe (español-inglés) con enfoque AICLE. Este proyecto tenía como primer objetivo implantar, en el plazo de tres años, un modelo de educación bilingüe español-inglés en 110 centros públicos de educación primaria de la región. Esta implantación debía realizarse progresivamente, 26 centros en el curso 2004-05, 54 en el curso siguiente y 30 centros en el curso 2006-07. Sin embargo, dada la positiva repercusión del programa, y el interés suscitado tanto entre docentes como entre las familias de los alumnos de colegios públicos madrileños, el número de centros seleccionados para el curso 2006-07 se elevó a 42, y la cifra ascendía ya a 147 centros públicos de educación bilingüe español-inglés en el momento de la realización de esta investigación. En el curso 2010-2011 el programa estaba ya implantado en un total de 276 colegios públicos de la región. Durante el curso en el que se centra este estudio, 2007-2008, la selección de centros se realizó

teniendo en cuenta la voluntariedad de esta opción educativa, el respaldo del Consejo Escolar y del claustro de profesores a la designación del centro como bilingüe, y una distribución geográfica y socialmente equilibrada, de modo que hubiese una escuela bilingüe por cada cincuenta mil habitantes aproximadamente.

De acuerdo con las directrices de la Dirección General de Ordenación Académica de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid en el año 2004, los principales elementos del diseño original de este programa bilingüe eran:

1. Los alumnos recibirían clases en lengua inglesa al menos durante la tercera parte del horario escolar
2. Apoyo y formación apropiados para los profesores y centros involucrados en el programa
3. Hermanamiento de escuelas con centros educativos del Reino Unido
4. Presencia de auxiliares de conversación en todos los centros bilingües

La primera convocatoria para la selección de centros a participar en el programa bilingüe de la Comunidad de Madrid fue publicada en el Boletín Oficial de la Comunidad (BOCM) el 9 de marzo de 2004 (orden 796/2004 de 5 de marzo). En esta orden se aclaraba que en el proyecto que se iba a desarrollar se entendería por enseñanza bilingüe aquella que permitiera impartir, al menos, un tercio del horario lectivo semanal en lengua inglesa, aclarando que las áreas de Matemáticas y Lengua Castellana deberían impartirse siempre en español. Convocatorias similares fueron publicadas anualmente en años sucesivos.

El 21 de enero de 2011 se publica en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid la Orden por la que se regulan los Colegios Públicos Bilingües (Orden 5958/2010 de 7 de diciembre). En esta orden se confirman, entre otros aspectos, el carácter instrumental de la lengua inglesa para la adquisición de

conocimientos de otras áreas, la obligatoriedad de impartir en lengua inglesa el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en todo los niveles de la etapa, la figura del coordinador del programa y la presencia en los centros de AL nativos de lengua inglesa que desempeñen funciones de apoyo a los maestros que impartan docencia en inglés. Anteriormente, en el BOCM del 6 de julio, la Comunidad de Madrid publicó la Orden 3331/2010, de 11 de junio, por la que se regulan los Institutos Bilingües de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid.

La utilización de los AL respondía a la necesidad de contar con un referente lingüístico y sociocultural en los centros educativos, puesto que el programa de la Comunidad de Madrid intentaba implantar un sistema de enseñanza en dos idiomas en un contexto sociolingüístico fundamentalmente monolingüe y con muchos factores adversos. Entre estos factores estaban el desconocimiento del idioma por parte de las familias (que limita el apoyo que pueden prestar a sus hijos), la escasa tradición social de conocimiento de una segunda lengua, el hecho de que no existiesen referentes históricos de programas educativos de estas características en la educación pública española y que, al tratarse precisamente de educación pública, sería cuestionable el uso de criterios de selección académica o lingüística para el alumnado.

La incorporación de los centros al programa se realizó de una marea gradual: En el momento de la recogida de datos para esta investigación, 32 centros estaban impartiendo ya enseñanzas bilingües en los cuatro primeros cursos de primaria, 52 en los tres primeros, 42 en los dos primeros y, en los 25 que acababan de iniciar su andadura en el programa, en el primer curso.

Todos los centros bilingües contaban con un coordinador de programa, necesariamente profesor especialista en inglés con destino definitivo en el centro. Este coordinador se encargaba tanto de la dirección pedagógica del programa como de la relación directa con los AL.

Entre las recomendaciones pedagógicas establecidas por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid con respecto al programa estaban, en incluidas en la presentación anteriormente citada (2004) estaban:

1. Sólo un idioma podría ser utilizado en la clase y los idiomas no podrían mezclarse en ningún momento
2. La misma materia nunca se enseñaría en dos idiomas
3. Se intentaría crear un ambiente bilingüe en el centro
4. Todos los profesores del programa bilingüe se reunirían semanalmente para analizar su evolución

4.3.1. La incorporación de los ayudantes lingüísticos al programa bilingüe de la Comunidad Autónoma de Madrid

Cuando se decidió poner en marcha este programa, las autoridades educativas se plantearon la necesidad de contar con recursos humanos suficientes que apoyasen la labor de los docentes y, a este respecto, existían dos posibilidades básicas. Una de ellas era la incorporación a los centros de primaria de AL como los que ya venían ejerciendo su función en Institutos de Enseñanza Secundaria, Escuelas Oficiales de Idiomas y Universidades desde hacía décadas. La otra era intentar contar con asesores lingüísticos que, en la práctica, realizaba funciones más cercanas a las tradicionalmente atribuidas al docente y, por su perfil, solían tener una amplia preparación didáctica, según el modelo del único programa similar previo en nuestro país, y que podría, de alguna manera, servir de referente en este sentido: el iniciado en el curso 1996-97 por el Ministerio de Educación con la colaboración del Consejo Británico (British Council). Este proyecto de cooperación internacional se puso en práctica, entre otros, en 10 centros de la Comunidad de Madrid que, en el momento en que se recogieron los datos para esta investigación, seguían participando en el mismo. No se analizarán en detalle las diferencias curriculares, organizativas y de otros tipos entre el programa del Ministerio-British Council y el iniciado por la Comunidad de

Madrid, pero en lo que se refiere a la incorporación de personal de refuerzo para el programa bilingüe, el programa del MEC-BC optó por la incorporación de esta figura del asesor lingüístico.

En el programa que nos ocupa, sin embargo, se optó por la primera de las opciones mencionadas, la incorporación de AL, con el propósito de poder asegurar que se contaría con personal suficiente para cubrir las necesidades de un programa tan ambicioso en cuanto al número de centros implicados. La necesidad de incorporar en poco tiempo a un número suficiente de colaboradores implicaba que contar con asesores lingüísticos utilizando los criterios de selección aplicados tradicionalmente por el programa MEC-BC no fuese una opción viable en este caso.

El programa de AL (o auxiliares de conversación en la literatura oficial) en lengua inglesa no era algo novedoso. De hecho, en el año 2005 el Consejo Británico celebró el centenario del mismo. Se inició con un intercambio de estudiantes entre Francia y el Reino Unido y pronto se fue extendiendo por el resto de Europa. En el caso de España, la contratación de los “auxiliares de conversación” en lengua inglesa se ha gestionado tradicionalmente a través de un convenio entre el Ministerio de Educación y el Consejo Británico (para los procedentes o destinados en el Reino Unido) por el que cierto número de auxiliares británicos colaboran con centros educativos españoles durante un año y, simultáneamente, auxiliares de conversación españoles viajan al Reino Unido para realizar idéntica función. Tradicionalmente, y hasta el inicio de los nuevos programas bilingües (como ya se ha mencionado, programas con objetivos similares han ido poniéndose en marcha en casi todas las Comunidades Autónomas en los últimos años), España solía enviar más auxiliares de conversación al extranjero de los que recibía en su territorio. En el momento de la recogida de datos para este estudio, ya se había revertido esta tendencia y España ya recibía más de los que enviaba al Reino Unido. Además, en ese momento un pequeño número de AL había sido seleccionado en colaboración

con el gobierno de Irlanda. A los efectos de este estudio, y dadas las similitudes en edad y formación, los ayudantes británicos e irlandeses serán considerados conjuntamente como europeos.

Por otro lado, para cubrir las necesidades de estos nuevos programas bilingües, desde la Consejería de Educación de España en Estados Unidos y Canadá se puso también en marcha un programa de reclutamiento de AL. El programa de auxiliares de conversación españoles en centros de Estados Unidos y Canadá es mucho más reducido en cuanto al número de participantes. En este caso, la reciprocidad venía más bien dada por la existencia del programa de profesores visitantes por el que desde hace ya varias décadas han venido ejerciendo su labor docente en centros escolares de Estados Unidos y Canadá miles de educadores españoles.

Finalmente, cabe mencionar que un pequeño grupo de los AL que participaron en el programa bilingüe en el año en que tuvo lugar esta investigación habían sido reclutados localmente.

4.3.2. El proceso de selección de ayudantes lingüísticos

En el caso de los AL británicos, el Consejo Británico se encarga de su selección para todo el mundo y de su distribución por países de acuerdo con las preferencias expuestas en las solicitudes de los candidatos, los conocimientos de lenguas extranjeras de cada solicitante y su capacitación. Tradicionalmente, los ayudantes británicos seleccionados para España son estudiantes universitarios de segundo año con conocimiento medio o básico de nuestra lengua. Los estudios que están realizando no tienen que estar necesariamente relacionados con el campo educativo y, de hecho, normalmente no lo están. A pesar de que el aprendizaje de una segunda lengua es algo cada vez más valorado por la sociedad británica, y que el español se ha convertido ya en una de las lenguas más estudiadas en el Reino Unido, como se puede constatar en el informe “El Mundo Estudia Español 2014”, publicado por el Ministerio de

Educación, Cultura y Deporte, la creciente demanda de AL desde España ha venido provocando ya desde hace tiempo problemas para conseguir un número suficiente de candidatos cualificados.

En el caso de Estados Unidos y Canadá, la convocatoria se ha venido realizando a través del Ministerio de Educación y la Consejería de Educación de España en estos países. La convocatoria publicada para los candidatos en Estados Unidos y Canadá, en el curso al que se refiere este estudio, establecía los siguientes requisitos:

1. Poseer nacionalidad estadounidense o canadiense
2. Ser estudiante de último año o poseer un título de Licenciado (*Bachelor of Arts o Bachelor of Science*) o haber realizado estudios de Máster (*Master of Arts o Master of Science*)
3. No padecer enfermedad física o mental que imposibilite el ejercicio de la docencia
4. Tener un conocimiento intermedio o avanzado de lengua española

También se valoraban especialmente en la convocatoria, publicada en la página web de la propia Consejería, los siguientes aspectos:

1. Experiencia docente
2. Estancias y estudios en el extranjero
3. Diplomas oficiales de español (Diploma de Español como Lengua Extranjera expedido por el Instituto Cervantes u otra entidad reconocida)
4. Conocimiento de otras lenguas distintas del inglés o el español
5. Otras titulaciones diferentes a la alegada para concurrir

Los ayudantes seleccionados eran distribuidos por la Consejería de Educación en Estados Unidos y Canadá y el Ministerio español entre las diferentes Comunidades Autónomas de acuerdo con las solicitudes de éstas. Dado el número de AL que anualmente acogía la Comunidad de Madrid, el Ministerio y la Consejería de Educación de esta Comunidad renovaban anualmente un

convenio en el que se establecía la cooperación entre ambos organismos en este campo.

El crecimiento en el número de AL participantes en el programa bilingüe de la Comunidad de Madrid ha sido rápido y constante. Este incremento es especialmente apreciable si examinamos los datos del número de AL participantes en los cursos escolares del 2006 al 2008. Aproximadamente cien ayudantes europeos (británicos e irlandeses) se incorporaron durante el curso 2006-2007 al programa, y ciento cuarenta más lo hicieron a través de la selección realizada por la Consejería de Educación de España en Estados Unidos y Canadá. En el Convenio firmado para la asignación de ayudantes para el curso 2007-2008, se establecía que un total de cuatrocientos sesenta y cuatro ayudantes en lengua inglesa serían destinados a la Comunidad de Madrid (y de entre ellos, cuatrocientos veinticuatro para el programa de Colegios Públicos Bilingües). Los ayudantes seleccionados recibirían una cantidad mensual en concepto de beca, más elevada en el caso de los seleccionados para la Comunidad de Madrid.

4.3.3. El proceso de adaptación de los ayudantes lingüísticos

A lo largo de los cursos (2005-2007) en los que se realizó la investigación previa a este estudio (Llaneza, 2007), o en el curso siguiente, cuando se recogieron los datos para esta tesis, los AL no recibieron ningún tipo de formación específica en sus países de origen, aunque tanto los europeos como los norteamericanos tenían a su disposición abundante y actualizada información a través de las páginas web de las entidades encargadas de la gestión del proceso. Al comienzo de cada uno de estos tres cursos, nuestro Ministerio de Educación organizó una jornada de formación para los AL de todo el país. En los dos cursos comprendidos entre el 2006-2008, este mismo organismo realizó además jornadas de formación específica para los ayudantes de la Comunidad de Madrid y para los destinados en la Comunidad Autónoma de Andalucía, ya que estas

dos regiones recibían más de la mitad del total de los AL. En esta jornada inicial se proporcionaba a los nuevos ayudantes una orientación básica sobre sus funciones e información relevante sobre el sistema educativo español.

En cuanto a la asignación a los centros escolares en la Comunidad de Madrid, los AL fueron distribuidos de tal modo que, en la mayoría de los centros, había al menos un europeo y un norteamericano, contribuyendo de este modo a que los alumnos tuvieran la oportunidad de estar expuestos a diferentes variedades del inglés. Debido al modelo de selección, existía una significativa diferencia de edad entre europeos y norteamericanos, ya los primeros eran estudiantes universitarios con una edad media de 20 años, mientras que en el caso de los segundos poseer titulación universitaria o estar cursando estudios de último año era un requisito para la consideración de las solicitudes, y la edad media era de 24 años. Aproximadamente dos tercios de los seleccionados eran mujeres y solo un tercio eran hombres.

La Comunidad de Madrid apoyaba a los AL a su llegada a la región con la tramitación de su permiso de residencia, seguro médico, búsqueda de alojamiento y otros temas relacionados con su instalación. Dado que, en el caso que nos ocupa, los ayudantes constituían una de las piezas fundamentales en el funcionamiento del programa bilingüe, desde la administración educativa se buscó a través de este apoyo minimizar la influencia de factores externos al trabajo en los centros sobre el rendimiento de estos asistentes.

En el curso en el que tuvo lugar este estudio, al grupo general de AL en Madrid se añadió un grupo de 23 más seleccionado por la Comisión Fulbright para el intercambio Cultural, Científico y Educativo entre España y los Estados Unidos. Estos AL no han sido incluidos en este estudio ya que presentaban diferencias significativas con respecto al resto del colectivo: formación académica superior, por lo general, a la del resto de los AL; experiencia y formación de alto nivel en temas educativos; retribución superior a la del resto de los AL y mayor número

de horas efectivas de contacto con el alumnado, además de seguimiento adicional por parte de la Comisión Fullbright. En el momento de la recogida de datos para este estudio, este grupo de AL realizaba su función primordialmente en colegios situados en áreas desfavorecidas de la Comunidad de Madrid o con un alto porcentaje de población inmigrante. Se intentaba así emplazar los elementos de mayor valía allí donde pudiera ser necesario un mayor esfuerzo para el buen desarrollo del programa.

4.3.4. El apoyo a la formación didáctica de los ayudantes lingüísticos durante su permanencia en el programa

Además de la jornada de formación inicial, la Comunidad de Madrid organizaba, tanto durante el curso en que se realizó este estudio, como en los dos cursos previos, tres jornadas de formación para los AL en diferentes momentos del año académico. Durante el curso que nos ocupa, 2007-2008, estas jornadas tuvieron lugar en noviembre, enero y marzo y, con el objetivo de favorecer su aprovechamiento por parte de los asistentes, se dividió a los AL de acuerdo al año de implantación en sus centros del programa bilingüe. A estas jornadas se invitó también a los coordinadores de los centros bilingües, ya que se consideraba que podría ser éste un foro adecuado para discutir temas relacionados con los AL, su aportación y funciones. En cada jornada, además de tratar cuestiones de carácter práctico, se invitaba a profesores con experiencia en el programa y expertos en educación bilingüe a fin de apoyar la labor de los AL en los centros. Entre los temas tratados estaban aspectos sociológicos del proyecto bilingüe, conceptos clave sobre educación bilingüe, funciones del AL, estrategias didácticas en la clase de inglés, o la perspectiva de los alumnos sobre el programa bilingüe.

4.3.5. Las funciones de los ayudantes lingüísticos

En la información que el Consejo Británico (*British Council*) proporciona a los futuros ayudantes (casi invariable desde el momento de la recogida de datos para este estudio hasta la actualidad) se les refiere que entre sus funciones se incluye la planificación de distintas actividades, así como hacer uso de recursos para fomentar que el alumnado se comunicara en lengua inglesa:

As an English Language Assistant, you will:

- *support the teaching of English in an overseas school or university*
- *plan activities and produce resources to enable students to improve their English*
- *introduce UK contemporary culture by developing classroom and extra-curricular activities*
- *work between 12 and 20 hours a week for up to a year*
- *support the running of international projects and activities*
- *take part in an induction course on arrival and receive a salary during your placement.*

British Council. Information for Language Assistants, recuperado de <http://www.britishcouncil.org/language-assistants/become/what-will-i-do>

El Consejo Británico también advierte a los AL de que no deberían hacerse cargo de la disciplina de los alumnos de manera habitual, corregir ejercicios o exámenes, enseñar otras materias, trabajar horas extras sin compensación económica, sustituir a profesores enfermos o ser responsables del conjunto del currículo.

Por su parte, en el momento de esta investigación, el Ministerio de Educación de España, como se ha comentado, venía desde hacía tiempo elaborando anualmente una guía para AL. En la edición de la guía correspondiente al curso 2007-2008, las funciones atribuidas a los AL incluían las prácticas de conversación, la atención al laboratorio de idiomas y al aula de medios informáticos o audiovisuales, la enseñanza de la cultura y civilización de su país y otras tareas afines. Se especificaba, además, que no se les podría asignar

responsabilidades completas docentes en la programación didáctica y en la calificación, ni en la redacción de la programación didáctica o en la preparación o corrección de pruebas o exámenes. Se dejaba a la voluntad del AL su posible participación en actividades extraescolares, y se le instaba a que comunicase a la autoridad correspondiente (bien en la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma, bien en el Ministerio) si le eran encomendadas tareas que no eran de su competencia.

La convocatoria que la Consejería de Educación de España en Estados Unidos y Canadá publicaba para la selección de nuevos ayudantes lingüísticos, en el año académico 2007-2008, definía que el becario ejercería sus funciones como ayudante de lengua inglesa bajo la tutela de un profesor, que la carga docente del becario sería de 12 o 14 horas semanales y que la participación en actividades extraescolares podría acordarse entre el ayudante y el profesor responsable.

Por último, en el nombramiento que la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid enviaba a los centros educativos donde prestaban sus servicios los AL, se establecían como funciones ayudar a los profesores durante 14 horas semanales en las clases de Lengua y Cultura, así como realizar presentaciones en clases de materias como Música, Arte o Historia. Se explicaba también que los AL podrían trabajar con grupos reducidos de alumnos y aportar materiales auténticos de apoyo a la labor didáctica, como folletos, mapas o periódicos. En este documento también se aclaraba que no tenían competencia docente ni debían ser responsables de la evaluación, disciplina, o supervisión de los alumnos. Por último, se puntualizaba que sería responsabilidad del coordinador del programa bilingüe, de acuerdo con el equipo directivo del centro, determinar en que otras actividades sería conveniente la participación del AL en reuniones de profesores, actividades extraescolares y otras tareas.

Un primer problema respecto a la asignación de funciones a los AL en los centros estaba relacionado con la utilización de términos relativamente ambiguos en los documentos anteriormente citados. Por ejemplo, el hecho de que se dijera que “no tienen competencia docente plena” podía ser interpretado como que nunca se les debía autorizar a realizar su labor con un grupo de alumnos si el profesor no estaba presente o, sencillamente, como que no se les debía dejar a cargo de todo el grupo. Igualmente parecían abiertos a interpretación temas como la supervisión de los alumnos, la disciplina u otros aspectos importantes de la práctica docente, ya que no quedaba claro si debían desentenderse de estas funciones por completo o si sencillamente el ayudante no era el responsable último de estos aspectos. Conviene recordar, en cualquier caso, que esta situación no es exclusiva del programa de la Comunidad de Madrid. En el marco teórico de esta tesis ya se abordaban los problemas relacionados con la definición (o ausencia de la misma) de las funciones a desarrollar por los ayudantes de aula en diferentes contextos.

Con posterioridad a los años en los que se realizó la recogida de datos para este estudio, la Comunidad de Madrid reguló la actividad de los AL mediante una orden publicada en el BOCM el 9 de julio de 2009 (Orden 2670/2009 de 5 de junio). En ella se establecían como actividades propias de los AL las siguientes:

1. Posibilitar la práctica de la conversación oral en la lengua extranjera
2. Proporcionar un modelo de corrección fonética y gramatical.
3. Colaborar con el profesorado en la elaboración de materiales didácticos.
4. Acercar al alumnado y al profesorado a la cultura del país donde se habla la lengua extranjera.
5. Llevar a cabo cualquier otra actividad relacionada con la lengua extranjera que le sea encomendada por la Consejería de Educación
6. Elaborar una memoria que refleje el alcance de las actividades desarrolladas en el centro educativo.

En la orden se aclara que los AL no serán responsables de la supervisión del alumnado, y que siempre estarán acompañados en el aula por el profesor. Se establece también que, aunque su horario es de 16 horas semanales de atención directa al alumnado, la Consejería se reserva el derecho a determinar el incremento del horario semanal en un 50%. En este sentido, conviene aclarar que desde el primer curso de la incorporación de los AL a su programa bilingüe, la Comunidad de Madrid se distinguió del resto de las regiones de España en el número de horas de asistencia docente asignadas a los AL (16 normalmente en lugar de las 12 a 14 establecidas en el resto del país) compensadas por otra parte con un incremento en la asignación mensual recibida por los AL en concepto de beca por su participación en el programa.

Una nueva Orden publicada en el BOCM el 16 de febrero de 2011 (Orden 162/2011, de 21 de enero) aclaraba que cuando las circunstancias así lo aconsejasen, la Consejería de Educación, previo acuerdo con auxiliares de conversación del convenio suscrito con el Ministerio de Educación, podría determinar el incremento del horario semanal en un 50 por 100. Más adelante, la orden señalaba las cantidades a percibir por los AL durante su permanencia en el programa.

4.3.6. Permanencia de los ayudantes lingüísticos en los centros educativos

Con el objetivo de intentar dotar de una mayor estabilidad a la labor de los AL, durante el curso en que se realizó este estudio se les ofrecía a estos la posibilidad de permanecer en sus centros por un segundo año, siempre y cuando los directores de los centros a los que habían sido destinados estuviesen de acuerdo con esta renovación de la beca. En el curso 2007-2008, aproximadamente un tercio de los AL norteamericanos decidieron acogerse a esta posibilidad. Este porcentaje era mucho menor en el caso de los ayudantes europeos, ya que la mayoría de ellos debían volver a sus universidades para completar su último año de estudios.

PARTE 3
METODOLOGÍA

CAPÍTULO 5

FASES DE LA INVESTIGACIÓN E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

La tercera parte del estudio se compone de dos capítulos. En el primero de ellos, capítulo 5, describiremos los instrumentos y procedimientos utilizados para alcanzar los objetivos de esta investigación. En el siguiente, capítulo 6, se describirán los participantes que intervinieron en ella, los centros donde se desarrolló el estudio y las clases observadas. Cabe destacar que a lo largo de esta investigación se han combinado y utilizado de manera complementaria herramientas que contribuyen a proporcionar información y una perspectiva más general del programa en su conjunto (fundamentalmente cuestionarios para AL) con otras enfocadas a proporcionar datos sobre el desarrollo del programa en casos y centros educativos concretos (entrevistas y estudios de caso).

5.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Con el propósito de definir de una manera apropiada la metodología a seguir en esta investigación, se hizo un análisis detallado de la literatura existente en cuanto a estudios de estas características. En primer lugar, en relación con el enfoque a utilizar, se decidió que el primero de los objetivos sería ofrecer un reflejo fiel de la situación del programa de AL en el momento de la recogida de información. Como explican Cohen y Manion (2007), el mundo social y educativo es un lugar contradictorio y complejo, no fácilmente susceptible al proceso de atomización inherente a gran parte de la investigación numérica. Este estudio intenta adentrarse en esa realidad compleja, y entraría fundamentalmente en el campo de lo que Cohen y Manion definen como investigación naturalista, y que, entre otros, incluye como principios básicos que el entorno natural (los centros educativos) sea la fuente principal de datos, la importancia de la acotación del contexto, la pertenencia del investigador al mundo investigado, la necesidad de

entender los puntos de vista de los otros, que la investigación sea holística y que la información aportada sea descriptiva. Allwright y Bailey, por su parte, hacen la siguiente definición de investigación naturalista, que incidiría más en la descripción y comprensión de los procesos que en el intento de probar determinadas hipótesis:

“...other classroom researchers have taken a non-interventionist stance. They have purposefully tried not to influence the normally occurring patterns of instruction and interaction, because they wished to describe and understand these processes rather than test specific hypotheses about cause and effect relationships.”
(Allwright y Bailey, 1991, pags. 41-42)

Para la recogida de datos, se decidió por tanto que esta sería una investigación fundamentalmente de tipo cualitativo, aunque incluyendo elementos concretos susceptibles de análisis cuantitativo, dado el doble propósito de reflejar tanto la realidad del programa en su conjunto como su proyección en tres centros educativos. En primer lugar, para conocer la perspectiva de los participantes, se optó por el uso de un cuestionario entre un número representativo de AL, que permitiera obtener información relevante sobre la situación del programa en la Comunidad, y entrevistas personales con directores de centros y profesores coordinadores del programa bilingüe.

Sobre la complementariedad del uso de cuestionarios y entrevistas, Codó (2008) explica como los cuestionarios son útiles para obtener información cuantificable sobre habilidades lingüísticas, prácticas y actitudes, mientras que las entrevistas nos permiten obtener dos tipos de información: detalles factuales e información sobre perspectivas. En cuanto a la conveniencia de optar por entrevistas individuales o en grupo, Codó destaca, entre las ventajas de la entrevista grupal, la posibilidad de facilitar la aparición de temas de los que el investigador no era consciente. Además, desde su punto de vista, las opiniones divergentes de los entrevistados sobre ciertos temas pueden favorecer la participación y forzar al refinamiento de los argumentos esgrimidos.

Por otro lado, se decidió utilizar estudios de caso y observaciones en el aula que permitieran profundizar en la información obtenida a través de los cuestionarios. La investigación resultante entraría dentro de los que, una vez más, Allwright y Bailey (1991) definen como “*Combined approaches to data collection and analysis*” o “Enfoques combinados en la recogida y análisis de datos”.

Resultó también de utilidad para determinar las herramientas y estrategias a utilizar en este estudio el trabajo de Salmani-Noudoshan (2006), que categoriza y resume las principales líneas de investigación en el aula de segundas lenguas, analizando la historia y relevancia de la investigación centrada en el aula (donde se describen y comentan los enfoques de observación, introspección y triangulación), la investigación centrada en los procesos, y la llamada “investigación de calidad”, resultante de la evolución de los conceptos anteriores (Salmani-Noudoshan, 2006).

Para la selección de los colegios sobre los que se iban a centrar el estudio, se tuvo en cuenta el trabajo de Brown (1996) sobre control de variables, y se seleccionaron centros educativos que se habían incorporado al programa el primer año de implantación del mismo y no habían contado con la presencia de AL en sus aulas con anterioridad. Estaban por tanto en su cuarto año de programa.

Además, para la planificación del estudio se utilizó básicamente la estructura ofrecida por Cohen y Manion (2007), en la que, como elementos principales, se establecen las fases a seguir en una investigación de estas características, especialmente en lo referido a estudios piloto, recogida de información y diseño de cuestionarios. Para el diseño de estos, siguiendo también a Cohen y Manion, se trató de evitar en la medida de lo posible las preguntas demasiado complejas, capciosas, negativas, ambiguas, o aquellas que ofrecen la posibilidad de respuestas excesivamente abiertas. Por su parte, con respecto al tipo de preguntas que se deberían incluir en los cuestionarios, Codó (2008) aboga por

una combinación de preguntas cerradas y abiertas ya que estas últimas favorecen la profundización en temas y categorías no previstos.

El trabajo de Oppenheim (1992) resultó especialmente útil en todo lo referido a la realización de cuestionarios piloto y al procesamiento de datos en preguntas de respuesta abierta o semiabierta. Por ello se combinaron los dos grandes tipos de preguntas que el autor distingue: factuales (que incluyen las preguntas clasificatorias, también utilizadas en el cuestionario) y no factuales. Por último, se tuvieron también en cuenta las recomendaciones de Sebba (2000) sobre todo lo relacionado con la transcripción de grabaciones y estructuración general del trabajo.

Sobre la utilización de estudios de caso, Yin (2009) defiende la conveniencia de su uso en situaciones en que las preguntas de investigación buscan fundamentalmente responder al “cómo” o al “porqué” y, por otro lado, su integración en investigaciones que también utilizan cuestionarios u otras herramientas de recogida de información. En cuanto a la selección de tres centros para los estudios de caso en esta tesis, Yin se refiere asimismo a las críticas a los estudios de caso individuales y a la conveniencia de ampliar el número de estudios de caso para ampliar el efecto de la investigación:

“In general, criticism about a single-case study reflects fear of uniqueness or artifactual conditions surrounding the case... As a result the criticism may turn into scepticism about your ability to do empirical work ... having two case studies may begin to blunt such criticism and scepticism ... having more than two case studies will produce an even stronger effect ...having at least two case studies should be your goal”.
(Yin, 2009, pp. 61-62)

Las peculiaridades de las fuentes de información de la investigación, se detallarán a continuación.

5.2. INSTRUMENTOS Y FASES DE RECOGIDA DE DATOS

La investigación que aquí se presenta consiste por tanto en un estudio descriptivo para el que se utilizaron diferentes instrumentos de recogida de datos, y que se prolongó a lo largo de un curso escolar. Las observaciones de aula, junto con el cuestionario distribuido a los AL y las entrevistas realizadas a docentes y administradores, constituyeron el núcleo de la información recogida para nuestro análisis. Los datos se obtuvieron en dos fases.

5.2.1. Fases de recogida de datos para la investigación

Durante el curso escolar que duró esta investigación se recabaron datos de un grupo de AL que participaban en el programa bilingüe de la Comunidad Autónoma de Madrid mediante el uso de un cuestionario en el que, entre otros aspectos, se les encuestaba acerca de las tareas que realizaban en el aula y los paneles informativos (*bulletin boards*) que elaboraban en los centros educativos. A lo largo del curso, se realizaron además entrevistas a los equipos de coordinación del programa bilingüe (directores y profesores coordinadores del programa) de los tres centros educativos concretos en los que se iban a llevar a cabo los estudios de caso. Estos datos, junto con los paneles elaborados por los AL en esos mismos centros constituyen la primera fase de recogida de datos.

La segunda fase está centrada en las observaciones de aula realizadas en tres centros educativos bilingües de la Comunidad de Madrid, para contrastar las opiniones recabadas en la primera parte con la realidad de los centros objeto de estudio, y reflejar así la proyección del ayudante lingüístico en el aula bilingüe.

En la tabla siguiente se especifican las fases de la investigación y los instrumentos de recogida de información utilizados en cada una de ellas.

Tabla 3. Cuadro-resumen de las fases de recogida de datos de la investigación:

PRIMERA FASE: Situación global del programa y valoración de los participantes sobre la figura de los AL y su papel en los paisajes lingüísticos de los centros bilingües:
<ul style="list-style-type: none">▪ cuestionario para ayudantes lingüísticos▪ entrevistas con directores y coordinadores de los tres centros seleccionados▪ recogida de información adicional complementaria para el análisis de paneles informativos de presentación, elaborados por los ayudantes lingüísticos en los centros seleccionados para los estudios de caso
SEGUNDA FASE: Impacto de la figura del AL en el aula bilingüe:
<ul style="list-style-type: none">• estudio de caso de tres centros educativos representativos, utilizando observaciones directas en el aula (12 sesiones en total)

5.2.2. Instrumentos de recogida de datos

En este apartado se describen los instrumentos de recogida de datos tanto cuestionarios como entrevistas y estudios de caso, así como las principales razones para la selección de los participantes en cada fase de la investigación.

5.2.2.1. Cuestionarios

Antes de describir la encuesta realizada en esta primera fase de la investigación, se hará un resumen de los principales aspectos relacionados con los cuestionarios administrados a los AL, tanto en los distribuidos en los cursos inmediatamente precedentes, que sirvieron en cierta medida como cuestionarios piloto, como en el realizado para el 2007-2008, cuyos resultados se analizan con profundidad en el capítulo 7.

1) Cuestionarios preliminares

Los cuestionarios como método de recogida de información ya habían sido utilizados extensamente en dos cursos (2005-2007) con AL participantes en el programa bilingüe que nos ocupa (Llaneza, 2007). En este contexto, en el primero de estos cursos se había utilizado un cuestionario muy amplio, y con referencias a elementos muy diversos en relación con la presencia de los AL. Este cuestionario se distribuyó en dos momentos a lo largo del curso académico, con el fin de comprobar hasta qué punto la integración de los AL había resultado satisfactoria. Se les encuestaba sobre los siguientes aspectos relacionados con la adaptación de los AL y su labor en los centros: principales retos que se habían encontrados relativos a su adaptación general y al sistema educativo en particular, el uso de las lenguas en el aula (L1 y L2), nivel de satisfacción/decepción con la experiencia, sugerencias de mejora y aportación de los AL a las clases de primero de primaria. Finalmente, se les encuestaba sobre su intención de futuro desarrollo de una carrera profesional en el campo educativo.

Para el año siguiente, como complemento al cuestionario anterior, en el que se trataba un abanico muy amplio de temas, se optó por un formato mucho más reducido y centrado en las tareas concretas que los AL realizaban en el aula, y se incluyeron preguntas sobre el número de profesores con los que colaboraba

cada AL, las tareas que les eran encomendadas y su intención de desarrollar una carrera en el campo educativo en el futuro. En este cuestionario se ofrecía también a los AL la posibilidad de aportar sugerencias para futuros participantes en el programa.

Los resultados de estos cuestionarios, junto con las encuestas realizadas a profesores participantes en el programa bilingüe en diferentes centros, fueron analizados ampliamente en el trabajo final de investigación ya mencionado. En cualquier caso, las respuestas obtenidas a lo largo de estos años tuvieron un papel fundamental en la selección de preguntas para el cuestionario utilizado exclusivamente para esta tesis en el curso 2007-2008.

2) Cuestionario curso 2007-2008

La experiencia obtenida en los primeros cuestionarios preliminares permitió que las preguntas planteadas en el curso a lo largo del cual se llevó a cabo este estudio estuvieran muy centradas en aspectos concretos, y específicamente relacionados con la interacción de los AL con profesores, alumnos y comunidad educativa de sus centros. El idioma utilizado para los cuestionarios fue el inglés.

Se distribuyó un solo cuestionario a los AL, que se centraba en la comunicación AL-alumno en el aula y el contenido de los paneles informativos. Se puede consultar en el Anexo 1 de esta tesis.

Se solicitaron a los AL datos personales básicos (edad, nacionalidad y género) e información sobre los siguientes temas mediante cuatro preguntas abiertas y una cerrada (ítem 3):

- ⇒ Beneficios para los alumnos de la presencia del AL (ítem 1)
- ⇒ Adaptaciones realizadas por los AL para favorecer la comprensión de los alumnos (ítem 2)

- ⇒ Estrategias utilizadas por los AL para favorecer la comprensión de los alumnos de entre una lista con 6 opciones (ítem 3)
- ⇒ Presencia de paneles informativos realizados por los AL en los centros educativos y contenido de los mismos (ítems 4 y 5)

El cuestionario se administró en febrero de 2008, aprovechando una de las tres jornadas de formación para AL que se realizaban a lo largo del curso académico. Se recabaron un número amplio y representativo de respuestas: 108 de un total de 506 participantes en el programa en el conjunto de la región en el curso en que tuvo lugar la recogida de datos.

5.2.2.2. Entrevistas

Hay que reseñar que todas las entrevistas realizadas para este estudio fueron grabadas en audio y transcritas posteriormente.

1) Entrevistas preliminares

Al igual que sucediera con los cuestionarios, en los años anteriores a la realización de este estudio también se realizaron entrevistas a participantes en el programa (Llaneza, 2007). Estas entrevistas fueron fundamentales para fijar los puntos de interés a tratar en esta tesis, y permitieron obtener una visión amplia y general, con participantes de perfiles muy variados, y al mismo tiempo con una cierta profundidad, por la posibilidad que tuvieron los entrevistados para desarrollar sus respuestas. En el curso 2005-2006 se realizó una entrevista focal con seis AL (tres norteamericanos y tres europeos). En el curso 2006-2007 se realizaron entrevistas individuales con tres AL y con la coordinadora del programa bilingüe en un centro educativo de la ciudad de Madrid.

2) Entrevistas a directores y coordinadores curso 2007-2008

Al objeto de triangular los datos obtenidos de las observaciones de clase y los cuestionarios distribuidos a los AL, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los directores y coordinadores del programa en cada uno de los tres centros seleccionados para los estudios de caso durante el periodo de esta investigación. A este respecto, conviene recordar que Denzin (1970) señala varios tipos de triangulación, entre los que se encuentra la triangulación de datos, utilizada en este estudio, y que define como una combinación de fuentes que tienen como objetivo el estudio de un fenómeno singular, con el fin último de validar los datos recogidos.

La contribución de los ayudantes al proyecto bilingüe, su colaboración con el profesorado en el proyecto y su relación con el alumnado y sus familias fueron los temas principales de las entrevistas. Una última pregunta permitía aportar sugerencias de mejora en relación con la implantación de esta figura en los colegios bilingües de la Comunidad de Madrid. Siguiendo la recomendación de Codó (2008) de tener una lista común de temas a cubrir de tal modo que siempre sea posible establecer puntos de comparación, las tres entrevistas trataron los mismos temas y en el mismo orden. La lista completa con los temas tratados en estas entrevistas puede consultarse en el Anexo 2. Al igual que en el caso de los cuestionarios, la experiencia obtenida con las entrevistas realizadas para el trabajo final del Diploma de Estudios Avanzados fue fundamental para centrar los temas a tratar en este curso.

Las entrevistas se realizaron conjuntamente con los coordinadores del programa bilingüe y los directores de los centros en los que se desarrollaron los estudios de caso. De ese modo, se podría obtener la visión de los máximos responsables de los aspectos organizativo y didáctico en cada colegio sobre la incorporación de los AL. Por ello, en cada una de las tres entrevistas participan conjuntamente

el director o directora y el coordinador o coordinadora del programa bilingüe en cada uno de los tres centros seleccionados.

5.2.2.3. Paneles informativos

Se analizará también el contenido de los paneles informativos (*Bulletin boards*) elaborados por los AL destinados en los centros seleccionados para los estudios de caso. Estos paneles sirven como carta de presentación de los ayudantes ante la comunidad educativa. La importancia de estos paneles fue puesta de manifiesto en muchas ocasiones e insistentemente, a lo largo los años previos a la realización de estas observaciones, tanto por un gran número de AL como por diferentes miembros de la comunidad educativa. Se comprobó con frecuencia que profesores, administradores, alumnos y AL les otorgaban especial relevancia. Se incluyeron por tanto preguntas específicamente relacionadas con los paneles en el cuestionario distribuido a los AL, y se profundizó en el análisis de los resultados obtenidos con la observación de los paneles presentes en los tres centros seleccionados para los estudios de caso.

5.2.2.4. Observaciones en el aula

Se decidió que la manera más adecuada de obtener la información necesaria para obtener la visión de conjunto a la que pretendía llegar este estudio sería complementar la información obtenida a través de la realización de cuestionarios y entrevistas con una observación más directa de la labor de los AL en el aula. Dado que el programa bilingüe comenzó su implantación en el curso 2004-2005 en 26 centros públicos de educación primaria, se decidió también realizar dichas observaciones en centros de esta primera promoción, donde el programa bilingüe alcanzaba ya cuarto curso de primaria en 2006-2007. Los tres se diferenciaban geográficamente (sur, centro y norte de la ciudad de Madrid), pero también por su contexto socioeconómico y número de alumnos.

La razón para esta elección era doble: por un lado, podríamos así observar colegios que, a pesar de la juventud del programa, contaban ya con cierta experiencia en la utilización de AL en el aula. Por otro lado, la mayor oferta de niveles educativos en los que poder realizar la observación permitiría conocer la situación del programa y las variantes en la aportación de los AL en los diferentes cursos. También se decidió que sería más revelador realizar las observaciones en dos cursos de educación primaria diferentes en cada centro educativo. Los cursos seleccionados fueron primero (alumnos de 6-7 años) y cuarto curso (9-10 años), ya que estos eran los cursos de inicio y de máximo desarrollo del programa en los centros a observar. En ese momento quedaban dos años para que el programa completase su implantación en estos centros e incluyese todos los cursos hasta sexto de primaria.

Se planteó además la necesidad de centrarse en una materia en cada curso para dar mayor coherencia a la investigación. Además, se decidió que esas materias no fueran la misma en los diferentes cursos para permitir una observación más global y amplia del desarrollo del programa. Las materias elegidas fueron Conocimiento del Medio (impartida en inglés) en primer curso de Primaria y Lengua Inglesa en cuarto. En cuanto a la elección de Conocimiento del Medio, se consideró esta materia ya que debía impartirse obligatoriamente en inglés en el programa bilingüe de la Comunidad de Madrid, como se explica en el capítulo 4. Para cuarto curso, se consideró que las observaciones deberían centrarse en las clases de Lengua Inglesa, ya que se pensó que sería interesante ver como se enfocaba esta materia, desarrollada tradicionalmente para alumnos con conocimientos muy limitados de inglés, con estudiantes con cuatros años de recorrido en el programa bilingüe. En cualquier caso, durante las observaciones se pudo comprobar que, en muchas ocasiones, las dos materias se imparten de manera integrada y resulta difícil establecer “fronteras” o límites claros entre una y otra.

Se realizaron, al menos, observaciones informales de cuatro sesiones de clase en cada centro, antes de grabar las 12 observaciones formales para su estudio. Estas observaciones y visitas informales, que pretendían minimizar “la paradoja del observador” (Labov,1972), se desarrollaron a lo largo de todo el curso y los alumnos se fueron acostumbrando a mi presencia, normalmente al final del aula en casi todas las observaciones.

Las sesiones grabadas y, por lo tanto, formalmente registradas, tuvieron lugar en mayo y junio de 2008, ya cerca de la finalización del curso escolar. Hay que reseñar mi papel de observador participante en este estudio. Tanto a los profesores como a los AL se les solicitó permiso para realizar las observaciones y se les explicó que sus centros habían sido seleccionados para dichas observaciones con el propósito de contribuir a un estudio sobre el papel de los AL en los colegios bilingües de la Comunidad de Madrid. A los alumnos sólo se les informó de mi presencia en el aula en algunas de sus clases.

En cada centro se grabaron en audio dos sesiones de cada uno de los cursos de primaria objeto de estudio, completándose por lo tanto un total de 12 sesiones de entre 30 y 60 minutos. Debido a diferentes razones, muchas de ellas relacionadas con la propia organización de la actividad didáctica en los centros, las sesiones grabadas tienen una duración variable, que recoge en cualquier caso los episodios de interacción directa del AL con los alumnos en cada sesión.

5.2.2.5. Fase previa al análisis de los datos

Las sesiones fueron transcritas de acuerdo con el listado de convenciones que puede consultarse en el anexo 4. Por su parte, la transcripción de las 12 sesiones puede consultarse en el anexo 5.

Según Turell y Moyer (2008), no existe una único método de transcripción, sino una variedad de opciones que se deciden durante el diseño de la investigación,

en las etapas de toma de decisiones y realización, y que culminan en la etapa de ejecución, como se observa en la Tabla 4.

Tabla 4: El lugar de la transcripción en el proceso investigador: (Turell y Moyer, 2008):

Decision stage	Realization stage	Execution stage
Preliminary observations Research questions Objectives Theoretical and analytic domain Units of analysis Linguistic level Analytic variables Hypotheses Internal validity	Experimental research Community Subjects Sample Corpora and databases Instruments External validity	Data collection TRANSCRIPTION Tagging Coding Accountability Reliability Analytic methods Statistical procedures

Las autoras señalan que la escritura estandarizada no es una representación objetiva del discurso oral, por lo que el texto transcrito puede dar en ocasiones la impresión de estar incompleto o incoherente. Por otro lado, defienden que el transcribir es un primer paso en el proceso de interpretación y análisis y que la transcripción del discurso bi/multilingüe conlleva la identificación de cuatro factores claves: 1) las lenguajes de la interacción verbal, 2) el tipo de interacción bilingüe, 3) el contexto estructural y 4) el contexto funcional.

Las decisiones tomadas respecto a la transcripción tienen una importancia fundamental, que abarca no solamente el primer análisis directamente realizado sobre los datos, sino también los posibles análisis de profundización posteriores que otros investigadores pudieran llevar a cabo:

“Decisions about what to transcribe and how much detail to include involve interpretation that can influence the analysis of those data by readers and, more importantly, subsequent analysis by other researchers.” (p. 194)

El corpus de la investigación en el aula en este caso lo constituyen 12 clases de primero y cuarto cursos de Primaria. Las clases de primer curso de Primaria

corresponden a la asignatura de Conocimiento del Medio, mientras que las de cuarto curso de Primaria corresponden a la asignatura de Lengua Inglesa. En cada centro se registraron en audio para su posterior transcripción dos sesiones con un grupo de alumnos de Primero y dos con un grupo de Cuarto.

Tabla 5: Número de clases observadas y transcritas:

Asignatura	Colegio 1	Colegio 2	Colegio 3
Science (1º Primaria)	2	2	2
English Language (4ºPrimaria)	2	2	2

Total: 12 clases

En cuanto al tema principal de las sesiones observadas, estos eran muy variados y reflejaban diferencias importantes en los planteamientos didácticos, relacionados, entre otros factores, con la asignatura y edad de los alumnos.

En las sesiones de primer curso en los tres colegios se optaba por lo general el desarrollo de una unidad temática (verano, animales, agua), en la que se incluían lecturas o canciones directamente relacionadas con el tema central.

En cuarto curso, en el colegio 2 las dos sesiones estaban claramente centradas en la práctica de una determinada estructura gramatical. En el colegio 1, en la primera de las sesiones se desarrollaban actividades y presentación de vocabulario alrededor de un tema central, mientras que en la segunda se prestaba especial atención al repaso de estructuras gramaticales y ortografía. En el centro 3 se observa una mayor consistencia en ambos cursos. Sin embargo, en las sesiones observadas en este colegio en primer curso las actividades se desarrollan fundamentalmente con el grupo-clase, mientras que en cuarto tienen lugar con grupos pequeños o por medio de centros de aprendizaje.

Tabla 6: Temas de las sesiones transcritas por colegio y asignatura:

Colegio	Primer curso (Science)	Cuarto curso (Lengua inglesa)
Colegio 1/Sesión 1	Vacaciones de verano	Colonización española en Norteamérica
Colegio 1/Sesión 2	Lectura y actividades: <i>Pip the Pirate</i> (Varios autores)	Palabras que comienzan por la letra J/ Formación de comparativos
Colegio 2/Sesión 1	Usos del agua	Preguntas y respuestas en presente perfecto (estructura "Have you ever..?")
Colegio 2/Sesión 2	Estados del agua	Preguntas y respuestas en presente perfecto (estructura "Have you ever..?")
Colegio 3/Sesión 1	Animales: clasificación y características	Minerales: clasificación y características
Colegio 3/Sesión 2	Lectura y actividades: <i>The Rainbow Fish</i> , de Marcus Pfister	Lectura y actividades: <i>The Treasure Chest</i> , de Roderick Hunt y Alex Brycetha

Se siguieron tres fases en la preparación de los datos (Pérez Murillo, 2001, pags. 109-110).

1) Fase 1. Comprobación y refinamiento de las transcripciones.

En esta fase se adoptaron las principales decisiones en cuanto a los símbolos a utilizar, y se realizó una primera transcripción utilizando las grabaciones de audio. Se utilizaron fundamentalmente los símbolos adoptados por Pérez Murillo, ya que se consideró que se adaptaban plenamente al contexto en el que tiene lugar la investigación (un programa bilingüe inglés y español con mayoría de alumnado hispanohablante) y que cumpliría el objetivo de realzar los elementos del análisis de mayor relevancia para esta tesis, tales como el uso de elementos

multimodales y de recursos multilingües. El listado completo de convenciones utilizadas para la transcripción puede consultarse en el Anexo 4.

2) Fase 2: Identificación y de las fases de inicio y conclusión de los intercambios.

En esta fase se estudiaron el desarrollo de las sesiones, las intervenciones de los participantes y la relación de lo observado en las aulas con lo expuesto en cuestionarios y entrevistas. Asimismo, se identificaron aquellos extractos más relevantes para este estudio, incluyendo aquellos que mostraban más claramente las estrategias utilizadas por los AL para guiar a los alumnos en la construcción del conocimiento y aquellos en los que se apreciaba con más claridad en sus diferentes variantes la presencia de recursos multilingües.

3) Fase 3: Codificación de los datos de acuerdo con los objetivos del análisis.

En esta tercera y última fase se utilizaron diferentes colores para destacar los extractos directamente relacionados con cada uno de los aspectos principales del análisis, y se realizó una última clasificación de los extractos para su utilización en el texto principal, destacando en ellos los elementos que podían resultar especialmente relevantes para esta investigación y facilitando la identificación de estos elementos por parte del lector.

CAPÍTULO 6

EL PERFIL DEL AYUDANTE LINGÜÍSTICO Y DESCRIPCIÓN DE LOS CENTROS Y CLASES OBSERVADOS

Este capítulo se divide en dos partes bien diferenciadas. En primer lugar, se describirá el perfil de los ayudantes lingüísticos que tomaron parte en este estudio, tanto en los cuestionarios de la primera fase de recogida de datos, como en los tres centros objeto de estudio en la segunda fase. A continuación, se incluye una descripción de los tres centros de educación primaria que intervinieron en los estudios de caso y las aulas AICLE donde se recogieron los datos.

6.1. PERFIL DE LOS AYUDANTES LINGÜÍSTICOS

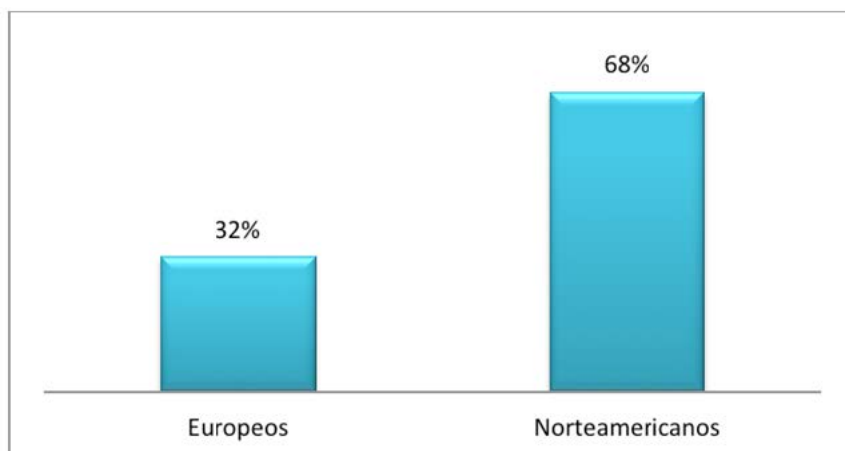
Seguidamente se recoge la información relacionada con los perfiles de los AL participantes en el estudio, incluyendo nacionalidad, rango de edades y género, de acuerdo con los datos obtenidos en las respuestas al cuestionario. El porcentaje de AL norteamericanos participantes es mucho mayor que el de europeos, reflejando así fielmente la misma evolución que en ese momento había sufrido el programa en su conjunto.

Como se ha explicado, el número de AL que completaron el cuestionario del curso 2007-2008 fue amplio y representativo del conjunto: 108 en total, siendo asimismo las nacionalidades, edades y género de este colectivo representativos con gran fidelidad del grupo total de AL en la Comunidad de Madrid ese año, constituido por un total de 506 seleccionados.

6.1.1. Nacionalidad

Tomaron parte en este estudio ayudantes lingüísticos de distintas nacionalidades: estadounidenses, británicos, canadienses e irlandeses. A efectos de esta investigación, los participantes han sido divididos entre dos grandes bloques: europeos y norteamericanos, contando el primer bloque con una amplia mayoría de participantes procedentes del Reino Unido y el segundo con una amplia mayoría de participantes procedentes de Estados Unidos. El bloque de los europeos, un total de 35 AL, incluye tanto a los candidatos del Reino Unido, seleccionados en colaboración con el British Council, como a los irlandeses, seleccionados en colaboración con el gobierno de su país. El número de AL irlandeses, en cualquier caso, era sensiblemente inferior al de los procedentes del Reino Unido. Por otro lado, un segundo bloque lo constituirían los 73 AL norteamericanos, seleccionados a través de la Consejería de Educación de España en Washington y que engloba a los estadounidenses y canadienses. El número de candidatos estadounidenses era muy superior al de canadienses, debido probablemente a la población de uno y otro país y al diferente nivel de penetración de la lengua española. En total el grupo de norteamericanos aventajaba al de los europeos en más del doble. Es decir un 32 % de europeos, frente a un 68 % de americanos, como se observa en el siguiente gráfico.

Gráfico 1. Nacionalidad de los Ayudantes Lingüísticos participantes en el estudio:

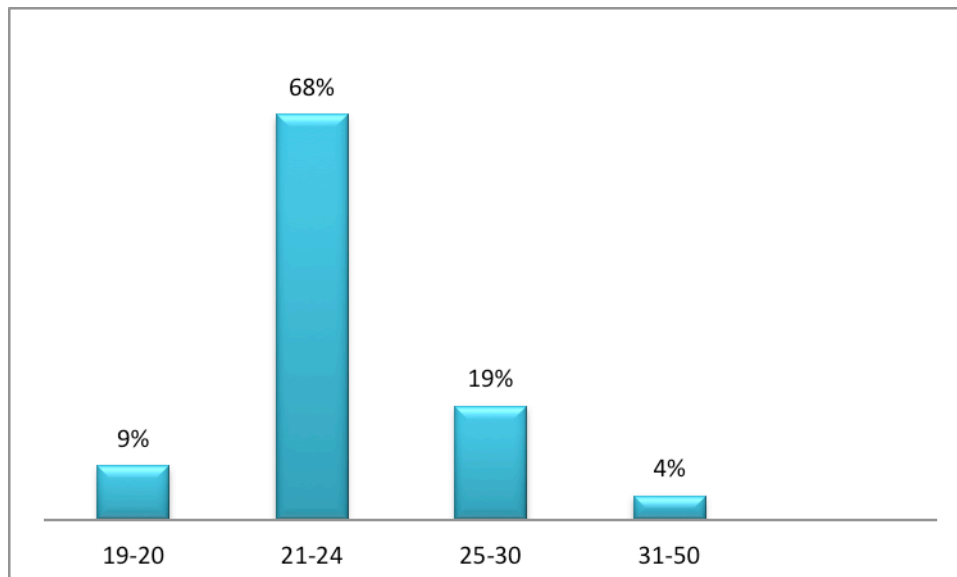


6.1.2. Rango de edad

También existían diferencias considerables entre los rangos de edad de los participantes norteamericanos y los europeos. Como se esperaba, la media de edad era sustancialmente mayor en el grupo de los norteamericanos, ya que la convocatoria del Consejo Británico para el Reino Unido e Irlanda iba dirigida fundamentalmente a estudiantes en los últimos años de estudios universitarios, mientras que la de la Consejería de Educación de España en Washington incluía la posesión de un título universitario (o estar cursando el último curso en el momento de la solicitud) como requisito para el acceso a un puesto de AL.

Como se puede observar en el gráfico, más allá de las diferencias por nacionalidades, el rango de edad predominante en el conjunto de los participantes, más de la mitad, un 68%, estaría comprendido entre los 21 a 24 años. En menor medida, un 19 %, estaría el comprendido entre 25 y 30 años, y menos de un 10 % lo representarían aquellos AL muy jóvenes (19-20 años), constituido por un total de un 9% o ya maduros (31-50 años), con sólo un 4%.

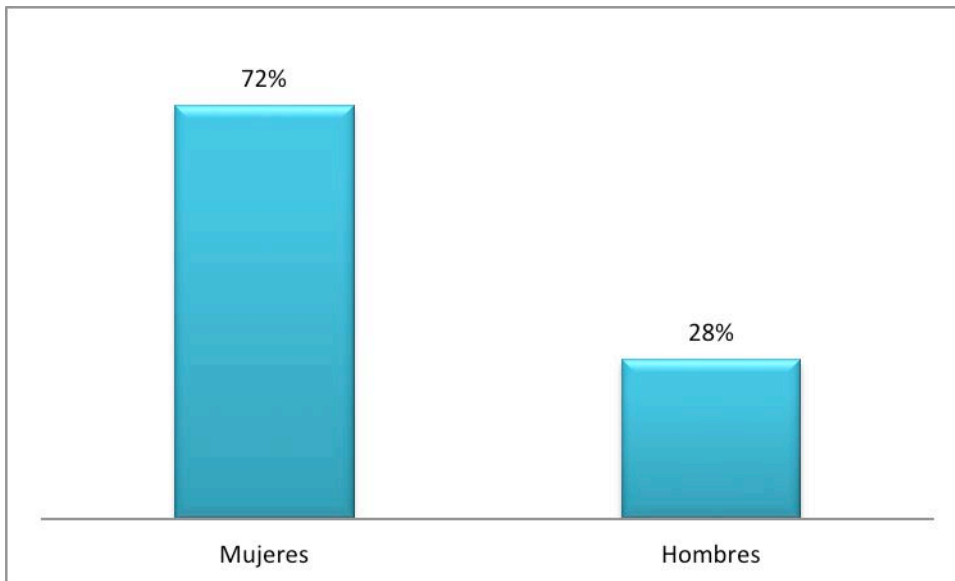
Gráfico 2: Rango de edades de los AL participantes en el estudio:



6.1.3. Género

Respecto al género de los AL, predomina claramente el femenino. La distribución por géneros reflejaba fielmente la del grupo total de AL, siendo esta proporción dos tercios de mujeres (72 %) por un tercio de hombres (28%).

Gráfico 3: Género de los ayudantes lingüísticos participantes en el estudio:



6.1.4. Los ayudantes lingüísticos en los centros seleccionados para los estudios de caso

Excepto en un caso de mayor edad, todos los AL observados estaban dentro del rango de edad entre 21 y 26 años. En cuanto a sus nacionalidades y género, en el centro 1 los dos AL observados eran de nacionalidad norteamericana, una mujer en primero y un hombre en cuarto. En el centro 2, la AL que colaboraba en la clase de primer curso era una mujer británica y el AL que colaboraba con cuarto era un hombre norteamericano. En el caso del centro 3, una mujer norteamericana en primero y un hombre irlandés y otro norteamericano en cuarto. En este centro y nivel, debido al sistema de rotaciones de los AL

empleado (ver apartado 6.2.3), en cada una de las dos sesiones participa un AL diferente. En el conjunto de los centros observados había, en el momento de la investigación, una distribución paritaria: seis AL hombres y seis AL mujeres. De ellos seis eran de nacionalidad estadounidense, tres de nacionalidad británica y uno de nacionalidad irlandesa.

6.2. DESCRIPCIÓN DE LOS CENTROS SELECCIONADOS PARA LOS ESTUDIOS DE CASO

Como característica común a los tres centros en los que se llevaron a cabo los estudios de caso, cabe destacar que en todos ellos las enseñanzas en lengua inglesa suponían, en el momento de la realización de esta investigación, un porcentaje superior al 40% del tiempo total de instrucción. Por razones de confidencialidad se ha optado por enumerar los centros, en lugar de utilizar la denominación real de los mismos. A continuación se incluye una breve descripción de las características de cada uno de estos tres centros educativos.

6.2.1. Descripción del colegio 1

El primer colegio público seleccionado estaba situado en la zona centro de Madrid, y era uno de los más antiguos de la ciudad. Se trataba de un centro educativo de línea 1, y contaba por tanto con un grupo de alumnos por cada nivel, tanto en educación infantil como en educación primaria. En sus instalaciones se incluían una sala de ordenadores, una biblioteca, un gimnasio, sala de música y comedor. Tenía un total de 15 maestros. El número total de alumnos en el centro durante ese mismo curso era de 215, de los que un 40% eran hijos de familias inmigrantes de doce nacionalidades diferentes, y todos llevaban el uniforme del centro. En educación infantil, los alumnos asistían a una sesión diaria de clase en inglés.

Todos los profesores participaban semanalmente en una reunión de coordinación para evaluar la contribución de cada uno de ellos al proyecto bilingüe. En el Proyecto Educativo del Centro se daba gran importancia a las buenas relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa, la incentivación del trabajo sistemático y la disciplina, y el desarrollo de un plan de acción orientado a la integración de los alumnos, la interacción y el perfeccionamiento de estrategias de aprendizaje. El colegio llevaba implicándose en proyectos europeos desde 1999, y había sido pionero en el intercambio de alumnos con su escuela gemela en el Reino Unido. La asociación de padres era muy activa en este centro y organizaba gran variedad de actividades. En el centro se había elaborado un plan de tareas del proyecto bilingüe en el que se detallaban las fechas de la acogida y organización del trabajo de los AL, el plan de lectura semanal en casa para los alumnos, la preparación de las pruebas externas del Trinity College de Londres, las tareas en EducaMadrid (portal de educación de la Comunidad de Madrid), el intercambio con la escuela gemela, un proyecto de educación artística con dicha escuela gemela, las actividades extraescolares y la recopilación de material audiovisual para su utilización en el proyecto bilingüe. También se realizaba un plan de trabajo para los AL del proyecto, que se hacía llegar a estos al principio del curso. Entre las actividades incluidas en ese plan estaban la transcripción escrita del examen Trinity, la apertura de cuenta de correo en EducaMadrid, la elaboración del mural de los ayudantes lingüísticos, la preparación de obras de teatro de navidad, la elaboración de libro de canciones, grabación de canciones, la colaboración en la actividad *La primavera de los poetas*, la grabación de temas “*non fiction*”, la elaboración de materiales para su utilización en la pizarra interactiva y la decoración de pasillos y clases.

Este centro fue, durante el curso 2006-2007, el que mejores resultados obtuvo en la Comunidad de Madrid en los exámenes realizados por el Trinity College de Londres para evaluar el progreso de los colegios incluidos en el proyecto bilingüe. En el momento de la observación, contaba con tres AL. Todos los

miembros del departamento de inglés se reunían una vez a la semana. Cada dos semanas, estas reuniones incluían a la directora, la jefa de estudios y los tutores de los diferentes grupos. Se había habilitado un buzón de sugerencias a disposición de todos aquellos interesados en aportar ideas para mejorar el desarrollo del programa bilingüe.

6.2.2. Descripción del colegio 2

El segundo centro seleccionado se encontraba situado en la zona sur de Madrid, concretamente en el distrito Puente de Vallecas. Se trataba de un centro de línea 2, es decir, que contaba con dos unidades o clases por curso. En total había 18 unidades, que iban desde primer curso de educación infantil hasta sexto de educación primaria. El programa bilingüe estaba implantado en el momento de las observaciones en los cuatro primeros cursos de educación primaria. Por lo tanto, había un total de ocho grupos (unos 200 alumnos) participando en el proyecto en el centro. El claustro contaba con un total de 30 profesores. El centro se ubicaba en una zona de nivel socioeconómico medio, con un porcentaje de población inmigrante que no alcanzaba el 5 por ciento.

La labor de los AL en este centro se regía, además de por las recomendaciones de la Consejería de Educación, por un conjunto de normas que se presentaban al principio del curso. Los AL formaban parte habitual de las reuniones del departamento de inglés en las que se planificaba la actividad didáctica.

6.2.3. Descripción del colegio 3

El tercer colegio estaba situado en el distrito de Chamartín, considerado históricamente uno de los de nivel socioeconómico más alto de la ciudad de Madrid. Era un centro de línea 4, es decir, que contaba con cuatro grupos por nivel educativo. Su población estudiantil era mayoritariamente de clase media

alta. A este colegio asistían, durante el curso académico en el que tuvieron lugar las observaciones, un total de 21 niños inmigrantes.

En este centro, los profesores del proyecto bilingüe trabajaban en unidades temáticas de duración variable para las que, en cualquier caso, se establecía una estructura en la que, por semanas, se centran en actividades relacionadas con:

1. 1ª semana: Vocabulario
2. 2ª semana: Comunicación oral
3. 3ª semana: Lectura

La asignatura de Lengua Inglesa se trabajaba en estas unidades de manera integrada con la de Conocimiento del Medio, y por lo tanto no se establecía una diferenciación de horario entre las diferentes materias.

En lo que respecta al trabajo con los AL, como norma general, para cada semana se establecía una estructura fija, en la que, durante las 4 primeras sesiones de la semana, cada AL trabajaba con grupos de seis alumnos, con lo que la totalidad de los alumnos tenían la oportunidad de participar en estos grupos. El quinto día se reunía todo el grupo en una sesión conducida por el AL con el profesor ejerciendo la función de elemento de apoyo. La sexta sesión se dedicaba a otras actividades como el video, uso de ordenadores, juegos o rimas. Las sesiones séptimas y octava eran dirigidas por el profesor con la presencia del AL, y en la novena y última sesión de cada una de estas rotaciones, cada AL centraba su trabajo en los alumnos más necesitados de refuerzos y que tenían más problemas para alcanzar los objetivos fijados por el profesor.

Los AL eran asignados a un ciclo en concreto, pero rotaban entre los grupos de ese ciclo trimestralmente. Dentro de cada sesión de clase se establecía también

una estructura fija partiendo de rutinas diarias de presentación, canción o rima, desarrollo de la actividad principal, revisión y rutinas de despedida.

Estas actividades eran dirigidas por un “*class leader*” (alumno) que variaba diariamente y en la misma se integraban las rutinas de clase relacionadas con la fecha, el tiempo y resto de rutinas de presentación.

6.3. LOS PARTICIPANTES Y LAS CLASES OBSERVADAS

A continuación se detallarán las principales características de las clases observadas en cada uno de los tres centros, incluyendo una breve descripción de cada aula, e indicando en cada caso el número de alumnos y su disposición en el aula, la situación de profesores y ayudantes y los materiales didácticos utilizados.

6.3.1. Los participantes y las clases del colegio 1

1) Conocimiento del Medio

La clase de Conocimiento del Medio tenía lugar dos días a la semana, y los temas a tratar cambiaban cada dos semanas. La profesora y AL solo compartían aula al principio y al fin de la sesión (unos cinco minutos al principio y cinco más al final) con lo que se simplificaba la coordinación en el aula y se evitaban interferencias entre las tareas de ambos. El resto del tiempo profesora y AL desarrollaban su labor en aulas adyacentes, ambas con abundantes muestras de material elaborado por los alumnos en las paredes. Los escritorios de los alumnos estaban juntos formando un bloque rectangular en el lateral derecho del aula. En esta clase había un total de 21 alumnos, 11 niñas y 10 niños. Profesora y AL se colocaban al frente de sus respectivas aulas. El libro de texto utilizado era de la editorial Anaya.

2) Lengua inglesa

En las paredes del aula estaban expuestos trabajos elaborados por alumnos en inglés, destacando entre ellos un mural titulado “*The American Prairie*” con fotos de animales y plantas de la pradera americana. Había también listas de palabras con fonemas ingleses. Los pupitres de los alumnos estaban colocados en forma de herradura. El grupo se dividía en dos, siguiendo el modelo de las clases observadas en primero. En esta clase había un total de 21 alumnos, 11 niños y 10 niñas. Profesora y AL se colocaban al frente del aula en sus respectivos grupos. En el momento de la investigación, el colegio había comenzado a poner en práctica una experiencia piloto con los materiales de la editorial californiana AMCO, que por entonces estaba iniciando su implantación en España. Dicha compañía elaboraba unos cuadernos de trabajo mensuales que se adaptaban a las necesidades y sugerencias de cada centro educativo, y que se centraban en conseguir niveles adecuados de competencia comunicativa, tanto productiva como receptiva, por parte de los alumnos.

6.3.2. Los participantes y las clases del colegio 2

1) Conocimiento del Medio

En un lateral del aula se podía observar un panel con la fecha, el tiempo, y otros elementos necesarios para las rutinas. Al frente de la clase había un encerado. Al fondo de la clase había una mesa con 2 ordenadores. También había cuatro estanterías y un armario. En una esquina había un “*English Corner*” con frases de uso común. También algunos carteles en inglés en las otras paredes del aula. En esta clase había un total de 21 alumnos, 14 niñas y 7 niños, y estaban sentados en grupos de cinco. La profesora se situaba al frente del aula y la AL se situaba habitualmente en un lateral al principio de cada sesión. El grupo no se dividía, excepto en los momentos finales de algunas de las sesiones observadas (10 a 15 minutos) en los que la AL se llevaba a grupos de dos o tres alumnos

para realizar entrevistas de preparación del examen del Trinity College. Se utilizaban por lo general materiales y fichas de elaboración propia.

2) Lengua Inglesa

El ayudante lingüístico estaba con su grupo en una clase contigua a la del profesor de la clase. No se producía, durante las clases, ningún tipo de interacción entre profesor y AL. En el aula había algunos elementos visuales, entre ellos una muestra de carteles en inglés sobre diferentes tipos de dinosaurios realizados por los alumnos. También se podía observar un reproductor de CD sobre la mesa. La distribución física de los alumnos y el AL era en “U” o herradura, alrededor de seis pupitres agrupados. EL AL se situaba al frente del bloque de seis pupitres. Todo el grupo estaba situado en un extremo de la clase, cerca de la puerta del aula donde se encontraba el grupo con el profesor. Durante las sesiones observadas, aproximadamente cada 20 minutos, el AL recibía a un grupo diferente, compuesto por entre cuatro y seis alumnos (niños y niñas). El libro de texto seleccionado por el colegio para este curso era “*Get, Set, Go*” de la editorial Oxford University Press.

6.3.3. Los participantes y las clases del colegio 3

1) Conocimiento del Medio

En el aula había diferentes elementos de apoyo visual en las paredes. Las rutinas estaban descritas en un cartel que se iba mostrando a toda la clase. La disposición de la clase era en forma de herradura, y la AL permanecía siempre en el aula con el grupo y la profesora. Como ya se ha explicado, la coordinación de todas las actividades estaba organizada a nivel de centro. En el aula había 24 alumnos, 13 niñas y 11 niños. Tanto AL como profesora se situaban al frente de la clase al inicio de cada sesión, aunque a lo largo de las sesiones se iban cambiando de ubicación dependiendo de la actividad que iban a desarrollar. Los

alumnos utilizaban cuadernos de trabajo expresamente creados o recopilados para este nivel por las profesoras del programa bilingüe, en sustitución de libros de texto.

2) Lengua inglesa

El aula era amplia, la mesa del profesor estaba al frente y sobre ella había un reproductor de CD. Había varios elementos de apoyo visual en las paredes y trabajos elaborados por los alumnos en inglés. La profesora se situaba por lo general al frente del aula. En algunas de las sesiones observadas, el AL trabajaba con la mitad de la clase en un aula diferente. En otras, estaba en el aula en un espacio en el que trabajaba con grupos pequeños de alumnos (distribución de los alumnos en centros o estaciones de trabajo). Los alumnos, 25 en total, 13 niñas y 12 niños, comenzaban sentados en grupos de ocho, aunque posteriormente se producían cambios importantes como se explica en el capítulo 8. En las sesiones observadas, el AL utilizaba materiales de elaboración propia del centro y libros de lectura, y no utilizaba el libro de texto.

PARTE 4
ANÁLISIS DE LOS DATOS

CAPÍTULO 7

PERSPECTIVAS SOBRE LA FIGURA DEL AYUDANTE LINGÜÍSTICO EN LOS PRIMEROS AÑOS DEL PROGRAMA AICLE

En este capítulo se exponen las opiniones de los participantes sobre la figura del AL en los primeros años del programa bilingüe de la Comunidad de Madrid desde un doble prisma. Por un lado, desde su propia perspectiva y, por otro, desde la visión que tienen de ellos los administradores y coordinadores docentes de los centros educativos bilingües. Para ello, en primer lugar, se incluye un análisis de la encuesta que se realizó al colectivo de AL sobre aspectos relacionados con su papel general en los centros. Esta información se complementa con testimonios relevantes procedentes de las entrevistas conjuntas con directores y coordinadores del programa bilingüe sobre esta figura y su integración en los centros y equipos docentes.

7.1. VALORACIÓN DE LOS AYUDANTES LINGÜÍSTICOS SOBRE SU FIGURA EN EL PROGRAMA BILINGÜE

Al igual que se había hecho en algunos de los cuestionarios utilizados en la investigación realizada a lo largo de los cursos precedentes (Llaneza, 2007), la primera pregunta abierta de la encuesta a los AL en este curso estaba relacionada con las ventajas que desde su punto de vista reportaba, para los centros educativos, el hecho de contar con su colaboración. En las respuestas ofrecidas por los AL pueden apreciarse cuatro grandes bloques: en orden de importancia, se da una mayor relevancia a la **mejora en la capacidad de comunicación oral de los alumnos**, históricamente considerada una de las grandes debilidades de la enseñanza de idiomas en España, como recuerdan Cuenca y Fonseca (2000). Más específicamente, los AL perciben de una manera especialmente significativa la mejora en la expresión oral de los alumnos fundamentalmente a nivel fonético (las dos primeras respuestas se centran en las mejoras de la “pronunciación” y el “acento”) incluso por encima de la mejora

en comprensión oral, que aparece en quinto lugar entre las respuestas y puede entenderse que de manera tangencial en la respuesta relativa a la exposición a un inglés más “natural”.

Tabla 7: **Mejora en comunicación oral de los alumnos**

Mejor pronunciación	25
Acento más “auténtico”	19
Exposición a inglés más natural/coloquial	19
Mejora en comprensión oral	18

TOTAL: 81

En orden de la importancia otorgada por los AL, un segundo bloque de respuestas puede encontrarse en aquellas relacionadas con la relevancia de su presencia en el aula para el desarrollo de un **entorno favorecedor para el uso de la lengua inglesa**. En este grupo entrarían las respuestas relativas al acercamiento cultural, la motivación y el esfuerzo en utilizar el inglés, que aparecen en los lugares cuarto, sexto y séptimo en las respuestas al cuestionario.

Tabla 8: **Factores que favorecen el uso de la L2**

Acercamiento de la cultura de otros países	19
Mayor motivación	16
Mayor esfuerzo en el uso de la lengua inglesa	14

TOTAL: 49

Es significativo que este grupo de respuestas tiene en su conjunto mayor importancia que el que incluye aspectos relativos a una **mejor competencia lingüística general**. Este bloque constituiría el tercer apartado entre las respuestas, e incluiría la mejor comprensión general, en octavo lugar, la ampliación de vocabulario, en el decimoprimer, la mejora en la gramática, en el decimosegundo, y la mejora en la ortografía en el decimocuarto.

Tabla 9: **Mejora en competencia lingüística**

Mejora en comprensión general	10
Ampliación de vocabulario	4
Mejora en gramática	3
Mejora en ortografía	1

TOTAL: 18

Por último, un cuarto bloque de respuestas estaría constituido por aquellas que hacen referencia a los otros **beneficios (no necesariamente lingüísticos) de la presencia de un segundo docente en el aula**. En este bloque irían incluidas las respuestas relacionadas a su utilidad general (en noveno lugar por número de respuestas), la atención individualizada (décimo) y la ayuda al profesor (decimotercero).

Tabla 10: **Otros beneficios de la presencia del AL**

Utilidad general de los AL	6
Atención más individualizada/grupos pequeños	5
Ayuda/refuerzo al profesor de inglés	3

TOTAL: 14

Por lo tanto, de acuerdo con la percepción de los AL, su presencia pretendía remediar una tradición pedagógica tradicional donde se daba prioridad a la enseñanza de estructuras gramaticales y se carecía de una comunicación oral efectiva, lo que resultaba en un escaso dominio de la lengua extranjera al final de la etapa de primaria de los escolares europeos (Blondin et al., 1998).

7.2. VALORACIÓN DE ADMINISTRADORES EDUCATIVOS Y COORDINADORES DEL PROGRAMA BILINGÜE SOBRE LA FIGURA DEL AYUDANTE LINGÜÍSTICO EN LOS TRES ESTUDIOS DE CASO

Como elemento de análisis complementario, y con el objeto de triangular los resultados obtenidos con las observaciones en los centros y los cuestionarios distribuidos a los AL, se entrevistó a los directores y coordinadores de los tres

colegios de educación infantil y primaria donde desarrollaban su labor los AL observados. El propósito de estas entrevistas era obtener una perspectiva de primera mano de los responsables máximos del centro y del programa bilingüe en cada caso. Las entrevistas venían a complementar también las realizadas en años anteriores con AL, individualmente y de manera grupal, y con coordinadores de centros del programa bilingüe (Llaneza, 2007), ampliando así la visión global obtenida sobre el desarrollo del programa y el objeto de la investigación.

En el momento de la recogida de datos para esta tesis, los tres centros seleccionados ya habían venido recibiendo AL durante cuatro años consecutivos y, por lo tanto, se conocían extensamente las posibles ventajas e inconvenientes de su presencia en los colegios. Además, en los tres casos, directores y coordinadores eran destacados por muchos de sus colegas como referentes profesionales de la comunidad educativa por su seriedad y prestigio, factores que concedían aún mayor relevancia a la realización de estas entrevistas.

En la parte relevante para este capítulo de la entrevista semiestructurada se realizaron preguntas abiertas sobre los siguientes temas:

1. Aportación de los ayudantes lingüísticos al proyecto bilingüe del centro
2. Relación de los AL con el profesorado del proyecto bilingüe
3. Relación de los AL con el profesorado no involucrado directamente en el proyecto bilingüe
4. Relación de los AL con el alumnado
5. Aceptación de los AL por parte de las familias de los alumnos
6. Sugerencias de mejora

A continuación se analizarán y compararán las respuestas de los responsables de los tres centros a cada una de las cuestiones planteadas en esta primera parte de la entrevista. Las preguntas restantes de la entrevista tratan sobre

aspectos concretos relacionados con la influencia de la presencia de los AL en la organización de los centros y los equipos docentes y serán objeto de estudio en el Capítulo 8.

7.2.1. Aportación de los ayudantes lingüísticos al proyecto bilingüe del centro

La primera pregunta pretendía obtener una valoración global de los equipos directivos y de coordinación docente sobre la aportación de los AL en un sentido amplio. Al mismo tiempo, y de manera intencionada, se formuló una pregunta lo suficientemente abierta como para que los propios directores y coordinadores centrasen la respuesta en los puntos que ellos considerasen clave.

En el centro 1, la directora enfocó su respuesta fundamentalmente hacia las implicaciones organizativas de la presencia de los AL. Según su opinión, era una figura fundamental, ya que aportaban características que suplían las posibles carencias de los docentes. Además, constituían un excelente recurso adicional para la división del grupo-clase, desdoblarse los grupos, realizar trabajos extras y otras tareas. La coordinadora, sin embargo, destacó más en su respuesta el papel del AL como elemento mediador y de incremento de la motivación del alumnado en el aula. De acuerdo con su opinión, los alumnos lo veían como un atractivo más, como una razón “real”, o “auténtica”, extremadamente motivadora para el aprendizaje de la lengua inglesa por parte de los alumnos, que contribuía a que el proceso de adquisición de la segunda lengua se transformase en un proceso menos forzado o artificial. Según la opinión de la coordinadora, a este papel tan positivo en la figura del AL se unía, en el caso de los alumnos de los cursos más altos, el que al estar más cercanos en edad a los alumnos que los profesores, ejercían una mayor atracción como modelo de comportamiento personal.

En el centro 2, la directora resaltó la dedicación individualizada a los alumnos que pueden efectuar los ayudantes lingüísticos realizando tareas a las que los profesores no podrían llegar normalmente. La entrevistada consideraba esta labor extremadamente importante, dado que la dedicación tan específica con la que podían atender a los alumnos, realizando agrupaciones alternativas con un número menor de estudiantes, no era factible para los profesores sin contar con apoyos como el que representaban los AL. La directora de este centro apuntó además que aspectos claves en la adquisición de una segunda lengua, como el desarrollo de un nivel de pronunciación o vocabulario adecuados, se beneficiaban en gran medida de la presencia de ayudantes lingüísticos.

Por último, en el tercero de los centros en los que se realizó esta entrevista, el director centró su respuesta en las ventajas de contar con hablantes nativos para la adquisición de una segunda lengua, valorando esta presencia de los ayudantes como extraordinariamente positiva y necesaria. El director añadió que, desde su perspectiva, dos eran los factores fundamentales para justificar esa valoración: Por un lado, el significado que adquiría la figura del AL como referente de una visión y perspectiva vital representativas de su país de origen. Por otro, porque el inglés utilizado por los AL pertenecía a un registro coloquial y estaba más cercano al uso comunicativo habitual que el registro formal utilizado tradicionalmente en los centros educativos. Es significativa la referencia en este sentido al uso de lo que el director denominó “inglés de la calle”.

En todos los casos la valoración general es por lo tanto muy positiva. Los administradores centran una parte importante de esta valoración en la contribución de los AL en su labor como recurso adicional, que permite una atención más individualizada y en grupos pequeños, pero también ponen de relieve, al igual que hacían los AL en los cuestionarios, aspectos relacionados con la influencia de la presencia de los ayudantes en la mejora de la capacidad de comunicación oral de los alumnos: “el acento” (colegio 2), o “el inglés de la calle” (colegio 3). En el colegio 1 se incide más en el papel motivador de los AL y

en el desarrollo intencionado en los alumnos de una necesidad comunicativa “artificial”, al tener que utilizar la lengua inglesa para comunicarse con los AL.

Con respecto a posibles conflictos surgidos a raíz de la incorporación de los AL a los colegios, en el centro 1, aquellos a los que aludieron directora y coordinadora parecían estar más relacionados con problemas entre docentes, derivados fundamentalmente de diferencias de opinión sobre el programa bilingüe en su conjunto, que posibles conflictos con los propios ayudantes lingüísticos. En el segundo de los centros, y después de cuatro años de presencia ininterrumpida de AL en sus aulas, tampoco se daba especial importancia a los problemas surgidos hasta el momento. En el centro número 3, ni el director ni la coordinadora recordaban ningún conflicto relevante entre AL y docentes.

7.2.2. Relación de los ayudantes lingüísticos con el profesorado del programa bilingüe

A lo largo del programa, y también a través de las respuestas de los AL, se habían detectado algunos casos en los que los profesores implicados en el proyecto se mostraban reticentes ante la idea de tener que compartir el aula con otro adulto. Les preguntamos a directores y coordinadores por la situación en sus centros, y por la actitud del profesorado del programa ante la incorporación de los AL a sus centros.

En el colegio 1, la directora opinaba que la recepción de los profesores del proyecto a los ayudantes había sido, por lo general, excelente, ya que los docentes valoraban el apoyo que suponía contar con una persona en el aula que tenía una función mediadora entre el profesor y el alumnado y a la que los alumnos se podían sentir especialmente cercanos.

En cuanto a la coordinadora, destacó en su respuesta el hecho de que, para poder tener una conexión adecuada con los AL, resultaba esencial realizar una planificación apropiada y detallada de las tareas a realizar tanto por el docente como por el asistente. En este sentido, la coordinadora entrevistada mencionó como su propia experiencia anterior como ayudante en un centro del Reino Unido le había sido muy útil para comprender mejor el papel de éstos y los grandes beneficios que se podrían obtener de su presencia en las aulas.

En el segundo de los centros observados, la directora destacó la magnífica acogida que los AL habían tenido por parte del profesorado involucrado más directamente en la puesta en marcha del programa bilingüe en el colegio. Ante la pregunta sobre las posibles fricciones ocasionadas por la presencia de un segundo docente en el aula, la directora aclaró, como se ha comentado, que en este centro AL y docente, por lo general, no compartían el mismo espacio de instrucción, sino que desarrollaban su labor de manera complementaria en espacios diferentes, con lo que opinaban se podía sacar el máximo partido a la labor de los ayudantes.

Por último, en el centro número 3 el director explicó como el mayor problema que habían identificado en la relación entre AL y profesores del programa bilingüe estaba relacionado con el hecho de que parte del equipo no comprendía plenamente el papel que les correspondía jugar a los ayudantes en el contexto global del programa. En su caso, dijeron haber ido afrontado el problema de esta indefinición de manera gradual hasta haber conseguido establecer con bastante claridad el conjunto de tareas que estos habrían de realizar. También aludió el director en su respuesta a la diferencia de la percepción de su papel entre los ayudantes británicos y los de otras nacionalidades. En general, y en cualquier caso, los entrevistados en este centro afirmaron haber encontrado un número muy limitado de problemas entre AL y docentes, derivados casi siempre de conflictos puntuales de personalidad.

Al igual que en las respuestas ofrecidas a la pregunta anterior, en los tres centros se siguieron caminos diferentes para afrontar, en este caso, la dudas relacionadas con la definición de papeles y distribución de funciones entre profesores y AL a las que aluden especialmente los responsables del centro número 2. Aunque, como se apunta en el primero de los centros, hay una tendencia general a considerar a los ayudantes como una figura de mediación entre el profesor y el alumnado, no es infrecuente que se les ceda la responsabilidad de hacerse cargo de la instrucción de un grupo reducido de alumnos, solución adoptada como general en el colegio número 2 y que se analizará de manera más extensa en el capítulo 8.

7.2.3. Relación de los ayudantes lingüísticos con el profesorado no involucrado directamente en el programa bilingüe

La relación entre el profesorado implicado en el proyecto bilingüe y el de otras materias en principio no integradas en el mismo tuvo momentos de tensión en algunos centros al comienzo de la implantación del programa, y así lo pusieron de manifiesto de manera informal representantes de ambos colectivos en numerosas ocasiones durante el proceso de recogida de información para este estudio. Aunque en algunos casos ya se había dado respuesta a esta cuestión, se preguntó explícitamente a los entrevistados si esa parte del claustro no integrada directamente en el programa había mostrado algún tipo de rechazo hacía la figura de los AL.

En el centro 1, la directora afirmó que en su centro ella no tenía constancia de ningún problema al respecto, aunque era consciente de la existencia de este tipo de conflictos en otros centros educativos pertenecientes al grupo de colegios bilingües. En el centro 2, la directora señaló que en su centro los problemas (menores en cualquier caso) se habían limitado a la integración de los AL en el equipo de educación infantil, y a la coordinación de los apoyos a los alumnos en esa etapa, debido a las características de los AL asignados a ese ciclo. Explicó

además que el mismo grupo de docentes había colaborado de manera satisfactoria con algunos AL en el pasado, mientras que habían tenido una colaboración menos fluida con otros. La coordinadora añadió a este respecto la necesidad de que los AL destinados a colaborar en la etapa de infantil comprendieran aspectos claves de la misma, como el establecimiento de rutinas claras de trabajo para los alumnos. En el centro número 3, el hecho de haber contado esporádicamente (con el apoyo de la asociación de padres) con la presencia en el centro de AL ajenos al programa, antes incluso de la implantación de éste, había favorecido que su presencia fuese recibida con normalidad.

Por lo general, los conflictos generados por la rápida transición de muchos centros en colegios con programas de orientación AICLE no parecieron tener una repercusión especialmente negativa sobre la percepción de los docentes no bilingües en relación con los AL.

7.2.4. Relación de los ayudantes lingüísticos con el alumnado

Si las primeras preguntas incidían especialmente en la relación entre los AL y el equipo docente de cada centro (tanto administradores como coordinadores y profesores del sistema), en este caso se solicitó a los entrevistados que expresasen su opinión sobre la relación entre AL y alumnos, y sobre la percepción que éstos últimos tenían de la figura del ayudante lingüístico.

Como ya se ha comentado en apartados anteriores, en el centro 1 tanto directora como coordinadora coincidían en dar especial importancia al atractivo que la figura del AL ejercía sobre los alumnos tanto por su edad como por las características claramente diferenciadas con respecto a la figura tradicional docente en el sistema educativo español, otorgándole un papel de mediación cultural y didáctica entre profesores y alumnado. En opinión de la directora, normalmente la relación del alumno con el AL era muy fluida y cordial.

Destacaba también el alto grado de curiosidad que esta figura despertaba en el alumnado en su conjunto. En el centro intentaban sacar partido de dicha curiosidad con la elaboración por parte del AL de un panel informativo o *bulletin board* con referencias socioculturales a su país, familia y entorno de origen. La coordinadora destacó el hecho de que los alumnos se mostraban extremadamente interesados por los contenidos de este panel informativo. En el capítulo 10 se analizan en detalle los contenidos de estos paneles en los tres centros en los que tuvieron lugar el estudio de caso.

En el centro 2, tanto directora como coordinadora coincidieron en señalar, con respecto a la valoración que hacían los alumnos de la figura del ayudante, que las ocasiones en las que veían su papel más cercano al de un docente o al de un alumno dependían fundamentalmente de la actitud que mostrase el AL ante los alumnos. En este sentido, afirmaron haber tenido una experiencia negativa con una AL que no parecía contar con la experiencia o preparación adecuada para el establecimiento de unas pautas de trabajo adecuadas con el alumnado, si bien destacaron este hecho como algo puntual y que había podido solucionarse de manera satisfactoria.

En el centro 3, tanto director como coordinadora coincidieron en expresar con claridad que, para los alumnos, el ayudante era considerado como un profesor más del centro. Ambos señalaron la necesidad de establecer una distancia entre el alumnado y el papel de colaborador adulto de los ayudantes. Para favorecer este papel, los AL tenían asignado un tutor al que estuvieron acompañando las primeras semanas del curso, con el objetivo de obtener una visión clara de las rutinas y reglas a seguir en el aula.

Una vez más, la falta de definición del papel de los ayudantes lingüísticos está presente de manera muy significativa en las respuestas de este apartado, dando lugar a que en el primer centro la relación del alumnado con el ayudante esté bastante alejada de la mantenida con el resto de los docentes, mientras que en

el tercer caso se intenta que no sea así. La situación del segundo centro puede considerarse en un punto intermedio entre estas dos posiciones, dependiendo en gran medida de la actitud de los propios ayudantes en cada caso.

7.2.5. Aceptación de los ayudantes lingüísticos por parte de las familias de los alumnos

De acuerdo con las respuestas a este punto, en el centro 1 se venía buscando activamente el acercamiento y la comunicación habitual entre ayudantes y familias, y la participación de los AL en las reuniones de padres para favorecer su integración en la comunidad educativa del centro. En el centro 2, las entrevistadas constataban por lo general una actitud muy positiva hacia los ayudantes por parte de las familias, fundamentalmente al ser considerados por estas como un valioso “recurso lingüístico”, gratuito para sus hijos. En el centro 3 los entrevistados observaban también una actitud positiva en las familias hacia la presencia de los ayudantes. La unanimidad de actitudes mostrada en las respuestas a esta cuestión resulta especialmente significativa. Esta aceptación generalizada por las familias constituyó sin duda un factor extraordinariamente importante para el éxito de la integración de los AL en las comunidades educativas de cada uno de los centros.

7.2.6. Sugerencias de mejora

Las sugerencias aportadas por directores y coordinadores sobre posibles mejoras en el programa de ayudantes lingüísticos fueron muy variadas.

En el centro 1 se sugirió, por un lado, que los AL permaneciesen al menos dos años en los colegios para dar mayor continuidad a su labor y, por otro, se apuntó a la conveniencia de que se estableciesen mecanismos de organización y coordinación didáctica favorecedores de un mejor aprovechamiento de las posibilidades que brinda su presencia. La coordinadora, por su parte, señaló la

necesidad de utilizar adecuadamente a los ayudantes. En su opinión, la percepción por parte de los AL de que estaban siendo infrautilizados, o de que se les asignaban siempre tareas muy poco atractivas o excesivamente rutinarias, terminaba conduciendo a una grave desmotivación. Esta realidad se agravaba, según la coordinadora, por el hecho de que muchos de ellos no contemplasen la posibilidad de desarrollar su carrera profesional en el campo educativo en el futuro. Finalmente, opinaba que sería de gran utilidad seguir un modelo organizativo de tipo británico en el que, según explicó, los docentes debían definir claramente en sus programaciones didácticas el papel a desarrollar por los ayudantes de aula, y establecer las diferentes modalidades de agrupamiento de alumnos a realizar en cada momento. La coordinadora finalizó defendiendo la conveniencia de poner en práctica un sistema que definiera claramente la organización del trabajo a realizar en colaboración con los AL.

En el centro 2, las sugerencias de la coordinadora docente iban más en la dirección de la necesidad de una cierta preparación formal en el campo docente por parte de los AL. Expuso además que algunos AL no se habían enfrentado nunca a un aula con anterioridad, y se requería una labor de adaptación importante en ese aspecto a su llegada al centro. La directora no compartía plenamente esa opinión, y consideraba que los factores fundamentales de éxito eran la personalidad de los AL y su profesionalidad a la hora de afrontar las tareas que les eran asignadas. La directora insistió finalmente en la necesidad de contar con al menos uno de ellos para realizar las labores de apoyo necesarias en cada ciclo de educación infantil y primaria.

Por último, la coordinadora del programa bilingüe del centro 3 apuntó a la necesidad de ampliar, o cuando menos mantener, el número de AL en los centros, ya que cualquier reducción en este número podría provocar una cantidad significativa de problemas organizativos y disminuir el tiempo al que un grupo de alumnos pudiera estar en contacto directo con hablantes nativos, con el consiguiente perjuicio para el desarrollo de su capacidad de comprensión y

comunicación oral. Por su parte, el director de este último centro destacó la conveniencia de ampliar el horario de presencia de los AL en el centro, con el objeto de facilitar la coordinación con los horarios de los docentes. Asimismo, insistió en la necesidad de contar con AL no demasiado jóvenes y con una preparación adecuada para el desarrollo de su labor.

En general, las sugerencias apuntan diferentes fórmulas para optimizar los beneficios derivados de la presencia de los AL, incluyendo la extensión de su estancia mínima de uno a dos cursos, la necesidad del establecimiento de una definición más clara de sus funciones y, la orientación del proceso de selección hacia aquellos ayudantes con formación formal en el ámbito educativo. Estas sugerencias confirman, en cualquier caso, la valoración positiva que se puede percibir de manera global en el conjunto de las entrevistas.

7.3. VALORACIÓN GLOBAL SOBRE EL PAPEL DE LOS AYUDANTES EN LOS PRIMEROS AÑOS DEL PROGRAMA DE LA COMUNIDAD DE MADRID

Es indudable, a la vista de las opiniones mostradas en la primera parte del capítulo, que el colectivo de AL valoraba de una manera muy favorable el resultado de su incorporación a los centros educativos durante los primeros años de implantación del programa. Por otro lado, a juzgar por lo expresado en las entrevistas con los tres directores y coordinadores, tanto administración escolar como equipos docentes, alumnos y familias de éstos (según lo apuntado por los entrevistados) compartían por lo general esa visión. Esta percepción positiva concuerda también con la expresada por grupos mucho más amplios y representativos del profesorado del programa bilingüe en investigaciones anteriores (Llaneza, 2007). Existen sin embargo ligeras diferencias de perspectiva entre AL y responsables de los centros sobre la importancia otorgada a los distintos aspectos de la labor del ayudante. Los AL sitúan como primer beneficio para los alumnos la mejora de su competencia lingüística,

fundamentalmente a nivel oral, y dejan en un segundo plano otras ventajas no exclusivamente lingüísticas que su presencia puede reportar, tales como el acercamiento cultural, poder ofrecer una ayuda más personalizada al alumnado o favorecer la realización de tareas de refuerzo u otro tipo de actividades imposibles de llevar a cabo con el grupo-clase. Para los directores y coordinadores, las ventajas de la presencia de los AL en sus centros también parecen imponerse claramente a los posibles problemas o inconvenientes organizativos o de coordinación que la misma implicaba, pero se aprecia un mayor equilibrio entre la percepción de las ventajas puramente lingüísticas, las que implica el valor como referente cultural de los AL y las derivadas de contar con un segundo responsable de aula que asuma tareas docentes y apoye la labor del profesor.

CAPÍTULO 8

PERSPECTIVAS SOBRE LA COLABORACIÓN DE LOS AYUDANTES LINGÜÍSTICOS CON EL PROFESORADO DE PRIMARIA Y SU PROYECCIÓN EN LAS AULAS DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO y LENGUA INGLESA

Este capítulo se centra en la colaboración de los ayudantes con el profesorado de primaria, al objeto de dar respuesta a la segunda pregunta de investigación de nuestro estudio sobre la naturaleza de esta colaboración y las tareas de los ayudantes en el programa AICLE. En la primera parte del capítulo, la información obtenida en las entrevistas con los responsables del programa en los tres centros contribuirá a ofrecer una perspectiva más precisa del contexto educativo en el que desarrollan su labor los AL, y su relación profesional con los equipos docentes. La segunda parte se centrará en el análisis de los modelos de colaboración concretos adoptados por los AL y profesorado en los tres centros donde se realizaron las observaciones de aula. Todo ello nos ayudará a confrontar las opiniones y percepciones a las que aludíamos en la primera parte del apartado, con la realidad observada en las aulas, para así valorar adecuadamente la aportación de los AL al proyecto bilingüe de la Comunidad de Madrid.

8.1. PERSPECTIVAS SOBRE COLABORACIÓN DEL AYUDANTE LINGÜÍSTICO CON EL PROFESORADO EN EL AULA AICLE Y TAREAS ASIGNADAS

Las funciones que los AL debían desarrollar en el contexto del programa bilingüe de la Comunidad de Madrid han sido objeto de debate desde su inicio, y siempre han estado rodeadas de cierta controversia. El papel del AL y su relación con el equipo docente se caracterizaban por una evidente falta de concreción en los primeros años del programa. Esta falta de concreción podría considerarse beneficiosa hasta cierto punto, puesto que permitía cierta flexibilidad en las

tareas que se les asignaban, pero en muchos casos era valorada como perjudicial tanto por los propios AL como por los directores, coordinadores y profesores, puesto que no permitía definir con exactitud las labores que los AL debían desarrollar.

En las entrevistas con los responsables del programa bilingüe en los tres centros donde se realizaron los estudios de caso, se les preguntó sobre dos aspectos claves: 1) implicaciones organizativas, para la directiva del centro, de la presencia de los ayudantes lingüísticos en el centro y 2) coordinación de los profesores con los ayudantes y papel del equipo directivo en dicha coordinación. A continuación expondremos las respuestas recibidas a esas dos preguntas.

8.1.1. Implicaciones organizativas derivadas de la presencia de los ayudantes lingüísticos

Esta primera pregunta estaba enfocada a la reflexión sobre el impacto en los centros de esta nueva figura en el centro bilingüe a nivel administrativo o estructural desde la perspectiva de los equipos directivos.

En el colegio 1 fue interesante apreciar las opiniones complementarias (centro/aula) de directora y coordinadora. De acuerdo con la directora, desde el punto de vista puramente organizativo contar con AL en las aulas implicaba dificultades adicionales en temas como la elaboración de horarios, definición de las tareas, distribución de sus tiempos y determinación de los profesores con los que cada uno de los AL iba a colaborar de manera más estrecha. En su opinión, era fundamental tener un sistema claro y una distribución de tareas bien definida (en términos generales, para todo el curso académico y desde el principio del mismo) como garantía de éxito en la integración efectiva de los AL en los equipos de trabajo y en los propios centros. De esa manera no habría lugar a la improvisación o a posibles sorpresas en cuanto a las funciones y tareas a realizar y ellos lo agradecerían.

La respuesta de la coordinadora se centró más en aspectos organizativos relacionados de un modo más directo con el papel a desarrollar por los AL en su relación con los docentes. En este sentido, la coordinadora opinaba que era fundamental que las tareas asignadas a los AL fuesen, especialmente al principio, muy claras o, como la propia coordinadora las define: “muy sistemáticas y rutinarias”. El no seguir este camino podría conducir, a su parecer, a la frustración al no ir consiguiendo los pequeños objetivos que se vayan planteando desde un primer momento. Consideraba además que la implicación decidida de la directiva del centro en el éxito del proyecto jugaba un papel fundamental en la obtención de resultados positivos. El equipo de este colegio había elaborado en su momento un documento de asignación de tareas con el objeto precisamente de favorecer la integración de los AL en la vida del centro y concretar con claridad sus tareas y responsabilidades.

En el colegio 2, la presencia de los AL, de acuerdo con las entrevistadas, sólo había representado un problema menor a nivel organizativo. Destacaron que únicamente había sido necesario realizar algunas modificaciones puntuales en el proceso de elaboración de horarios, característico del comienzo del curso, pero que dichas modificaciones no habían implicado alteraciones significativas en el funcionamiento del centro a este respecto. Este ajuste carecía de mayor importancia para la directora, dado el gran valor que concedía a la aportación de los AL, que calificó de necesaria para el desarrollo del programa. La coordinadora amplió esta información, apuntando que se celebraban regularmente reuniones de coordinación con la participación de los AL y de todos aquellos docentes del centro interesados en tomar parte en las mismas. Para el curso que nos ocupa, desde la directiva del centro se había realizado una distribución equitativa del tiempo de presencia de los AL en cada aula. Cada uno de los AL en este curso estaba asignado a un determinado ciclo, bien en educación infantil o en educación primaria. La apuesta general del centro, en cualquier caso, y de acuerdo con las entrevistadas, era por un modelo de

colaboración en la que los AL estuviesen trabajando normalmente con un grupo reducido de alumnos en un espacio físico diferenciado del docente.

En el caso del colegio 3, el director señaló las importantes dificultades organizativas derivadas de la coordinación del trabajo de los AL. Apuntó que el hecho de que los AL ejercieran su labor solamente cuatro días a la semana complicaba aún más dicha tarea organizativa, al tener que hacer una distribución equitativa del número de horas en las que cada uno colaboraba en cada aula. Además, en el caso particular de este centro, y como ya se ha detallado en el apartado dedicado a la descripción del mismo en el capítulo 6, se había optado por un sistema de rotación de los ayudantes. Al problema de coordinación de horarios se añadía también, siempre de acuerdo con las explicaciones del director, la dificultad para encontrar espacios donde los AL pudiesen realizar su labor cuando se optaba por la división del grupo clase en grupos más reducidos de alumnos. En opinión de la coordinadora, la fundamentación para el establecimiento del sistema rotatorio de los AL estaba relacionada con la conveniencia de conseguir enriquecer la experiencia que para los alumnos significa la presencia de estos ayudantes a través de la exposición a diferentes acentos de la lengua inglesa. Para favorecer esta exposición se fomentaba también, en la medida de lo posible, el trabajo de los AL con grupos de un máximo de seis alumnos.

Es de reseñar que en los tres centros se dan respuestas muy diferenciadas a los posibles problemas organizativos apuntados en la pregunta. En el primer centro se optó por intentar clarificar al máximo las funciones a través de la creación de un documento específico de definición de tareas, y horarios. En el segundo centro no se consideró que la presencia de los AL requiriera ningún ajuste adicional, más allá de su asistencia habitual a las reuniones de coordinación docente, pero en el tercero se creyó de tal importancia el aprovechamiento óptimo de su presencia que se desarrolló un complejo sistema de rotaciones y distribución de horarios que permitiera al mayor número posible de alumnos

trabajar con AL de diferentes procedencias, favoreciendo así la exposición de los estudiantes a diferentes “acentos”. En cualquier caso, estas respuestas evidencian la falta de un modelo de organización único en los centros, por lo que se puede entender que, probablemente, desde la administración educativa regional no se dieron instrucciones específicas a este respecto, ni se ejerció una coordinación estricta, y se permitió que los administradores a nivel de centro estableciesen sus propios sistemas y modelos organizativos.

8.1.2. Coordinación de los profesores con los ayudantes y funciones del equipo directivo

La colaboración docente en el aula obtenía por lo general valoraciones muy positivas, apuntándose por ejemplo a la apreciación de la función mediadora entre profesor y alumnos que apuntaban las responsables del colegio 1. En cualquier caso, respecto a este aspecto, la administradora y directora del colegio 2 aludían a que habían resuelto gran parte de los problemas de “convivencia” en el aula con la asignación a profesores y AL de espacios diferenciados en los que desarrollar su labor docente. En su opinión, de esta manera se podía sacar el máximo partido a la labor de los ayudantes. Como veremos más adelante a lo largo del capítulo, no fue este el único centro en el que se optó por esta solución. En el caso del colegio 3, había sido necesario un importante ejercicio de reflexión colectiva a nivel de centro para definir con claridad las funciones de los AL, limitando de este modo la posibilidad de malentendidos o conflictos con los profesores. Esta reflexión había llevado en su caso a mejorar la coordinación con los AL y a establecer con más claridad modelos efectivos de colaboración docente.

8.2. MODELOS DE TRABAJO EN EQUIPO ENTRE PROFESORES Y AYUDANTES LINGÜÍSTICOS EN LAS AULAS DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO Y LENGUA INGLESA

A lo largo del curso 2007-2008 se optó por analizar en detalle la relación didáctico-profesional entre AL y profesores en las doce sesiones observadas en los tres centros seleccionados para los estudios de caso, que incluyen grupos de primer y cuarto curso de primaria en Conocimiento del Medio y Lengua Inglesa, respectivamente. Las observaciones efectuadas durante las sesiones de clase en esos centros nos permitieron documentar si la percepción de los AL y los responsables académicos de los tres centros sobre los modelos de colaboración docente adoptados se correspondía con lo que realmente estaba sucediendo en las aulas, y comprobar de primera mano cuales habían sido las soluciones adoptadas en cada caso para favorecer la cooperación entre AL y profesores.

8.2.1. La diversidad de modelos de colaboración adoptados

En su conjunto, se pudo constatar en las sesiones de observación la diversidad de soluciones adoptadas por los equipos docentes en la búsqueda de un modelo efectivo de colaboración en el aula. Resulta destacable el hecho de que solamente en 2 de los 6 grupos observados se optara por un sistema en el que profesores y AL estuviesen trabajando simultáneamente con el mismo grupo de alumnos. En concreto, esta era la situación en las clases de primero de primaria en el centro 2 (aunque no el 100% del tiempo, ya que en ocasiones la AL se llevaba a grupos de 2 o 3 alumnos para preparar aspectos específicos de la prueba de evaluación externa administrada por Trinity College) y del mismo curso en el centro 3. En ambos casos, la profesora era la encargada de dar las indicaciones esenciales sobre el desarrollo de las actividades, reservando un papel de apoyo para el AL.

En el resto de los casos, se optó por dividir a los alumnos con diferentes modelos:

División de la clase en dos grupos similares:

- a. AL y profesor realizan las mismas actividades durante toda la sesión de clase (los dos grupos se juntan al inicio y al final de la sesión) en dos aulas contiguas. Esta solución fue adoptada en todas las sesiones observadas tanto en las clases de primero de primaria como en las de cuarto en el colegio 1.
- b. AL y profesor realizan actividades diferentes con la mitad de la clase en aulas contiguas y se intercambian los grupos a mitad de sesión, repitiendo entonces las mismas actividades con el otro grupo (segunda sesión de la clase de cuarto de primaria en el colegio 3).

Trabajo con grupos pequeños:

- a. El AL realiza una actividad con un grupo de 4 a 6 alumnos durante veinte minutos en un aula adyacente o cercana al aula donde se encuentra el grupo principal. A lo largo de la sesión trabaja con tres grupos diferentes (en las sesiones observadas en cuarto de primaria en el colegio 2).
- b. Trabajo por estaciones de trabajo dentro del aula: el AL va recibiendo a grupos de alumnos en su estación de trabajo. Los alumnos recorren todas las estaciones de trabajo (3) al final de la sesión (primera sesión de cuarto de primaria en el colegio 3).

Todas estas agrupaciones de alumnos nos muestran modelos válidos y defendibles, y que se corresponden con los datos repetidamente observados en

las encuestas y entrevistas. En general, en cualquier caso, casi todas ellas requerirían idealmente que los ayudantes tuvieran alguna experiencia o conocimientos didácticos para que pudiesen ser utilizadas con éxito. Destaca la frecuencia con la que trabajan con grupos de alumnos sin que esté presente un profesor o profesora (en siete de las doce sesiones observadas), siendo bastante probable que, por esta razón, los AL deban ejercer con frecuencia funciones que van más allá de las que supuestamente se les pueden exigir. Por otro lado, y en la parte positiva, el hecho de que se les otorgue en la mayoría de los casos una responsabilidad didáctica casi completa implica un alto grado de confianza en sus capacidades docentes por parte del profesorado. Además, la instrucción en espacios separados se perfila como una solución de compromiso para la división de funciones y responsabilidades en el aula.

En cuanto a las tareas asignadas, hay un predominio claro de aquellas enfocadas a mejorar la capacidad de comunicación oral de los alumnos mediante su interacción con los AL, mostrándose una intención evidente de aprovechar al máximo el papel de hablante “nativo” de los ayudantes. En todas las clases de primero de primaria observadas, los AL realizaron presentaciones de vocabulario y lecturas para los alumnos (aunque en una ocasión se trataba de una lectura guiada). Los AL colaboraban también por lo general en las rutinas al comienzo de las sesiones y realizaban actividades de deletreo. En las sesiones de cuarto de primaria, en los tres centros pareció percibirse un intento de dar mayor relevancia a la producción oral de los alumnos, bien a través de la lectura de los alumnos supervisada por el ayudante (segunda sesión en el centro 3), el uso de estaciones de aprendizaje (segunda sesión en el mismo centro), el acceso a vocabulario más especializado (centro 1), o la repetición por los alumnos de estructuras básicas que han sido modeladas previamente por el AL (centro 2). En este último caso, el AL repitió prácticamente la misma actividad en seis ocasiones durante las dos sesiones observadas. Si bien la conveniencia de insistir en exceso en este tipo de ejercicios puede ser debatible, no lo es tanto la consideración de que la asignación de tareas en este caso debe resultar

especialmente desmotivadora tanto para el AL como para los alumnos a su cargo.

8.2.2. Modelos de colaboración docente en la clase de Conocimiento del Medio

A continuación se describirán en detalle los modelos de colaboración docente entre ayudante y profesor tanto en el aula de Conocimiento del Medio en primero de primaria como en el aula de Lengua Inglesa en cuarto de primaria en cada caso. Por ello, para cada centro y curso estudiaremos en primer lugar la naturaleza de la interacción entre profesores y ayudantes, para posteriormente describir las tareas específicas asignadas a los AL en las clases observadas. Se describirán en primer lugar los modelos observados en las aulas de primer curso (Conocimiento del Medio) en los tres centros

Colegio 1: Profesora y AL en aulas contiguas con grupos similares durante toda la sesión

Profesora y ayudante dividieron el grupo en dos, con la mitad de los alumnos en cada uno de ellos, y llevaron a cabo actividades diferentes con cada uno de esos grupos, alternándose en la siguiente sesión para asegurarse de que los alumnos recibían los mismos contenidos. La interacción directa entre profesora y AL, en este caso, se limitaba a cooperar en formular una pregunta a cada alumno en el pasillo, que este debía contestar correctamente antes de incorporarse a su aula, y en la despedida. La profesora explicó que esta actividad se denominaba “bombardeo” de preguntas y se realizaba con mucha fluidez y parecía claro que los alumnos estaban ya acostumbrados a ella. La misma actividad se repetía al final de cada sesión. Básicamente, y de cara a los alumnos, el AL era presentado como un profesor con las mismas funciones y responsabilidades

ante ellos que el titular. La ayudante distribuía el material a los alumnos al comienzo de la sesión. En la primera sesión observada con este grupo de primero, la tarea primordial fue la lectura de una historia sobre piratas para el conjunto del grupo del que la ayudante era responsable de llevar a cabo. Integradas en esta tarea principal había otras secundarias como ejercicios de deletreo y de vocabulario, además de asignarse a la AL la responsabilidad de mantener la disciplina en el aula, al no estar presente la profesora.

En la segunda sesión, la AL realizaba un ejercicio de vocabulario con los alumnos con el apoyo de tarjetas de vocabulario (*flashcards*). Este juego se completaba con la lectura de una historia (grabada) y una lectura guiada con los alumnos en la que se integraron conversaciones cortas sobre aspectos relacionados con la lectura.

Colegio 2: Colaboración en el mismo aula con reparto de funciones entre profesora y AL

La clase no se dividía en ninguna de las dos sesiones, aunque sabíamos por otras observaciones informales que, como preparación del examen del Trinity College, la AL se llevaba a veces a alumnos individualmente o en parejas a un aula contigua para hacer prácticas de comunicación oral. De hecho, según la entrevista con directora y coordinadora, la división en dos espacios separados era habitual en el centro. Sobre las tareas asignadas, en esta clase, la AL se encargaba de presentar el nuevo vocabulario (la unidad didáctica de las sesiones observadas trataba sobre el ciclo del agua) a los alumnos, con el apoyo de elementos visuales (en este caso el encerado y un libro). Después, practicó diálogos cortos con estructuras sencillas en presente simple con los alumnos y dirigió a la clase con la canción "*If you are happy and you know it*", integrando imperativos y vocabulario sobre el agua. A continuación realizó una lectura guiada con toda la clase y ayudó a los alumnos mientras éstos estaban finalizando un ejercicio en el libro siguiendo instrucciones de la profesora, siendo

ella misma en ocasiones la encargada de completar esas instrucciones. Durante este ejercicio realizó algunas prácticas de deletreo con los alumnos. La AL también se encargaba de registrar en un panel un sistema de “puntos” otorgados a los alumnos en base a su comportamiento y actitud. Cuando la AL estaba a cargo de la actividad principal la profesora realizaba tareas de apoyo individual a alumnos y comprobaba que todos participaban en la actividad

En la segunda sesión, la AL fue la encargada de explicar a la clase las tres formas del agua, utilizando el verbo *can* para preguntas de comprobación con los alumnos. Después, ayudó a la profesora en las instrucciones sobre un ejercicio del libro de texto y dirigió la corrección del mismo con el apoyo puntual de la profesora.

Colegio 3: Colaboración en el mismo aula con reparto de funciones entre profesora y AL

La clase no se dividía. La profesora y la AL compartían espacio al frente de la clase al principio y seguían exactamente el esquema de rutinas descrito anteriormente para este colegio en el capítulo 6.

AL y profesora realizaban las mismas tareas, aunque quedaba siempre claro que la profesora era la encargada de tomar las decisiones sobre la actividad que se debía realizar en cada momento. Aparentemente, AL y profesora habían logrado coordinar su labor y controlaban de una manera fluida los momentos en los que cada uno de ellos debía intervenir o dejar que fuese la otra persona quien lo hiciera. En el extracto que sigue se puede observar como profesora y AL alternan sus intervenciones ante los alumnos dentro de una misma actividad.

Sobre las tareas asignadas, en la primera sesión observada, la AL comenzó apoyando a la profesora durante las rutinas iniciales y con una canción sobre animales. AL y profesora revisaban con los alumnos los animales vertebrados e

invertebrados de forma oral. Esta actividad la realizaron de forma conjunta y alternando sus intervenciones.

En la segunda sesión la AL leyó en voz alta la historia "*The Rainbow Fish*". No realizó preguntas adicionales sobre la historia y se limitó exclusivamente a la lectura de la misma. Después, distribuyó papel a los alumnos para que completasen una actividad sobre la lectura. En esta misma sesión dirigió a la clase en varias canciones.

8.2.3. Modelos de colaboración docente en la clase de Lengua Inglesa

Con el objeto de completar la información obtenida a través de las observaciones en el aula de primer curso de primaria, y dado que los tres centros seleccionados para los estudios de caso llevaban ya cuatro años de implantación del programa bilingüe, se optó por observar también los modelos de colaboración didáctica en las aulas de cuarto curso de educación primaria.

Colegio 1: Profesora y AL en aulas contiguas con grupos similares durante toda la sesión

El grupo se dividió en dos: la mitad de la clase permaneció con el ayudante lingüístico en un aula y la otra mitad se fue con la profesora a un aula contigua. La propuesta era que los dos grupos realizasen las mismas actividades durante el tiempo que permanecían separados. El grupo del ayudante lingüístico comenzó alfabetizando una serie de palabras referidas al tema de la clase y copiándolas en el cuaderno. En el grupo dirigido por la profesora, los alumnos y la docente se sentaron con sus sillas en círculo. En este aula había varios posters en inglés..

En las dos sesiones con el ayudante lingüístico en este curso se utilizó el material elaborado por la editorial AMCO en el que se integraban las materias de

Inglés y Conocimiento del Medio. En la primera sesión, la primera tarea realizada por el AL fue una revisión de vocabulario siguiendo el guión establecido por el material impreso. El AL realizó también una lectura en voz alta sobre la emigración a los Estados Unidos y las misiones en California, completada con ejercicios orales y escritos de comprobación de comprensión por parte de los alumnos.

En la segunda sesión se revisaron las palabras que los alumnos conocían con el sonido /dz/, así como las normas de formación de comparativos y superlativos en inglés, en la que se incluían gran número de ejemplos.

Al igual que en casos anteriores, el AL tenía también que hacerse cargo de las interrupciones y mantener el orden en la clase al no estar la profesora en el mismo aula.

Colegio 2: Profesor y AL en aulas contiguas con el AL trabajando con grupos pequeños

En las dos sesiones observadas en este nivel, las tareas asignadas al AL eran básicamente las mismas. Trabajaba con un grupo reducido de alumnos e iba repitiendo los mismos ejercicios dos o tres veces en cada sesión dependiendo del tiempo disponible. En este caso, el ayudante se limitaba a la práctica oral y escrita del uso de la estructura “*have you ever..?*” con su grupo de alumnos mediante preguntas y respuestas entre el ayudante y los alumnos, y entre los propios alumnos por parejas, incluyendo, en algunas ocasiones, preguntas complementarias con otros verbos y algunas prácticas de deletreo. Al igual que en los casos anteriores, al no tener un docente en el aula el ayudante lingüístico se encargaba de mantener la disciplina.

Colegio 3:

a) Estaciones de trabajo dentro del aula

b) Profesora y AL en aulas contiguas con grupos similares y cambio de grupo a mitad de sesión

En la primera sesión grabada, después de las rutinas la profesora comenzó la clase anunciando que iban a trabajar en centros o “corners” y ella se situó al frente: El ayudante se fue con un grupo de alumnos al lado derecho del aula (a una distancia razonable para trabajar con sus alumnos con cierta tranquilidad) y un tercer grupo se quedó trabajando en sus escritorios. Los grupos tenían entre 7 y 8 alumnos con una distribución equilibrada de niños y niñas. La profesora decidía cuando se producía el cambio de alumnos de un grupo a otros, pero no se dirigía en ningún momento a los alumnos que estaban con el ayudante excepto en ese momento.

En la segunda sesión, el AL trabajó con la mitad de la clase en un aula adyacente a la principal y tomó por tanto el lugar de la profesora con ese grupo de alumnos (12 en total). Después repitió esta actividad con la otra mitad de la clase.

Sobre las tareas asignadas a los AL, en la primera sesión, como se ha comentado anteriormente, la clase estaba organizada por centros. En su centro o estación de trabajo dirigía un juego en el que otorgaba puntos por respuestas correctas centrado en las características (forma, dureza, uso) de los minerales. Esta actividad se repitió con los tres grupos en los que se dividió la clase.

En la segunda de las dos sesiones observadas en este nivel, el AL leyó con los alumnos una historia titulada “*The Treasure Chest*”. Utilizó las ilustraciones del libro como apoyo inicial para presentar la historia. Hizo ejercicios de vocabulario y de lectura, ya que eran los alumnos los encargados de leer, y él se limitó a corregir los errores en pronunciación.

8.3. VALORACIÓN GLOBAL DE LAS PERSPECTIVAS DE LOS RESPONSABLES DE LOS TRES CENTROS Y LAS OBSERVACIONES EN EL AULA SOBRE TAREAS Y MODELOS DE COLABORACIÓN CON EL PROFESORADO

En general, administradores y docentes otorgan a los obstáculos encontrados para la colaboración entre profesores y AL en el aula una importancia menor, y en cualquier caso claramente compensada por los beneficios de la presencia de los ayudantes. El análisis de las respuestas ofrecidas por los responsables de los tres centros y de las soluciones colaborativas finalmente adoptadas, que se pudieron comprobar en las observaciones, deja entrever el desarrollo de un gradual proceso de adaptación en el que finalmente se optó por procedimientos de cooperación adaptados a la realidad de cada centro y a los estilos docentes y enfoques pedagógicos predominantes en cada colegio. Así, en el centro 1 se optaba, de acuerdo con las entrevistas, por una definición muy sistemática y simplificada de las tareas a realizar, y como resultado los AL realizan tareas bien definidas y concretas de manera simultánea al profesor, aunque en un espacio diferenciado. En el centro 2, la apuesta es clara en uno de los casos por la separación de espacios (de acuerdo con la propuesta general del centro) y asignación de tareas de refuerzo en el caso de Lengua Inglesa en cuarto curso, pero en Conocimiento del Medio en primero se optaba por un modelo colaborativo en el mismo aula con una distribución más equilibrada en la distribución de responsabilidades. En el centro 3, el sistema rotatorio establecido permitía la alternancia entre diferentes modelos de colaboración (en el mismo aula, en estaciones de aprendizaje o centros, en espacios separados) dependiendo de la fase en la que se encontrase el desarrollo de cada unidad didáctica. En cualquier caso, en los tres centros predominan claramente entre las tareas asignadas aquellas centradas en favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa oral de los alumnos.

CAPÍTULO 9

PERSPECTIVAS SOBRE LA INTERACCIÓN DEL AYUDANTE LINGÜÍSTICO CON EL ALUMNADO DE PRIMARIA

Este apartado persigue dar respuesta a la pregunta tres de este estudio sobre la utilización, por parte de los AL, de estrategias comunicativas tendentes a apoyar al alumnado en la construcción del conocimiento en el aula de primaria. La percepción de los AL sobre las estrategias utilizadas en el aula para facilitar el aprendizaje de los alumnos será objeto de estudio en la primera parte de este capítulo. En la segunda parte, analizaremos el uso real que hacen de ellas en el aula de Lengua Inglesa y Conocimiento del Medio, centrándonos en aquellas estrategias que caracterizan el discurso oral en las clases observadas.

9.1. PERCEPCIÓN DE LOS AYUDANTES LINGÜÍSTICOS CON RESPECTO A LA COMUNICACIÓN ORAL CON EL ALUMNADO

Para conocer la visión de los AL sobre su propia práctica docente y reflexionar sobre la misma, se formularon dos preguntas en el cuestionario. En la primera de ellas (ítem 2 del cuestionario) se les preguntaba si alteraban conscientemente su forma de expresarse con el objetivo de favorecer la comprensión de los alumnos de primero a cuarto de Primaria. Debe recordarse que en el momento en que se distribuyó este cuestionario esos eran los cursos a los que se extendía el programa bilingüe de la Comunidad de Madrid. En esta pregunta se les ofrecía además la posibilidad de que ellos mismos definiesen cuáles eran las principales modificaciones que se producían en su forma de hablar a los alumnos. La formulación abierta de esta pregunta fue intencionada, ya que se trataba en este caso de no limitar las respuestas que pudieran ofrecer los participantes en el estudio. Los encuestados proporcionaron más de una respuesta, que aparecen detalladas en la siguiente tabla:

Tabla 11: Modificaciones en la expresión oral de los AL para favorecer la comunicación con los alumnos (pregunta abierta):

Ralentización de la velocidad del habla	63
Vocalización frecuente	34
Utilización de un acento más británico	20
Utilización de un vocabulario básico	16
Utilización de lenguaje gestual	16
Utilización de estructuras gramaticales sencillas	13
Pronunciación exagerada	4
Utilización de repeticiones	4
Utilización de un acento más “español”	3

Las respuestas ofrecidas a esta pregunta se corresponden con las categorías sobre modificaciones del habla del profesor de Chaudron (1988) a nivel fonológico, léxico, sintáctico y discursivo. Las opciones claramente preferidas por los AL pasan por adaptaciones fonológicas: ralentización de la velocidad de habla y vocalización. Llama la atención, por otro lado, que de los 108 encuestados, veinte de los participantes afirmen que intentan utilizar un acento “más británico” en su comunicación por los alumnos. Se trataría por tanto, de exageración de acento por parte de los AL británicos, pero también aceptación del inglés británico, no otra variante, como la “lengua legítima” de la clase (Martin Jones y Heller, 1996), por parte de los AL de otras procedencias. Asimismo, en las respuestas también se aprecia una tendencia a ofrecer soluciones comunicativas centradas en la simplificación (tanto léxica, como sintáctica) y el apoyo del discurso con lenguaje gestual.

Otras respuestas incluían más modificaciones a nivel de discurso, como la repetición, o de índole fonológica, como la pronunciación exagerada y la utilización de un acento más español al hablar inglés. Por otra parte, un total de 15 AL eran conscientes que realizaban cambios para hacer el contenido de la clase más accesible para los alumnos, aunque no especificaban la naturaleza de los mismos.

Al objeto de profundizar en las adaptaciones que realizaban los AL para acomodarse a la capacidad de comprensión y el desarrollo lingüístico del

alumnado, se solicitó que a los encuestados que marcaran con un círculo las estrategias que ellos mismos utilizaban en el aula en su interacción comunicativa con los alumnos (ítem 3 del cuestionario). Se ofreció a los AL participantes una lista de seis posibles opciones, que se seleccionaron partiendo de información obtenida de los resultados de las observaciones informales y las respuestas a cuestionarios piloto de cursos anteriores (Llaneza, 2007). Además, se les daba la oportunidad a los participantes de añadir alguna respuesta adicional al listado si lo consideraban necesario. El resumen de las respuestas ofrecidas por los AL a esta pregunta puede observarse en la siguiente tabla:

Tabla 12: Estrategias utilizadas por los AL para favorecer la comunicación oral con los alumnos (pregunta con listado de opciones/respuestas):

Utilización de elementos no verbales	98
Simplificación lingüística :	
<ul style="list-style-type: none"> • Léxica (utilización de vocabulario básico) 	73
<ul style="list-style-type: none"> • Sintáctica (utilización de formas verbales sencillas) 	25
Ralentización de la velocidad del habla	92
Utilización de pósteres/elementos de apoyo visual	53
Utilización de explicaciones en español	10

En las respuestas a esta pregunta aparecen como estrategias más citadas, por un lado, la utilización de elementos propios de la comunicación no verbal: concretamente elementos propios de la kinésica (gestos), con noventa y ocho respuestas y por otro, y con igual número de respuestas, la simplificación gramatical o léxica. La tercera opción destacada, muy cercana en el número de respuestas, fue la ralentización de la velocidad de habla, señalada por noventa y dos AL. En cuarto lugar en cuanto al número de respuestas estaba el uso de elementos visuales para apoyar el mensaje oral, con cincuenta y tres respuestas.

Tan sólo diez de los participantes dijeron recurrir a la utilización de la L1 en el aula. Este número reducido de respuestas sobre la utilización de recursos multilingües, adoptando el término de Saxena y Martin-Jones (2013), está en línea con el principio de separación de lenguas, una de las principales recomendaciones pedagógicas de las autoridades educativas a cargo del programa bilingüe de la Comunidad de Madrid.

Las respuestas a la opción abierta de este ítem fueron muy variadas, ya que incluían la realización de dibujos o contar historias para facilitar la comprensión. Además, se citaban otras modificaciones de habla ya mencionadas anteriormente: la repetición e utilizar un acento más británico, a las que añadieron otra modificación fonológica: modular el tono de voz. Finalmente, algunas respuestas contemplaban dar la oportunidad a los propios alumnos de recurrir a explicaciones en español, en contra de la política lingüística del programa.

En conclusión, las respuestas al cuestionario muestran que la mayoría de los AL afirmaban utilizar en el aula abanico de estrategias por lo general muy habituales en el contexto de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, (Chaudron, 1988, Walsh, 2013).

9.2. ESTRATEGIAS NO VERBALES UTILIZADAS POR LOS AYUDANTES LINGÜÍSTICOS DE LOS TRES ESTUDIOS DE CASO

En este apartado se analizarán estrategias utilizadas por los AL para facilitar la comprensión del contenido y la comunicación con los alumnos en los centros seleccionados para los estudios de caso. La observación en los tres centros tenía como objetivo reflejar la realidad del aula tras la incorporación de la figura de los AL, así como describir las estrategias más utilizadas por la figura del AL con el alumnado de 1º y 4º de Primaria, y en qué tipo de actividades y escenarios comunicativos se producían. En concreto nos centraremos en la

utilización de los elementos visuales, y los kinésicos (Pennycook, 1985), que junto con la utilización de la L1, caracterizaban las clases observadas.

Comenzaremos primero con el análisis de la utilización de elementos no verbales (movimiento corporal y apoyo visual), que son característicos en el aula de Primaria (Bazo y Peñate, 1998). El análisis de los datos obtenidos en este apartado se realizó conjuntamente para las clases de Conocimiento del Medio en primer curso de primaria y las de Lengua Inglesa de cuarto curso, aunque se indicara, donde fuera relevante, si existe una diferencia significativa en la utilización de cada estrategia de acuerdo con el nivel o materia.

Por otra parte, el análisis de lo percibido en las aulas en relación con la elección de lengua, se integrara dentro de un apartado específico (9.3.) sobre la presencia de la L1 en las sesiones observadas, centrandó dicho análisis fundamentalmente en la utilización de recursos multilingües, a la que aludíamos anteriormente, en las aulas del programa con presencia de AL y la actitud adoptada por éstos ante el uso de la L1.

9.2.1. Utilización de la expresión corporal

Los AL utilizaron una amplia gama de estrategias para facilitar la comprensión de los alumnos de primero y cuarto de primaria, respectivamente, que coincidían en su mayoría con las que habían apuntado en la encuesta y tenían por tanto un carácter multimodal.

Centrándonos en las estrategias no verbales, el uso de la expresión corporal, o gestos paralingüísticos, en palabras de Tsui (2008), se utilizaba en las aulas de los tres centros, muy especialmente en las clases de Conocimiento del Medio en primer curso de primaria. En este nivel, el lenguaje corporal aparecía, entre otras situaciones, integrado en las rutinas del aula, a juzgar por las reacciones de los alumnos a las indicaciones gestuales de los AL, que indicaban una

interpretación correcta de sus mensajes e instrucciones. Es decir, formaba parte de la cultura de la clase, como indica Bruner (1986):

“I have come increasingly to recognize that most learning in most settings is a communal activity, a sharing of the culture. It is not just that the child must make his (sic.) knowledge his own, but that he (sic.) must make it his own in a community of those who share his sense of belonging to a culture”
(Bruner, 1986, p. 127).

Respecto a la utilización de la expresión corporal, cabe referirse en este apartado a lo que McNeill (1992) denomina *Kendon's continuum*, basándose en los gestos propuestos por Kendon (1988), y que estaría formado por *gesticulation* o gesticulación, en la que el gesto tiene un significado que refuerza y en cierto modo repite el mensaje oral, *speech framed gestures* o gestos integrados en el discurso, en el que los gestos se utilizan para completar un mensaje oral, *emblems* o emblemas, que son gestos con un significado fijo y convencionalizado, *pantomime* o pantomima, que se formaría a partir de una serie de gestos que cuentan una historia, y los *signs* o signos, palabras léxicas que forman parte de los lenguajes de signos. En las sesiones observadas en nuestro estudio predominan, de acuerdo con esta categorización, la gesticulación y los emblemas, con presencia puntual de gestos integrados en el discurso.

En el extracto que sigue, correspondiente a la clase de Conocimiento del Medio del colegio 1, la AL utiliza los dedos de la mano, con lo que el gesto se correspondería con el primero de los tres tipos establecidos por Bazo Y Peñate (1988) de acuerdo con la parte del cuerpo utilizada en el lenguaje gestual. El gesto se utiliza además para repetir y aumentar lo que se dice oralmente, que es básicamente una descripción de la acción realizada, y entraría por ello en la primera de las categorías establecidas también por Bazo y Peñate siguiendo a Ekman y Friesen (1969). De acuerdo con la clasificación de los gestos de McNeill (1992), a partir de las propuestas de Kendon (1988), podría considerarse

como un ejemplo de gesticulación, ya que el gesto refuerza y reitera el mensaje oral. Por otro lado, también puede entenderse que cabe en la categoría de emblema, ya que el gesto tiene un significado fijo y convencionalizado que los alumnos comprenden.

El gesto se utiliza para centrar la actividad del libro de texto que se iba a desarrollar a continuación, a la par que revisar vocabulario esencial y captar la atención del conjunto de los alumnos, en un momento en el que las interrupciones parecían haber provocado cierta confusión en el aula. En cualquier caso, la repetición en las instrucciones junto con el gesto, sirven a los alumnos para comprender lo que la AL les está pidiendo. Además de que imiten los movimientos con los dedos como ella les va indicando (líneas 4 a 6), les solicita que concentren su atención en la actividad que tienen que realizar (línea 6). En este caso las indicaciones de la AL sirven también como clave de contextualización para los alumnos (Gumperz, 1992).

Extracto 1: 13.5:2008 (líneas 335 a 341):

- 1 Ps: (murmullo, muchos alumnos hablando a la vez)
LA: Can we continue? (*La AL hace una serie de movimientos señalando con los dedos que los alumnos repiten mientras explica lo que los alumnos tienen que hacer*).Fingers up. Fingers up. Fingers up. Fingers up. Fingers up. Out of your
5 mouth. Fingers up. Fingers down. Fingers at the door. Fingers at the window. Fingers at the teacher. Ok, please turn to page 114 and we are going to... someone raise their hands to volunteer, please.

En su mayoría los recursos kinésicos, a veces acompañados por recursos visuales, perseguían objetivos diversos, relacionados con técnicas de andamiaje (Wood, Bruner y Ross, 1976), así como con algunas de las sugeridas por Bentley (2010) que incluirían la creación de interés en el tema, tareas de demostración o el uso de textos modelo para la producción de lenguaje.

Así, en el colegio 2, la AL de este mismo curso y asignatura utiliza recursos kinésicos durante la lectura de relatos, donde la AL imita las acciones que

realizan los personajes. Este es el caso del fragmento que se reproduce a continuación. Las dos sesiones observadas en este centro tenían como tema principal *el ciclo del agua*, y en este caso se parte de unas ilustraciones de un cuento para despertar el interés de los alumnos (líneas 2 y 6), para terminar relacionando el nuevo vocabulario con la técnica de personalización, es decir recurre a la experiencia personal de cada alumno (líneas 7 y 14). La AL invita asimismo a los alumnos, al igual que sucedía en el centro 1, a acompañarla en la realización de determinados gestos, como aquellos con los que pretende lavar los platos o regar las plantas. De nuevo se trataría de un ejemplo de la primera de las dos categorías antes mencionadas de Bazo y Peñate, ya que se repite y aumenta lo que se dice verbalmente, utilizando además diferentes partes del cuerpo. En palabras de McNeill (1992), estaríamos ante un ejemplo de gesticulación.

Por otro lado, en este fragmento se puede observar la utilización de varias de las técnicas apuntadas por Mercer (1995) como de uso común por parte de los profesores en su tarea de guiar a los alumnos en la construcción del conocimiento. Las técnicas relacionadas con el uso de preguntas para utilizar información relevante de los estudiantes pueden observarse en las líneas 8, 10 y 14, utilizando en todos los casos la denominada *obtención mediante pistas*. Las técnicas de confirmación y repetición apuntadas por el mismo autor pueden observarse en las líneas 1, 6 y 12.

Extracto 2: 3.6.2008 (líneas 212 a 225):

- 1 LA: Very good, María. The bear is watering the flowers. "Time to help with water. Shhhh. Time to wash the dishes". Look, the bear washes the dishes. Look, these are dishes. Wash the dishes. Wash, repeat, wash. Wash the dishes.
T: Wash the dishes.
- 5 Ps: Wash the dishes.
LA: Very good. The bear washes the dishes. "Time to help water the flowers ". Look, the bear waters the flowers. Repeat water the flowers. Have you got flowers in your house?
Ps: Yes.
- 10 LA: Do you water the flowers?
Ps: Yes.

LA: Yes, very good. Water the flowers. Sprinkle. Sprinkle. "Time to help hang up the washing". The bear hangs the washing. The clothes, the shirts, the pants, the socks. They have water so the bear hangs the washing. Do you hang the washing?

La utilización simultánea de gestos en el contexto de actividades desarrolladas alrededor de canciones es una práctica habitual en las etapas educativas de Infantil y Primaria. Sin embargo, en la primera de estas etapas se corre el riesgo de que los alumnos se concentren más en repetir los sonidos onomatopéyicos y gestos de los profesores que en aprender el vocabulario que se pretende reforzar (Coyle y Gómez Gracia, 2014). En el extracto 3, la misma AL del ejemplo anterior insiste especialmente en el uso de estos recursos corporales durante las actividades relacionadas con la canción (*"If you are happy and you know it"*). Se persigue el objetivo de favorecer la comprensión del significado de determinados verbos, realizando por ejemplo el movimiento de utilizar un cepillo de dientes imaginario o el de llevarse un vaso a la boca para imitar la acción de beber. Al igual que en el caso anterior, se trata de un ejemplo de gesticulación en el que se utilizan diferentes partes del cuerpo para aumentar lo expresado oralmente.

Extracto 3: 3.6.2008. (líneas 192 a 199):

- 1 T: Ok. Now we are going to sing a song. Are you ready? Yes, we are going to sing and Mary is going to do some actions.
LA: Ready? Yes? (La ayudante dirige a la clase cantando "If you're happy and you know it")
- 5 Ready? If you are happy and you know it wash your face, drink some water, take a shower, brush your teeth,
T: Well done. Clap for Mary (aplausos).

En cuanto al aula de Conocimiento del Medio de primer curso del centro 3, el tema de las dos sesiones era el mundo animal y su clasificación, y la AL hace uso con frecuencia elementos kinésicos para imitar, por medio de gestos, movimientos o características destacadas de determinados animales. En el extracto 3, la AL utiliza las manos para imitar el movimiento de un animal (líneas 1 y 2). El alumno responde acertadamente al andamiaje del AL (línea 3), que prosigue formulando una pregunta para conseguir que sus alumnos relacionen

sus gestos (línea 2) con la clase a la que pertenece dicho animal, es decir, reptiles (líneas 6 y 7). En este caso, el gesto entraría en el segundo grupo de acuerdo con el *Kendon's continuum* (McNeill, 1992), el de los llamados gestos integrados en el discurso. Para Bazo y Peñate, se correspondería con el segundo tipo de gestos, es decir, aquellos que anticipan, coinciden, sustituyen o siguen lo expresado oralmente. El gesto (realizado en esta ocasión con las manos) anticipa claramente la aparición de la referencia oral a los reptiles que la profesora realizará a continuación (línea 4).

Extracto 4: 7.5.2008 (líneas 76 a 82):

- 1 LA: What's the next group? The next group. We have amphibians, mammals..., Alex
(la AL hace gestos con las manos imitando el movimiento de una serpiente)
P: Reptiles.
LA: Reptiles. What's the example of a reptile? Let's see, Pablo?
- 5 Pa : A snake.
LA: A snake. Is a snake a reptile?
Ps: Yes.

En la misma sesión, los recursos gestuales se integran con el uso de una canción, al igual que en el colegio 2. En este caso, la AL va acompañando con gestos las acciones que se sugieren en la canción y utiliza las palmadas para promover la participación de los alumnos (línea 11). De nuevo asistimos a la utilización de la técnica de *obtención mediante pistas* orales y visuales (línea 8) por parte de la AL, en primera instancia, y posteriormente, ante la falta de respuesta inicial, de la profesora y la AL conjuntamente (línea 9). De acuerdo con McNeill (1992) en este fragmento se muestra una combinación de al menos dos tipos de gestos, la gesticulación, reflejada en los gestos de la AL para acompañar la canción, y el emblema, ya que la palmada tiene un significado fijo e invita a los alumnos a proporcionar una respuesta. Para Bazo y Peñate, los gestos de este extracto sirven para amplificar lo expresado oralmente y serían por otro lado fundamentalmente un ejemplo de mímica, ya que se utilizan diferentes partes del cuerpo.

Extracto 5: 7.5.2008 (líneas 79 a 94):

- 1 LA: Are we ready? Everybody singing and I am doing the actions please. Ready, steady, go.
Ps: (cantando) There were five in the bed and the little one said...Roll over, roll over. So they all rolled over and one fell out.
- 5 LA: Ok.
Ps: (cantando) There were four in the bed and the little one said: Roll over, roll over. So they all rolled over and one fell out.
LA: How many's (sic) left? (palmada)
T & LA: How many's left?
- 10 Ps: Three.
LA: Three.
Ps: (cantando) There were three in the bed and the little one said: Roll over, roll over. So they all rolled over and one fell out.
LA: Okay

9.2.2. Utilización de elementos de apoyo visual

Como ya habían avanzado en el cuestionario, los AL utilizan elementos de apoyo visual para dotar de significado el nuevo vocabulario presentado en las sesiones, para actividades de pre o post-lectura, o para favorecer la comprensión y dotar de un contexto adecuado el mensaje oral. Cabe recordar que, de acuerdo con Montijano Cabrera (2012), en los programas basados en el enfoque AICLE se debe proporcionar a los alumnos un andamiaje apropiado y un entorno de aprendizaje activo que, finalmente, conducirán a un proceso de aprendizaje mejorado y desarrollado desde múltiples perspectivas. El uso de elementos de apoyo visual está relacionado normalmente, en las sesiones observadas, con la utilización de técnicas de andamiaje, como las relacionadas por Bentley (2010) que se refiere específicamente al uso de elementos de apoyo visual para facilitar la comprensión. Por otra parte, el apoyo visual parecía utilizarse frecuentemente en las clases de Conocimiento del Medio. En este sentido Kress (2000), a partir de su análisis de la utilización de elementos multimodales en clases de Ciencias en el Reino Unido, afirma que no es posible comprender un texto, ni siquiera sus elementos estrictamente lingüísticos, sin tener una idea clara de otros aspectos que pueden contribuir a su significado. Por ello, explica que ya no se puede intentar comprender el lenguaje y sus usos

sin comprender también los efectos de todas las modalidades de comunicación que están presentes en cualquier texto. En el extracto que sigue, correspondiente al colegio 1, primer curso, la AL utiliza las páginas de un libro con este propósito complementario, preguntando primero a una de las alumnas de la clase de Conocimiento del Medio por su ilustración preferida y la página en la que se encuentra (línea 1). Posteriormente, el profesor advierte (“*let’s go round*”) de que va a formular la misma pregunta a diferentes alumnos de la clase (línea 5) . Ante la confusión creada en el alumno por su pregunta (línea 7), aclara posteriormente que dicha pregunta se refiere a página en la que se encuentra su ilustración favorita (línea 9), reformulando para ello la pregunta anterior. Las preguntas son de valor lingüístico-cognitivo de baja exigencia (“*low linguistic and cognitive demands task*”), según Coyle *et al.* (2010, p. 68), ya que los alumnos se limitan a nombrar lo que representa la ilustración.

Extracto 6: 11.6.2008 (líneas 248 a 255):

- 1 LA: What’s your favorite page in the book? Lucía, you can’t do that to a book. . (la alumna está doblando una de las páginas) Can you say that in English? I want to draw -- ---- what? Can you say that in English?
 Ps: (murmullo) a rabbit .
- 5 LA: Let’s go round. What is your favorite?
 P: The sea...the...
 LA: The treasure. I mean, what is your favorite part?
 Lu: This.
 LA: Oh, the cover, the front. Oops, careful, which one? The pirate? Why? Because he’s
 10 happy.

En el mismo centro y nivel, pero en una sesión posterior, se amplía el uso de esta estrategia combinando preguntas que se limitan a solicitar de los alumnos que describan las ilustraciones del libro con el fin de poner en relación el contenido de las mismas con experiencias reales de los alumnos, con la inclusión de la serie de preguntas como *Where are you going?* (línea 2) o *Everyone is going to the beach?* (línea 3), y con la pregunta *What do you like to do on holidays?* (línea 7) que precede directamente a la primera de las relacionadas directamente con el contenido de la ilustración *What is this person*

doing? (líneas 7 y 8). De nuevo, en las líneas 8 y 12 se utilizan los visuales, además de en el contexto de una estrategia de andamiaje, asociados a la técnica de obtención mediante pistas descrita por Mercer. Esta utilización conjunta de recursos multimodales y estrategias de andamiaje se correspondería con lo que Meyer (2010) considera un uso adecuado de input significativo, estimulante y auténtico, esencial en los programas AICLE.

Extracto 7: 13.5.2008 (líneas 375 a 387):

- 1 LA: Oh, so you don't know. So maybe, you probably go to the mountains or to the beach? Where did you go last year? Ok, where are you going? Then, why are you still here? Are you going to the beach? Everyone is going to the beach? To the beach? Where are you going? Ok, now we are going to skip this for now and we
- 5 are going to do this one. Who can read the directions?
P: Go right.
LA: Very good. Carlos, what do you like to do on holidays? Hmm, what is this person doing?
Ca: She's cycling.
- 10 LA: Cycling or riding a bi -----
P: Bicycle!
LA: Good. What about this person? She's...
P: Reading.

También en el colegio 1, en lugar de ilustraciones de un libro se utilizan además *flashcards* o tarjetas de vocabulario para apoyar la comprensión de una historia grabada en un CD, en el aula de Conocimiento del Medio. En el extracto que sigue, la AL da instrucciones a los alumnos para la utilización de estas tarjetas (líneas 1 a 3), relacionadas en esta sesión con el campo semántico del transporte. La AL distribuyó estas tarjetas de manera aleatoria (aunque algunos alumnos le pidieron específicamente algunas de ellas) y, durante la segunda lectura, cada alumno o alumna debía mostrar al conjunto de la clase su tarjeta cuando se mencionaba en la historia la palabra que se correspondía con la ilustración de la misma.

Extracto 8: 13.5.2008 (líneas 4 a 8):

- 1 LA: Transport, very good. I am going to read a story twice and on the second time I am going to give some of your cards and you have to show your card, but we are not doing that quite yet...Everybody ready?
(Reproducción de CD)... Good.

En el extracto 9, utilizando las mismas tarjetas de vocabulario, la AL proporciona un modelo, en un claro ejemplo de utilización de estrategias de apoyo visual para ayudar al alumnado a realizar la actividad. Para la construcción de este andamiaje, en el extracto 8 la AL realiza una breve presentación del vocabulario básico de la actividad (líneas 1 al 3), con el objetivo de ayudar a los alumnos a revisarlo y que estos tengan mayor confianza para su utilización posterior. En esta breve introducción a la actividad se incluye el modelaje de la estructura que se espera que los alumnos utilicen posteriormente (*Can I have the ice cream card, please?*, en la línea 2). En las líneas 4 y 9 la AL deja que sean los alumnos los que formulen la pregunta siguiendo su ejemplo, volviendo a servir de modelo en la línea 10 ante las dificultades de una alumna para utilizar correctamente la estructura.

Extracto 9: 13.5.2008 (líneas 12 a 23):

- 1 LA: What about ice cream? Good! Oh, you want to have the ice cream card. Can you say, "Can I have the ice cream card please?" OK. Let's see here: So, Martina has the ice cream card. What's this?
Ma: Can I have the castle card?
5 LA: Good. It's a castle, but what is the castle made of?
P: Sand.
LA: It's a sandcastle and what is your name?
P: Natalia.
Na: I can...I can...I can...have...
10 LA: Can I have the swimming card?
Na: Can I have the swimming card?
LA: Yes, you can, very good

Además de material impreso, los AL recurrieron también a otros soportes para guiar la construcción de conocimiento, como escribir y dibujar en el encerado, de uso muy extendido en algunas de las sesiones observadas mientras que no fue

utilizado en absoluto en muchas otras. Así, en el extracto 10 del mismo colegio 1 y misma materia, la AL utiliza el encerado, en el que previamente había dibujado varias ilustraciones relacionados con el tema principal de la unidad: *el ciclo del agua*, como apoyo visual para facilitar la comunicación. La AL solicita a sus alumnos que utilicen dicho apoyo (línea 1) y los alumnos repiten las palabras de los dibujos: *lake, sea, river*. Posteriormente, la AL elabora la respuesta de los alumnos, proporcionando información adicional sobre las ilustraciones y preguntando a los alumnos (líneas 21 y 22), y concluyendo con una descripción más detallada de las mismas (líneas 24 a 29).

Extracto 10: 3.6.2008 (líneas 43 a 51):

- 1 LA: Okay, look at the blackboard. This is water and this is water. This is water...
Ps: Water.
LA: And this is water.
Ps: Water.
- 5 LA: But look. This is a river...
Ps: a river...
LA: and this is another river.
Ps: Another river.
LA: A river...
- 10 Ps: A river...
LA: The sea...
Ps: The sea...
LA: The sea...
Ps: The sea...
- 15 LA: And a lake.
Ps: And a lake.
LA: A lake, a lake.
Ps: A lake.
LA: A lake.
- 20 LA: The river is long, very long and very thin, ok. And it's in the mountains, ok? Look, it comes from the mountains. You see? Yes or no?
Ps: Yes.
LA: The lake is round. And look, it is surrounded by trees. And there are trees around the lake. The river is long and thin and the lake is round.. And there are trees around the lakes and the sea is very, very, very big and you can't see trees on the other side because it is very, very, very big. The lake is round and small and the sea is very big, and you can't see any trees or mountains. But around the lake, yes, you can see the trees.

Por último, en dos casos (colegios 2 y 3) en el aula de Conocimiento del Medio en primero se utilizó al comienzo de cada clase, y durante la presentación de las rutinas diarias, un póster para realizar preguntas relacionadas con el tiempo

atmosférico o las estaciones del año (líneas 1 y 5). Este estaba situado de manera permanente sobre una de las paredes del aula y se utilizaba diariamente con fines pedagógicos, como en el extracto que se reproduce a continuación de la clase de Conocimiento del Medio del colegio 3. En el póster utilizado en esta ocasión figuraban el calendario, los días de la semana, los meses del año, las estaciones y diferentes opciones sobre el clima.

Extracto 11: 7.5.2008 (líneas 20 a 32):

- 1 T: Come on.
LA: Ok, what's next? What's the next question? Is that next?
Ps: NOOO
LA: Ask about where. The weather.
- 5 P: What's the weather like today? Patricia.
T: Come one. Patricia, speak up.
P: What season are we in, Cristina?
Cr: It is spring.
LA: It's spring. Yes. What's next? Ok, let's try again. And repeat spring.
- 10 Ps: It's spring
LA: Okay.
Ps: It's spring.

La utilización de elementos visuales no era exclusiva del área de Conocimiento del Medio. También se observó, en menor medida, la utilización de elementos de apoyo visual en el aula de Lengua Inglesa en cuarto de primaria, como se aprecia en el extracto 12, correspondiente al colegio 1, en el que se utiliza la ilustración de la portada de un libro sobre un tema histórico-cultural como presentación del tema central de la lectura (la inmigración en los Estados Unidos). Una vez más se recurre a esta estrategia en el contexto más amplio de una tarea de andamiaje, que pone en relación el contenido de la ilustración, no solamente con el contenido de la lección, sino también con el contexto y referencias culturales e históricas de los alumnos: *"it has more to do with your country.."*(línea 4). Alumnos y AL están a punto de descubrir, gracias al libro encontrado en la biblioteca del centro (línea 3) aspectos clave que ponen en relación el pasado de sus respectivos países.

Extracto12: 29.5.2008 (líneas 195 a 204):

- 1 LA: Number 4 Natalie is reading, please. Michelle, Jaime, Alejandro, Julián, David, Alicia, Abelardo, Iván, Jorge, Pablo.....(ruido ininteligible). Ok. Here's an interesting book I found in the library and I thought you would like to know, (mostrando la portada a los alumnos) because, actually, it has more to do with your country, so listen, please. I want to see your smiling faces....Ok.This is a book about immigration in the United States, because, as you know,....everyone in the United States came from somewhere else...everyone, even the native Americans, millions of years ago, thousands of years ago some scientists think that they came from Asia, you know? The Native Americans. Abelardo, thank you for raising your hand.
- 10 But thousands of years ago, some scientists said there was no one in America,

Esta referencia al país en el que se encuentran los alumnos, en el contexto de una explicación centrada en la historia de Estados Unidos, se aclarará posteriormente en la sesión, ya que se realiza un repaso por los pueblos que fueron llegando al territorio de ese país poniendo especial interés en la llegada e influencia de los colonizadores españoles (líneas 7 y 12). Por otro lado, esta referencia a un pasado compartido entre el AL (que está hablando de la historia de su país) y los alumnos puede relacionarse con el uso de las frases del tipo *nosotros* que Mercer incluye como una de las principales técnicas de descripción de aspectos importantes de la experiencia compartida. Una vez más, en el extracto el AL recurre también a la utilización de otras técnicas apuntadas por Mercer para guiar al alumnado en la construcción del conocimiento, tanto para obtener conocimientos del los estudiantes (preguntas para la obtención mediante pistas en las líneas 3 y 10), o para responder a lo que dicen los alumnos (confirmación en las líneas 7 y 12), la elaboración en la línea 5 y la reformulación en la línea 10):

Extracto13: 29.5.2008 (líneas 214 a 227):

- 1 LA: Today we're going to read about some of the European colonies in Americas that have to do with all of it. Because most people think of the thirteen colonies, which were founded by what country?
- P: United Kingdom?
- 5 LA: Well, at that time it wasn't called the United Kingdom
- P: England?
- LA: England, yes. England, right? But in the South and in the West there were colonies of...
- P: Spain.
- 10 LA: The colonies were from ...

P: Spain.

LA: Spain, very good. So, let's look at these questions first, because after work we have a little quiz to see if you remember what we've reading. So, number 1, Julian, read it. There were no people, and then a group of people came from somewhere.

En el extracto 14, correspondiente a Lengua Inglesa de cuarto de primaria del colegio 3, durante la lectura guiada, el AL utiliza la portada e ilustraciones de un cuento para facilitar la construcción del conocimiento. En primer lugar, la portada sirve de base para una actividad de pre-lectura en la que se invita a los alumnos a predecir el tema principal del libro (líneas 1 y 2). Posteriormente, el AL nombra a un alumno para contestar la pregunta y este le responde (línea 3). En la línea 4, el AL corrige además a al alumno, que no había utilizado adecuadamente la concordancia verbal ("play" en lugar de "plays") en su respuesta, proporcionándole la forma correcta.

Extracto 14: 7.6.2008 (líneas 11 a 16):

- 1 LA: First, let's look at the cover and guess what we think the book is going to be about. Think about it for one minute. Yes, what do you think, Jesus?
Je: Octopus. The octopus play chess.
- 5 LA: The octopus plays chess like Alonso says. Okay, wait. But is it the chess or a chest? Okay, look Alonso, does the chest have arms? What do you think the book is about?

En este mismo centro y materia, el AL insiste de nuevo en tareas de prelectura en el extracto 15, utilizando, en este caso, las ilustraciones del interior del libro en lugar de la portada del mismo. En esta ocasión, se invita a los alumnos a predecir lo que va a suceder en la historia a partir del contenido de sus ilustraciones mediante un juego de memoria. Se les concede un tiempo limitado para ojear las ilustraciones del libro (líneas 5 y 6).

Extracto 15: 7.6.2008 (líneas 40 a 57):

- 1 P: Like Marta. But I think that the boys have to take and um...how do you say...to take the treasure and octopus...
LA: It is like blocking them. It won't let them take the treasure. Perhaps, yeah. Ok, maybe I will take one minute just to flip through the book and look at the pictures

- 5 and see what ideas we see on the book and what we think. Ok. So we have one minute to just look at the pictures. Just look at the pictures. Starting now.Ah, Pierre, if you are speaking Spanish maybe you should go back to class, eh? Quickly quickly...Just look at the pictures. Just look at the pictures.
- P: I am looking very...
- 10 LA: Very quickly?
P: Very quickly no. I'm looking...
LA: Ok 10 seconds, 10 seconds. (hace la cuenta atrás de 10 a 1) Ok, close the books. Someone tell me what you saw. What did you see? If you were telling the story to someone what would be the first part that you tell. Pierre?
- 15 Pi: Uh, once upon a time..
LA: Ok. And what else? What did you see when you were looking at the pictures? .
P: There is a class of swimming.
LA: Ok, there was a class of swimming, a swimming class.

En el intercambio se puede apreciar la insistencia del AL en la utilización exclusiva de la L2, que llega a amonestar a un alumno por utilizar la lengua española (línea 7). Esto será objeto de estudio en el apartado 9.3.

9.2.3. Valoración global sobre las estrategias utilizadas en las clases observadas

Por lo general, las observaciones confirman lo apuntado por los propios AL en los cuestionarios, así como las opiniones de docentes y AL reflejadas en estudios anteriores (Llaneza, 2007) en lo relacionado con el uso de estrategias adecuadas para guiar al alumnado en la construcción de conocimientos en el aula AICLE. Aunque también muestran diferencias claras en la capacidad de cada uno de los AL para utilizar con habilidad estas estrategias, en general la mayoría de ellos parecen mostrar en el aula un dominio suficiente de estos recursos, que alternan e integran con eficacia.

Tanto en el colegio 1 como en el 3, el uso de lenguaje gestual y de recursos visuales aparecen integrados con más frecuencia y claridad en el aula de Conocimiento del Medio de primero, y son utilizados de manera especialmente efectiva formando parte de estrategias y técnicas más amplias orientadas a guiar a los alumnos en la construcción del conocimiento. Los gestos y el movimiento corporal son utilizados para introducir y aclarar aspectos claves de las actividades relacionadas tanto con las lecturas (especialmente en el colegio 3)

como con las tarjetas de vocabulario (en el colegio 1). En ese mismo nivel y materia, en el centro 2 la AL utiliza el encerado como espacio en el que elaborar un apoyo visual eficaz para los contenidos y actividades de la lección, apoyándose para ello en su indudable habilidad artística, que se puede apreciar en el panel informativo elaborado por esta AL y que se puede observar en detalle en el capítulo 10. En líneas generales, como se ha mencionado, en los centros observados parece detectarse asimismo una mayor variedad y frecuencia de uso de estas estrategias en las aulas de primer curso de primaria que en las de cuarto curso. Es muy probable que este hecho esté directamente relacionado con diferencias en el enfoque pedagógico utilizado en cada caso de acuerdo con los diferentes niveles y edades de los alumnos.

9.3. ACTITUD DE LOS AYUDANTES LINGÜÍSTICOS ANTE LA UTILIZACIÓN DE LA L1 EN LAS CLASES OBSERVADAS

La separación de lenguas figuraba, como se ha comentado anteriormente, como una de las principales recomendaciones pedagógicas para los centros participantes en el programa bilingüe de la Comunidad de Madrid. Sin embargo, a través de las observaciones de aula pudo comprobarse que los intentos de aplicar este principio no siempre tenían el mismo éxito ni conducían a los mismos resultados en todos los centros y niveles.

9.3.1. La separación de lenguas en la clase de Conocimiento del Medio

En las clases de Conocimiento del Medio de primero de primaria es en el centro 1 donde se observa una presencia especialmente frecuente de recursos multilingües, aunque probablemente este hecho esté motivado porque en primer curso en este colegio se ofrecían a los alumnos muchas más posibilidades de participación activa y autónoma en la comunicación oral en el aula que en los dos restantes. En el centro 2 se produce una situación intermedia en relación

con la elección de lengua con el AL, mientras que en el centro 3 la lengua inglesa es el canal de comunicación casi exclusivo entre alumnos y AL.

El uso de la L1 por parte de los alumnos provocaba distintas reacciones entre los AL. Así, la AL de la clase de Conocimiento del Medio en primero del colegio 1 se dirige a sus alumnos repetidamente (en más de una veintena de ocasiones a lo largo de las sesiones observadas) para pedirles que utilicen la lengua meta, en lugar de la L1, como sucede en los dos extractos que siguen, en los que la AL solicita directamente a los alumnos que usen la lengua inglesa, en la línea 2 en el extracto 16.

Extracto 16: 13.5.2008 (líneas 9 a 13):

- 1 Ps: **Quiero helado.**
LA: What? Ask me in English.
P: Ice cream.
LA: What about ice cream?
P: Ice cream.

Del mismo modo, en el extracto 17, líneas 6 y 10, la misma AL vuelve a poner de relieve que el inglés es la lengua legítima de la clase.

Extracto 17: 13.5.2008 (líneas 286 a 296):

- 1 P: The airplane and the boat.
LA: The airplane and the boat, very good.
P: **¿Es esta?**
LA: TheWhat?
5 P: **El papá esta ahí**
LA: You have to tell me in English.
P: The hat is here.
LA: Oh, But this is dad's hat.
P: **Él se ha tirado**
- 10 LA: What? In English.
Ps: Dad is throwing the hat on the sea.

En la misma sesión, la AL da un paso más y además de instar a los alumnos a usar la L2 , en varias ocasiones inicia ella misma la traducción a la lengua meta

de una frase producida por un alumno en la L1, como en el extracto 18 (línea 2) y el alumno continúa (línea 3).

Extracto 18: 13.5.2008 (líneas 66 a 68):

- 1 P: **Las serpientes no pueden** (gritando).
LA : You can try. Try in English. The snakes...
P: The snakes water...don't swim.

Aunque, puntualmente, la misma AL utiliza también la L1 para aclaraciones relacionadas con el vocabulario, como en la línea 2 del extracto 19.

Extracto 19: 13.5.2008 (líneas 125 a 128):

- 1 P: My favorite personaje...
LA: **Personaje no.** *Character or person.*
P: Character is Lizard the Wizard.
LA: And what's your favorite thing?

El uso de la L1 por parte de los alumnos en este grupo se realizaba normalmente, o para demostrar comprensión del vocabulario, o para favorecer la comprensión de sus compañeros, como sucede en el extracto siguiente, ante la pregunta de la AL para comprobar que se ha entendido el significado de la palabra *pirata*, un alumno responde en la L1 (línea 4).

Extracto 20:15.5.2008 (líneas 3 a 6):

- 1 LA: Ok, what does this say?
P: A book.
LA: A pirate. Mitty... hahahaha. A pirate. Do you know what a pirate is?
P: **Pirata**

Los alumnos también utilizan la traducción a la L1 cuando comprenden el conjunto del mensaje, pero desconocen la manera de expresar en la L2 un determinado concepto. Este es el caso del extracto 21 con la palabra *castle* (línea 3).

Extracto 21:13.5.2008 (líneas 175 a 177):

- 1 LA: And they are building a little sand...
P₁: **Castillo.**
P₂: *Castle.*

En el extracto 22, en el mismo grupo se puede observar una combinación de diferentes posibilidades observadas de la incorporación de términos o expresiones en L1 al discurso en L2. En la línea 4, un alumno responde a una pregunta de la AL sobre vocabulario utilizando la L1 (*pañuelo*), con una sustitución puramente a nivel léxico, en la que incluso se mantiene el artículo indeterminado “a” en L2 combinado con el sustantivo en L1. En la línea 7 los alumnos utilizan de nuevo esta combinación entre artículo en L1 y sustantivo en L2 (*a topo*), pero acompañada de una frase aclaratoria (*no hay ningún mono*). Finalmente, en la línea 9 el alumno no repite la palabra en inglés que le proporciona la AL, sino que continúa utilizando la L1 y manteniendo el uso del artículo en inglés (*a topo*).

Extracto 22: 15.5.2008 (líneas 50 a 59):

- 1 LA: A money, in the treasure? Very good. Yes, maybe there's a monkey in there too, who knows. " Oh no, oh dear. Yeah, there is a monkey in the hole and he just fell down. I've got an idea. Help! " He's taking his belt and his...oh, what's this?
P₁: A **pañuelo**?
5 P₂: Snail. Snail.
LA: A snail. Monkey. Come on, monkey! Look. What's down here and what are these?
Ps: Rabbits. A monkey, **no hay ningún mono**, a **topo**.
LA: *A mole. A mole.*
P₃: A **topo**.
10 LA: "Hold on, monkey! One, two, three! Pull! Monkey? Hello, Pip." Who's this?

En este mismo nivel y curso en el colegio 2, y al igual que sucedía en el centro anterior, la AL también recuerda a los alumnos en momentos puntuales la necesidad de utilizar la L2, como es el caso del extracto que sigue (línea 2).

Extracto 23: 3.6.2008 (líneas 144 a 149):

- 1 P: **Puedo...**
LA: In English, remember? Can ---- ?
P: Can...
LA: I -----
P: I...
5 LA: borrow -----...

Sin embargo, la propia AL responde a preguntas realizadas en la L1 cuando es necesario aclarar aspectos relacionados con determinadas actividades. En este caso, la AL contesta en inglés (línea 3) a la pregunta formulada por el alumno en español (línea 2).

Extracto 24: 13.5.2008 (líneas 346 a 128):

- 1 T: Make a number one, first of all, make a number one
P: **Ahora qué hay que hacer**, teacher?
LA: Make a number one and draw a river with your pencil
T: Make a number one and draw a river

En el colegio 3 parecía seguirse de manera más estricta el principio de separación de lenguas en este nivel y asignatura. La participación en la comunicación oral de los alumnos, en cualquier caso, está básicamente limitada en este caso a actividades muy estructuradas dirigidas por la profesora o la AL, como las canciones o rutinas diarias.

9.3.2. La separación de lenguas en la clase de Lengua Inglesa

En cuarto de primaria, probablemente debido en gran medida a que por lo general en el desarrollo de las clases se concedía a los alumnos mayor autonomía para la producción de mensajes orales que en la mayoría de las clases de primero (con la excepción del colegio 1). En la comunicación entre AL y alumnos la L1 adquiría mayor relevancia, y la reacción de los AL ante esta situación denotaba una cierta confusión o indecisión sobre cuál debería ser su

actitud ante la elección de la L1 por parte de los alumnos, como se puede apreciar en los extractos que siguen.

En la clase de Lengua Inglesa del colegio 1, el AL solicita de los alumnos, en varias ocasiones a lo largo de las sesiones, que no recurran a la L1, como sucede en el extracto 25 (línea 1). Sin embargo, él traduce al inglés las palabras que los alumnos utilizan en la L1, cuando lo considera necesario, reformulando la aportación del alumno (línea 5).

Extracto 25: 29.5.2008 (líneas 24 a 128):

- 1 LA: What does it look like? Without translating.. What does it look like, Nely? Who can tell me what it looks like?
P: It's brown...with long shape...shape and ... it is on the...on the forest and it's very... "ágil"...
- 5 LA: It's very agile, it's very agile.

Esto ocurre también en el extracto 26, con la palabra *fairy* (línea 8). En este caso, el AL posiblemente realiza la traducción para recalcar las diferencias en cuanto a tradiciones y costumbres entre los dos países, ya que mientras que en España es el personaje del "Ratoncito Pérez" quien trae dinero a los niños, en Estados Unidos es un hada.

Extracto 26: 29.5.2008 (líneas 33 a 39):

- 1 LA: You've. lost your tooth Naturally or sick?
P: **El ratoncito Pérez** give me twenty euros
LA: The **Ratoncito Pérez** has gained some money
P: He is **millonitis**
- 5 LA: He brings money....You know in the United States.. Do you know who brings us money?
P: **Un hada**
LA: Yeah, yeah, a fairy, it's a fairy.

En otras situaciones, el AL opta por ofrecer el equivalente en la L2, continuando la sesión como si no se hubiese producido (línea 4). Esta es la situación en el extracto que sigue, correspondiente al colegio 1.

Extracto 27:15.5.2008 (líneas 188 a 191):

- 1 LA: What is it Jorge? is Mercury larger or smaller than Earth? I want our resident scientist to answer.
P: Mercury is **más grande** ..
LA: No, no, Mercury is smaller.

La utilización de la L1 entre los alumnos no incluía solamente elementos aislados de vocabulario sino también oraciones completas, como se observa en la línea 6 del extracto 27, donde el AL resume lo expresado por el alumno en las líneas anteriores. Se produce asimismo en este extracto una alusión cultural (*Ratoncito Pérez*) bastante ilustrativa de la dificultad del seguimiento estricto del principio de separación de lenguas en un entorno en el que los referentes socioculturales de los alumnos están relacionados normalmente con la L1. En cualquier caso, lo que por un lado puede constituir un problema puede revelarse, por otro lado, como una magnífica oportunidad para el diálogo intercultural. Así lo entiende el AL en este caso, que más adelante aprovechará para explicar la presencia de la *tooth fairy* en la cultura popular de Estados Unidos.

Extracto 28: 29.5.2008 (líneas 40 a 45):

- 1 P: And I have two letters of the **Ratoncito Pérez**.
LA: You've got two what?
P: Letters.
LA: Two letters—what do you mean? Ah, he wrote you a letter... Did you mail letters too?
- 5 P: **Siempre que...se me caen los dientes...**
LA: Every time your tooth falls, he writes you a letter.
P: And something else.
P: And the American people said that the "hada" is a men... is a man.
LA: *The tooth fairy*.

El carácter bilingüe de los AL se hace patente en los extractos anteriores, pero en ocasiones, se hace patente cuando el AL utiliza su conocimiento de la L2 para ayudar a sus alumnos para que produzcan la respuesta correcta. Como en el extracto siguiente en el que el AL utiliza el metacomentario "*It's a Spanish word*" (línea 13). Partiendo del contexto histórico, en el que se centra la primera

parte de la actividad, consistente básicamente en un ejercicio de revisión de vocabulario relacionado con las características diferenciadores de la llegada de los primeros españoles a América, se finaliza con una pregunta sobre el término “*mestizo*”, que el AL utiliza como ejemplo de palabra procedente del español que se encuentra actualmente integrada en la lengua inglesa. Se da de ese modo, especial importancia a la presencia de palabras de origen español en la lengua inglesa y, de nuevo, como en el extracto anterior, a las conexiones entre el entorno histórico y sociocultural de los alumnos y el de su país de origen.

Extracto 29: 29.5.2008 (líneas 367 a 379):

- 1 P: Rather than families, the Spanish sent ____ and ____ to America.
LA: Abelardo.
Ab: Spain sends horses and chicken rather than groups of families.
LA: Rather than families. We're talking about people coming. Priests is one and you
5 know the other one?
P: Soldier.
LA: María is shouting out the answers without raising her hand.
P: Soldiers.
LA: Soldiers or? People who wanted... ?
10 Ps: Money!!
LA: Money, very good.
LA: Four. What's the mix of Spanish and native Americans? Somebody who hasn't answered yet. It's a Spanish word...Jaime!

En el aula de Lengua Inglesa de cuarto del colegio 2 es probablemente donde se detecta una utilización más clara de la L1 por parte de los alumnos. Estos recurren al español de manera continuada a lo largo de las dos sesiones, a pesar de intentos puntuales, pero en general poco consistentes, por parte del AL para evitarlo. En ocasiones, la L1 se utiliza para realizar aclaraciones relacionadas con la actividad, como en la línea 2 del extracto que sigue, donde el alumno no recuerda una ciudad, pero sí dónde está ubicada en el mapa de clase, y así se lo hace saber al AL en la L1 (línea 2).

Extracto 30: 10.6.2008 (líneas 96 a 99):

- 1 LA: Where have you been in Portugal?
P: In a city that I don't remember. **Está puesto en el mapa de clase.**
LA: Have you been to Lisbon?
P: Yes, Lisbon.

Al igual que en el centro anterior, en esta clase los alumnos también recurren con frecuencia, por las mismas razones, a la utilización de la L1 para nombres de lugares o países, como en el extracto 31, en el que un alumno no repite la palabra proporcionada por el AL, sino el equivalente en la L1, Francia (línea 5).

Extracto 31: 10.6.2008 (líneas 75 a 79):

- 1 P: My friend's finished.
LA: All right. That's enough. So Carolina, have you ever been to France?
Ca: Eh? to?
LA: To France
5 P: **Francia.**

Este uso de la L1 no siempre se limitaba a palabras concretas, sino que se pudo observar que se utilizaban también para aclarar preguntas o mensajes de cierta complejidad. El AL no muestra en este caso objeción a la traducción de forma indirecta de toda la pregunta por parte de un alumno, con la intención de ayudarlo, convirtiéndose así en intérprete de su compañero (línea 3).

Extracto 32:12.6.2008 (líneas 57 a 60):

- 1 P: Have you ever had jewelry for your birthday?
LA: Like rings or necklaces...
P₁: **Qué si te han regalado por tu cumpleaños un joyero...**
P₂: Oh, **sí**, yes.

En algunos de los momentos de las sesiones observadas en este centro la presencia de la L1 es muy relevante. En el extracto 33, ambas lenguas son utilizadas casi indistintamente, con el AL ejerciendo el papel de traductor para sus alumnos, utilizando una amplia gama de estrategias: 1) preguntas directas de los alumnos, como en la línea 13 (*How do you say **pastillas** in English?*), 2)

mediante gestos (línea 20) o 3) simplemente facilitando la palabra (*vértigo*, línea 5) o frase en la L1 “*quiere que monte en avión*” (línea 11), para que el AL proporcione el equivalente en la lengua meta.

Extracto 33: 13.5.2008 (líneas 133 a 128):

- 1 LA: No, have you ever flown in an airplane, Alex?
Al: Oh, no. Yes, in virtual.
LA: No, that’s different. Have you ever flown in an airplane?
Al: Me **no**. I have **vertigo**.
- 5 LA: Oh, really? You have vertigo?
Al: Yes, but my mother...**quiere que monte en avión**.
LA: She wants you to fly.
Al: Yes.
P₂: Me...me...I...**quiero...umm...en un barco...**
- 10 LA: Oh, I want*on a boat*?
P₂: **gigante**.
LA: Oh, like a cruise, in the Mediterranean? But I
P₂: **Pero I no**. How do you say **pastillas** in English?
LA: Oh, *pills*.
- 15 P₂: I eat pills...when I go to London...because I (hace un sonido como si estuviera vomitando)
LA: Oh, you get sea sick.

Por último, en el colegio 3 en la primera de las dos sesiones la separación de lenguas se produce de manera efectiva y sin aparentes problemas. En la segunda sesión, sin embargo, el AL se dirige en varias ocasiones a los alumnos para recordarles la necesidad de utilizar exclusivamente la L2. En cualquier caso el AL no duda en actuar como traductor (líneas 3, 5 y 9) proporcionando el equivalente en la L2 a instancias de las preguntas del alumno sobre una historia que ha leído.

Extracto 34: 7.6.2008 (líneas 76 a 85):

- 1 LA: Ok, let’s hear from Marta. Marta, what happens next?
Ma: I think that the childrens, the children had a...how do you say **imagina**?
LA: *Imagination*.
P: An imagination, and they...go in the...how do you say **pecera**?
- 5 LA: *In the fish tank*. Everyone, fish tank.
Ps Fish tank
LA: It is where you keep fish, yes?
P: Then they try to take the treasure...but there is a **pulpo gigante**.
LA: *A big octopus*. Ok, so now we all have an idea about what the book is about, so
- 10 let’s open our books to page 1 and read the story. Who would like to begin?

9.3.3. Valoración global sobre la separación de lenguas en las clases observadas

En general, de lo observado en los tres centros parece deducirse que el principio de separación de lenguas se enfrenta a serios retos en los colegios 1 y 2 y funciona razonablemente bien en el tercero. Los retos en los dos primeros colegios se centran fundamentalmente en la utilización frecuente de la L1 por parte de los alumnos, ya que en el caso de profesores y AL esta utilización es casi anecdótica. Esta realidad confirma lo apuntado por los participantes en mi estudio (Llaneza, 2007). De acuerdo con lo percibido en las observaciones, cuando los alumnos recurren a este recurso lo hacen normalmente por razones que incluyen la necesidad de traducción, clarificación para otros alumnos o deseo de expresar una idea que no podrían desarrollar en la L2. En cualquier caso, la reacción de los adultos en el aula, y fundamentalmente los AL en las sesiones observadas, va desde la recriminación a los alumnos que intentan utilizar la L1 a la aceptación de la misma como forma habitual de comunicación en el aula y herramienta eficaz de clarificación comunicativa. Aunque perfectamente comprensible, si parece observarse cierta falta de consistencia en los AL a lo que respecta a la actitud a adoptar con respecto recursos multilingües en sus aulas, y cierta indecisión sobre cuál es la manera más adecuada de afrontar estas situaciones.

CAPÍTULO 10

PAISAJES LINGÜÍSTICOS EN CENTROS EDUCATIVOS BILINGÜES: PERSPECTIVAS Y PRESENCIA EN LOS TRES ESTUDIOS DE CASO

Este capítulo se centra en las alteraciones causadas por la presencia de los AL en los paisajes lingüísticos de los centros docentes. Para ello, se analizarán las preguntas del cuestionario sobre los paneles informativos (*bulletin boards*) elaborados por los propios AL. Para completar la proyección en los centros de estos colaboradores docentes se realizará un análisis detallado de estos paneles informativos en los tres centros donde se llevaron a cabo los estudios de caso. La lengua utilizada en los paneles es el inglés en todos los casos.

Desde el comienzo de esta investigación, tanto durante las visitas a centros adscritos al programa bilingüe de la Comunidad Autónoma de Madrid, como a través de conversaciones informales con profesores y AL participantes, se constató que, con frecuencia, se concedía gran relevancia a los paneles informativos elaborados por los AL en los colegios. Por esta razón, se decidió que este debía ser uno de los elementos objeto de análisis, y sobre el que resultaba especialmente relevante obtener información. Con este propósito, para la realización de este estudio se incluyeron en los cuestionarios varias preguntas relacionadas con dichos paneles, y se analizó su contenido y utilización durante las observaciones a los centros objeto de los estudios de caso. Se prestó especial atención a la influencia de estos paneles informativos en la modificación de los paisajes lingüísticos de los centros, al objeto de dar respuesta a la cuarta pregunta de investigación.

10.1. PERSPECTIVA DE LOS AYUDANTES LINGÜÍSTICOS

En el cuestionario distribuido a los AL se solicitó de los participantes información sobre los paneles de información o “*bulletin boards*” que los ayudantes elaboraban para darse a conocer entre los alumnos y compartir con ellos, y con la comunidad educativa en general, información sobre sus familias, tradiciones, países, y otros elementos considerados de especial interés por los AL. La intención de incluir las preguntas sobre dichos paneles en la última parte de este cuestionario tenía el doble objetivo de obtener un conocimiento más profundo de sus características y comprobar si la información obtenida en los cuestionarios se ajustaría a lo observado en los tres centros seleccionados para los estudios de caso. Se intentaba además averiguar si esta forma de comunicación intercultural se daba de manera frecuente en el conjunto de los centros adscritos al programa de colegios bilingües de la Comunidad de Madrid.

En este sentido, la respuesta en los cuestionarios no fue unánime. Casi la mitad de los AL, un total de cincuenta y uno afirmaban que no existían estos paneles en sus centros, mientras que cuarenta y dos respondieron afirmativamente y siete más dijeron que al menos había un póster (no un panel entero). Otros siete afirmaron estar elaborándolo en el momento del cuestionario (con el curso ya muy avanzado) y uno de ellos dijo utilizar una presentación en Power Point con los alumnos en lugar de un panel informativo.

En cuanto a la información contenida en los paneles, de acuerdo con las respuestas ofrecidas por los AL en los cuestionarios, ésta se centraba fundamentalmente en dos grandes bloques. El primero de ellos incluía información relevante sobre el lugar de origen de los AL en sentido amplio (país, estado, ciudad). La información o imágenes se referían en en cincuenta y un respuestas al entorno físico exclusivamente, en otras dieciocho a tradiciones, cultura o celebraciones propias del lugar de origen de los AL, y en veinticinco

más a informaciones adicionales sobre aspectos variados como la moneda, la bandera, atracciones turísticas, el clima o alimentos característicos.

Un segundo bloque de contenidos estaba relacionado con información personal de los AL, centrada en el entorno familiar en veintidós respuestas y en los amigos, aficiones o universidad en la que habían realizado sus estudios en veintinueve.

Finalmente, otras respuestas no claramente identificadas con los dos primeros bloques incluían fotografías o imágenes (en ocasiones, postales) sobre viajes realizados por los AL, deportes, animales y proyectos de trabajo de los alumnos.

TABLA 13: Información contenida en los paneles informativos (respuestas de los AL):

Información sobre el lugar de origen de los AL:	
Información/referencias geográficas sobre lugar de origen del AL (mapas, imágenes de ciudad, estado, país, entorno)	51
Información adicional sobre lugar de origen del AL: (bandera/moneda/atracciones turísticas/clima/alimentos)	25
Información sobre tradiciones/cultura/celebraciones tradicionales del lugar de origen del AL	18
Información personal sobre los AL:	
Información personal del AL/amigos/aficiones/universidad	29
Información/imágenes del entorno familiar del AL	22
Otras respuestas:	
Otras fotografías/postales/viajes	24
Deportes	6
Animales	3
Proyectos de trabajo de los alumnos	2

10.2. LOS PANELES INFORMATIVOS DE LOS AYUDANTES LINGÜÍSTICOS Y SU PROYECCIÓN EN LOS CENTROS DONDE SE REALIZARON LOS ESTUDIOS DE CASO

Para proseguir con el análisis de los paneles informativos, y como complemento a la información obtenida a través de los cuestionarios respecto a este tema, se analizaron los contenidos de los ya mencionados “*bulletin boards*” elaborados por los ayudantes en los tres centros seleccionados para los estudios de caso, utilizados en gran medida de carta de presentación de los AL ante los alumnos y la comunidad educativa de cada centro en su conjunto. Cabe recordar que en la entrevista del centro número 1, la coordinadora mencionaba la importancia de estos, y cómo se consideraban ya de tal relevancia que en su caso el propio centro había instituido como tarea obligatoria para todos los ayudantes la elaboración de sus propios paneles informativos.

En los otros centros observados también era evidente que estos trabajos constituían un elemento de gran interés y motivación para los alumnos y una referencia para que los AL pudiesen comunicarse con los alumnos sobre aspectos importantes de su vida en sus países de origen.

El contenido de todos los paneles informativos descritos en los tres centros puede consultarse en el Anexo 2. A continuación se mostrarán sus principales características. Todos los AL de los tres centros utilizaron exclusivamente el inglés en el texto insertado en sus paneles.

10.2.1. Los paneles informativos del colegio 1

En este primer centro, los tres paneles de los AL, en rojo, amarillo y naranja, se encontraban en la misma pared. Los tres ayudantes eran en este caso de nacionalidad estadounidense y, para determinar el aspecto de cada uno de los paneles en el centro, decidieron dar a cada uno de ellos una forma similar al

En el caso del segundo AL de este centro, el esquema era muy similar, con texto (en inglés) e imágenes casi a partes iguales y también la posibilidad de ser utilizable como referencia lingüística. Los alumnos debían intentar entender el mensaje que aparecía al lado de cada imagen si estaban interesados en tener más información más tanto sobre el AL como sobre su lugar de origen.

Imagen 3. Fragmento de panel de AL 2, centro 1:



Imagen 4. Panel completo de AL 2, centro 1:



De manera similar se mostraba la disposición de elementos y datos en el tercer panel de este centro, con información relacionada con temas de geografía, música o arte (en inglés), donde el único tiempo verbal utilizado era el presente simple y se usaban solo verbos de uso muy frecuente como *to like*, *to love*, *to be* o *can*. En la esquina inferior derecha se incluían algunas preguntas para facilitar la utilización del poster como herramienta didáctica.

Imagen 5. Fragmento de panel de AL 3, centro 1:



Imagen 6. Panel completo de AL 3, centro 1:



En los tres casos de este centro se utilizaba siempre un lenguaje sencillo y reconocible por los alumnos, integrando estructuras como el genitivo sajón y vocabulario utilizado en clase con fotografías del ayudante lingüístico, o relacionadas con su entorno familiar o momentos significativos de su vida.

10.2.2. Los paneles informativos del colegio 2

En el centro 2 los tres ayudantes lingüísticos habían elaborado sus respectivos paneles. Todos se encontraban en la misma zona del colegio, pero no en la misma pared.

El primero de ellos, elaborado por la ayudante lingüístico que colaboraba habitualmente con los profesores de primer curso de educación primaria, destacaba por un gran “autorretrato” (dibujo) de la propia AL, que ocupaba aproximadamente un tercio del espacio. El resto se componía de fotografías de la ayudante, su familia o amigos, con pies de foto indicando su relación (*mother, brother, friends*). No aparecían formas verbales salvo en una ocasión: “*I’ve got three brothers and one sister*”.

Imagen 7. Panel completo de AL 1, centro 2:



En el segundo de los paneles, el ayudante lingüístico había optado por conceder un claro predominio a los elementos visuales sobre el texto escrito, con unas 15 fotos y postales de Estados Unidos con la frase “*No place like Home*” en el centro y “*I like music*” en un tamaño más reducido en la sección inferior derecha del panel. Destacaba también la presencia de una gran bandera de Estados Unidos a la izquierda del panel, y una carpeta con el texto “*Write Me a Message*” donde los alumnos podían dejar mensajes, dotando al panel de un elemento de interacción directa con el alumnado que no se habían observado en otros analizados anteriormente.

Imagen 8. Panel completo de AL 2, centro 2:



En el tercero y último de los paneles elaborados por los ayudantes del centro 2 había un *collage*, o composición visual con la imagen de un árbol y el texto “*My Family Tree*”, el nombre del AL, una trompeta y un piano (con las palabras *Piano* y *Trumpet* impresas sobre cada uno de los dos dibujos) dos fotografías del ayudante lingüístico, su familia y amigos en la parte inferior, simulando formar

parte de las raíces del árbol) y, en letras mayúsculas de gran tamaño: “*Horror Movies*”, “*Nintendo*” y “*Ohio*”.

Imagen 9. Panel completo de AL 3, centro 2:



10.2.3. Los paneles informativos del colegio 3

En este centro, los paneles estaban repartidos por varios pasillos y no estaban concentrados en un área determinada. En cualquier caso, repetían básicamente los patrones formales y lingüísticos vistos anteriormente, aunque con la inclusión de menos texto que en el caso de los paneles del centro 1.

En el texto del primer panel se utilizaba el presente simple en casi todos los casos, y sobre todo el verbo *to be*. La excepción era la inclusión de una pregunta con la estructura “*Would you like...?*” seguida de dos verbos unidos por “*and*”. Los textos cumplían por lo general un papel explicativo de las imágenes. En total había 20 fotografías, que combinaban imágenes turísticas del país de origen del ayudante lingüístico con fotos del propio AL, y de su familia y amigos. Se

mostraba también la figura de un duende y un mapa de Irlanda. En la parte superior central del panel, y con un tamaño de letra mayor del utilizado en el resto del panel, se podía leer el texto “*This is me!*”

Imagen 10. Fragmento de panel de AL 1, centro 3:



En el segundo de los paneles, las estructuras lingüísticas del texto eran también muy simples, utilizando sobre todo los verbos *to be* y *to have* (aunque también *to live* en una ocasión) y vocabulario muy básico, sobre todo relacionado con la familia. Los textos estaban escritos con ordenador. Se mostraban un total de 10 fotografías y 7 textos que explicaban su contenido. 4 de las imágenes eran tarjetas postales de la ciudad de origen del ayudante, y el resto fotografías del AL, su familia y el exterior de su casa.

Imagen 11. Panel completo de AL 2, centro 3:



En el tercer panel se incluían más temas, como geografía o historia, y además del presente simple se utilizaba el verbo *to have* en pasado en una ocasión. Se mostraban un total de 13 imágenes. Aproximadamente la mitad de estas imágenes mostraban la ciudad de origen del ayudante y la otra mitad eran fotos familiares y del exterior de su vivienda.

Imagen 12. Panel completo de AL 3, centro 3:



En el cuarto panel, había un total de 14 imágenes. En este caso, 7 de esas imágenes mostraban a la ayudante y amigos o miembros de su familia. Los textos realizaban también la función de texto explicativo de las imágenes. Se incluían un mapa y una bandera de Estados Unidos. Los mensajes de los textos eran muy sencillos y el tiempo verbal utilizado siempre el presente simple.

Imagen 11. Fragmento de panel de AL 4, centro 3:



En el quinto de los paneles de este centro, el nombre y estado de procedencia de la ayudante ocupaban un espacio destacado. Se incluían 8 imágenes, un mapa de Estados Unidos, un billete de un dólar y varias monedas. El contenido del panel estaba enmarcado en una cinta decorativa con elementos típicos del estado de origen de la ayudante. Algunos de los textos eran más complejos que los observados en otros paneles, con la utilización de verbos en pasado simple y un vocabulario más amplio. En cualquier caso, los textos seguían ejerciendo básicamente la misma función explicativa del contenido de las imágenes, que también combinaba fotografías de la ciudad de origen de la ayudante con otras de ella misma, su familia o amigos.

Imagen 12. Fragmento de panel de AL 5, centro 3:



Finalmente, en el sexto de los paneles de este centro no había texto. El contenido incluía 16 imágenes, todas ellas fotografías del ayudante lingüístico, familia o amigos, y un plano de la ciudad de origen del ayudante.

Imagen 13. Fragmento de panel de AL 6, centro 3:



10.3. VALORACIÓN GLOBAL SOBRE LOS PANELES INFORMATIVOS REALIZADOS POR LOS AYUDANTES LINGÜÍSTICOS.

Es indudable que la presencia de los paneles informativos se enmarca en el contexto más amplio de las modificaciones de los paisajes lingüísticos asociadas a la incorporación de los centros educativos al programa bilingüe. Los centros

participantes en este programa mostraban, en prácticamente todos los casos, señalización en inglés para indicar los nombres de los espacios, salas comunes y oficinas, facilitada por lo general por la administración educativa. De alguna manera el uso de ésta implicaba una alteración de los paisajes lingüísticos planificada, con el evidente propósito de crear un ambiente escolar más acorde con el programa educativo implementado. En el caso de los paneles, la gran diferencia es que la iniciativa surge por lo general de los propios centros y, con frecuencia, de los ayudantes destinados en dichos centros. En este sentido, sin querer quitar valor a las iniciativas oficiales, suponen una aportación más espontánea y menos artificial al programa. El hecho de que su presencia no fuese unánime en todos los centros refuerza esa idea de espontaneidad. Además, el que fuesen realizados a nivel de centro, sin indicaciones concretas al respecto desde la administración, favoreció la originalidad de algunos de los diseños y estilos que se muestran en el capítulo y que se pueden observar con más detalle en el Anexo 3.

A pesar de no ser un elemento “oficial” del programa, la importancia dada a los paneles informativos por AL, profesores y directores condujo a que su análisis fuese incluido en esta tesis, y su realización puede hasta cierto punto considerarse como el primer fruto visible propio de la nueva cultura bilingüe y bicultural que el programa de la Comunidad de Madrid pretendía impulsar con su programa.

A pesar de la ya mencionada diversidad de diseños y enfoques en la realización de los paneles, en los cuestionarios se aprecia como los AL muestran información principalmente de dos tipos. Por un lado, la relacionada con su lugar de origen, que claramente persigue la comparación intercultural con el entorno donde se ubica el centro. Por otro, la relativa a su experiencia personal (amigos, familia, estudios, aficiones) que busca primordialmente un acercamiento a sus alumnos y a la comunidad educativa donde van a desarrollar su labor. En general, puede decirse que el contenido de los paneles informativos observados

se correspondía con la información obtenida en las respuestas ofrecidas en el cuestionario. El contenido visual predominaba claramente sobre el textual, y los aspectos culturales, con elementos que pretendían dar a conocer al alumnado elementos clave de los entornos socio-geográficos de los países o Estados de origen de cada uno de los ayudantes, cobraban una importancia mucho mayor que los estrictamente lingüísticos. De hecho, no parece detectarse que haya una intención claramente lingüística en el contenido de ninguno los paneles (aunque el texto aparezca siempre en inglés) y la simplificación de estructuras y vocabulario apuntan a la intención de los autores de obtener una clarificación máxima del contenido para favorecer su comprensión por parte de alumnos y comunidad educativa. Además, los paneles reforzaban la política de separación de lenguas del programa bilingüe.

PARTE 5
CONCLUSIONES

CAPÍTULO 11

PRINCIPALES CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES PEDAGÓGICAS Y ORGANIZATIVAS

De los resultados obtenidos en la investigación se pueden extraer las conclusiones que se exponen a continuación. Manteniendo el mismo orden que se seguía en las preguntas de investigación propuestas en el capítulo 1 de esta tesis, se comenzará con las conclusiones relacionadas con las peculiaridades de la integración de los AL en la comunidad educativa, y aspectos relacionados con su presencia en los centros en los primeros años de implantación del programa bilingüe de la Comunidad de Madrid. En segundo lugar, se expondrán las conclusiones relativas a la colaboración entre los AL y el profesorado con el que desarrollaban su labor. A continuación se revisarán las relacionadas con la interacción de los AL con el alumnado de primaria y, finalmente, se incluirán las relativas a la alteración de los paisajes lingüísticos educativos que supuso la incorporación de los AL a los centros.

En cada punto de las conclusiones, se incluirán referencias tanto a la visión de la figura del AL desde su propia perspectiva como desde la de los directores y coordinadores bilingües en los primeros años del programa. Asimismo, siempre que resulte procedente, se establecerá una correlación entre las percepciones de los participantes y lo observado en las aulas de los centros seleccionados para los estudios de caso. Seguidamente se incluirán también algunas recomendaciones tanto pedagógicas como organizativas. Para finalizar este capítulo, se reseñarán las posibles líneas de investigación futura que podrían derivar de este estudio.

11.1. FUNCIONES Y TAREAS DEL AYUDANTE EN EL AULA BILINGÜE

11.1.1. Indefinición inicial de las funciones del ayudante lingüístico en el aula

Se detectó una sensación generalizada, entre profesores, administradores y AL, de que el papel de estos últimos en el centro escolar y en el aula no estaba suficientemente definido, en sintonía con otras investigaciones que muestran que esta situación de indefinición está por lo general bastante extendida (Tobin y Abelló-Contesse, 2013; Ohtani, 2010). De hecho, no se observa ningún tipo de limitación geográfica ni temporal a la extensión de este problema, que persiste en nuestros días como se puede comprobar en el estudio de Sánchez Torres (2014) sobre la relación entre el profesor-coordinador y los AL en los centros del programa AICLE de la Comunidad Autónoma de Andalucía, o en la aportación de Hibler (2010) sobre el programa de la Comunidad de Madrid.

Es posible que la limitación temporal de la permanencia de los AL en sus centros, unido a la diversidad de perfiles, tanto en cuanto edad como en relación con el mundo de la docencia, y el que se trate de un colectivo no profesionalizado, sean factores que causen que esta falta de definición sea imposible de eliminar. Incluso aunque este sea el caso, parecería conveniente que tanto las autoridades educativas (proporcionando orientación y formación adecuadas) como los centros docentes, pusieran en marcha medidas para que esta dificultad tuviera la menor incidencia posible en el desarrollo de la labor de los AL. En este sentido, en las observaciones en el aula y entrevistas se pudo observar como el hecho de tener ya una trayectoria significativa (de cuatro años) de colaboración con los AL en los centros había contribuido al establecimiento de fórmulas, no necesariamente uniformes, pero si más efectivas para cada situación, de distribución de tareas y de planificación conjunta por parte de docentes y AL en los tres colegios seleccionados para los estudios de caso.

11.1.2. Integración en los equipos docentes y la comunidad educativa

En cuanto a su integración en los equipos docentes y las comunidades educativas de los centros a los que fueron asignados, la presencia de los AL era recibida por lo general de forma muy positiva por alumnos y familias, y así lo expresaban con claridad los profesores y administradores entrevistados en los tres estudios de caso. Además, en las observaciones en el aula se pudo comprobar como la presencia de los AL ya no se percibía como un elemento novedoso, y que, en todos los casos, la experiencia adquirida en los cuatro últimos años desde la implantación del programa bilingüe había favorecido el desarrollo de mecanismos de apoyo e integración con resultados positivos. Estas estrategias incluían la elaboración del plan de tareas del proyecto bilingüe en el primer centro, donde se detallaban labores y calendario para todo el curso, la integración habitual de los AL en las reuniones del departamento de inglés en el segundo, y las rotaciones con el uso de una estructura semanal estable en el tercer centro.

Por otra parte, en un principio se habían detectado, en ocasiones, ciertas discrepancias entre los profesores del área de Inglés, o encargados de impartir materias en lengua inglesa, y el resto de docentes del centro sobre la labor desarrollada por los AL. Sin embargo, de acuerdo con lo expresado por profesores y administradores en las entrevistas, no se detectó un rechazo significativo o extendido a la figura del AL por parte de este colectivo.

Es destacable, por otro lado, la unanimidad de la opinión de los participantes en el estudio sobre la función motivadora de los AL entre el alumnado. De acuerdo con la percepción de administradores, profesores e incluso ellos mismos, los ayudantes constituyen un referente lingüístico-cultural “auténtico” dentro del entorno bilingüe desarrollado en los centros de una manera artificial. Este apoyo se revela como extraordinariamente importante, puesto que en estos centros se lleva a cabo el desarrollo de un programa bilingüe con alumnos cuyo entorno

lingüístico es fundamentalmente monolingüe. La presencia del AL crea en los alumnos la necesidad de recurrir a la lengua inglesa para establecer un proceso comunicativo y, de acuerdo con las opiniones vertidas en cuestionarios y entrevistas, conduce a un aumento del interés de los alumnos en la utilización de la lengua inglesa.

Además, más allá de los beneficios puramente lingüísticos de la mejora de la L2 de los alumnos, es importante señalar que los AL consideran que su presencia en las aulas incrementa la motivación del alumnado y les proporciona una exposición directa a personas representativas de una cultura diferente.

11.1.3. Tareas específicas realizadas por los ayudantes lingüísticos

En los años iniciales de la implantación del programa bilingüe, uno de los motivos de preocupación de los docentes ante la incorporación de los AL a sus aulas estaba relacionado con las tareas que se les podían encomendar a sus nuevos colaboradores, al ser esta una figura completamente nueva en los centros de educación primaria de la Comunidad de Madrid, y al tratarse además de un proyecto de nueva implantación. Como ya se comentaba en el apartado anterior, a lo largo de la investigación se detectó, mediante las observaciones directas en el aula y las entrevistas, que algunas incertidumbres iniciales habían ido disipándose parcialmente, no solo en lo relacionado con las fórmulas de establecimiento de equipos de colaboración docente, sino también en lo relativo a las tareas concretas a asignar a los AL.

Es significativo destacar que los AL percibían que los alumnos se beneficiaban de su presencia, fundamentalmente, a través de la mejora de su capacidad de comunicación oral: mejor pronunciación, mejor “acento”, mejor comprensión oral o inglés más natural fueron algunas de las respuestas ofrecidas. Las tareas realizadas por los ayudantes durante las observaciones en el aula confirmaron los datos de los cuestionarios.

Así, en el primer centro, se pudo observar cómo, a partir de la lectura de un texto, se desarrollaban actividades de pronunciación y vocabulario, añadiéndose además la revisión de normas gramaticales en la clase de cuarto curso. En cualquier caso, aparte de dicha revisión gramatical, el hecho de desarrollar su labor en clases de primero o cuarto curso de educación primaria, los dos cursos a que se refiere este estudio, no parecía tener una incidencia significativa en la naturaleza de las tareas asignadas a los AL.

En el segundo centro, docente y AL compartían espacio durante gran parte de su colaboración en la clase de primero, con la profesora coordinando los tiempos y tareas de ambas. En la clase de cuarto, se optaba por dejar que el AL trabajase con grupos de cuatro alumnos a seis alumnos fuera del aula, fundamentalmente en actividades de conversación y ampliación de vocabulario. En la entrevista con la directora y coordinadora se nos aclaró que ese era el modelo más habitual de colaboración en el centro.

En el tercero de los centros también estaban claramente perfiladas las estrategias de colaboración en los dos niveles observados: en primer curso de primaria al establecerse de manera muy definida las tareas de docente y AL dentro del aula y en cuarto mediante el trabajo en centros o "*learning stations*".

Los tres centros parecían haber encontrado marcos estables de colaboración y susceptibles de repetirse en otros años con nuevos AL, si bien en casi todos los casos (especialmente en el primero de ellos) la impresión general era que la posible experiencia o formación docente previa de los AL sería un factor fundamental para el cumplimiento de los objetivos marcados.

11.1.4. Funciones del ayudante lingüístico en relación con la convivencia en el aula

En relación a la asignación de funciones más relacionadas con el mantenimiento de la disciplina en el aula o similares, el papel, ya mencionado en capítulos anteriores de este estudio, y apuntado por uno de los directores en las entrevistas, de intermediario o “mediador” entre alumnos y docentes que en ocasiones juega el ayudante puede tener aspectos positivos, pero también resultar perjudicial para el AL en determinadas situaciones. Si bien parece indiscutible que la responsabilidad sobre el establecimiento y mantenimiento de normas para la convivencia en el aula debe recaer sobre el profesor, parece aconsejable dotar a los AL de cierta autoridad (siempre bajo la supervisión del docente) y formación para una mejor actuación en situaciones potencialmente conflictivas con los alumnos, que les capaciten para no tener que buscar constantemente el apoyo del docente y refuercen su figura ante el alumnado.

Aunque en las entrevistas mantenidas con profesores y directores no se percibía que persistiese un problema generalizado en este sentido, algunas observaciones de aula mostraban una situación en la que la actitud de los alumnos hacia el AL, especialmente cuando un profesor no estaba presente, dificultaban enormemente el desarrollo de la sesión.

11.2. MODELOS DE COLABORACIÓN ENTRE PROFESOR Y AYUDANTE LINGÜÍSTICO EN EL AULA

En lo que se refiere a la implicación de los AL en los equipos docentes, en las observaciones en los centros y las entrevistas con directores y docentes se pudo comprobar cómo se había avanzado hacia modelos de colaboración en el que la opinión del AL era normalmente valorada y, con diferentes fórmulas, eran integrados en los equipos habituales de planificación didáctica, aunque los

profesores seguían teniendo la responsabilidad última sobre las decisiones a tomar en estos equipos.

De acuerdo con lo expuesto en las entrevistas y lo observado en las sesiones de clase, cada uno de los tres colegios donde se realizaron observaciones en el aula parecía haber encontrado sus propias soluciones para el establecimiento de equipos de colaboración entre profesores y AL, adaptadas a sus características y sistema de trabajo. Estas soluciones incluían la división del grupo en dos para realizar las mismas tareas del centro 1, al trabajo con grupos reducidos de alumnos que predomina en el centro 2 o en las clases de cuarto curso en el centro 3, o la labor conjunta y muy estructurada en el aula que era el modelo organizativo más frecuente en las clases de primer curso en el centro 3. Cualquiera de estas variantes es perfectamente válida, y demuestra que el programa puede ajustarse a los estilos de trabajo de los docentes sin que por ello haya que renunciar a una colaboración efectiva con los AL. Además, el hecho de que trabajara habitualmente con un equipo estable y reducido de docentes proporcionaba un marco de crecimiento y flexibilidad muy adecuado para su integración en el mismo.

Por otro lado, parecía frecuente que los AL desarrollasen su labor con frecuencia en aulas o espacios físicos diferentes a aquel en el que estaban los profesores, bien en aulas contiguas o bien en otros espacios del centro. Esta realidad se encuentra en clara contradicción con el artículo 2, apartado f) de la orden 2670/2009, Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, en la que se regula la actividad de los AL:

“No serán responsables de la supervisión del alumnado y estarán acompañados siempre en el aula por el profesor del departamento al que estén apoyando”.

(BOCM N° 169, de 9 de julio de 2009, p.19)

Las observaciones incluidas en esta investigación tuvieron lugar antes de la publicación de esta Orden, por lo que es posible que, de acuerdo con la misma, ya no se produzcan situaciones de separación de grupos de alumnos en espacios diferenciados como las descritas. En cualquier caso, esa daba la impresión de ser una fórmula válida y efectiva en varias de las clases observadas. Por lo tanto, desde un punto de vista puramente práctico, y teniendo en cuenta que puede haber consideraciones de carácter legal que la desaconsejen, la división de los alumnos en grupos, y que el AL desarrolle su labor en un espacio diferenciado se muestra, a la vista de los resultados de este estudio, como una fórmula adecuada para el establecimiento de equipos de colaboración docente. Ello comportaría un cambio de paradigma donde la separación se realizara de una forma estructurada y con una división clara de responsabilidades entre docentes y AL, de acuerdo con las funciones que legalmente corresponden a cada colectivo.

11.3. ESTRATEGIAS UTILIZADAS POR LOS AYUDANTES PARA GUIAR AL ALUMNADO EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS EN EL AULA AICLE

Al igual que en apartados anteriores, en este caso también se utilizaron las sesiones de observación en los estudios de caso para confrontar los datos obtenidos a través de los cuestionarios con la realidad de lo observado en las aulas de los tres centros que tomaron parte en este estudio.

De entre las respuestas obtenidas en los cuestionarios cuando se les daba a los AL la posibilidad de citar ellos mismos las principales estrategias utilizadas (en lugar de ceñirse a las aportadas en un listado de opciones propuestas), probablemente la más sorprendente o inesperada fuese la que hacía referencia a la utilización de un acento más británico. En cualquier caso, resulta difícil determinar si esta britanización del acento se debe a un intento de favorecer la comprensión de los alumnos, quizá más acostumbrados a material didáctico

elaborado en el Reino Unido, a la presión de los profesores o quizá a la percepción de los propios AL de que de esa manera ayudaban mejor a sus alumnos especialmente en lo referido a la superación de la prueba externa del Trinity College de Londres que se utiliza en el programa bilingüe de la región. En cualquier caso, hubiera sido conveniente que los administradores de los centros hubieran tomado medidas para evitar situaciones de este tipo.

De entre las estrategias mencionadas por los AL en el conjunto de las dos preguntas efectuadas sobre este tema en el cuestionario que se les administró, destacaban, de acuerdo con el número de respuestas, la simplificación del vocabulario y sintaxis, junto con la utilización de gestos, apoyo visual y una pronunciación exagerada o ralentizada para favorecer la comprensión. Es decir, estrategias que no diferirían mucho de las que por norma general se entiende que son desarrolladas habitualmente por los docentes en lenguas extranjeras. En todas las observaciones en el aula, tanto en Conocimiento del Medio como en Lengua Inglesa, se confirmó el uso habitual de estas estrategias, que incluían de manera destacada el uso extensivo de estrategias no verbales, tanto con la utilización de la expresión corporal como de elementos de apoyo visual.

La principal conclusión en este apartado es la apreciación, por tanto, de que los AL utilizaban, por lo general, herramientas didácticas comúnmente utilizadas por los docentes de lenguas extranjeras y que, en un espacio de tiempo relativamente corto, habían encontrado soluciones efectivas para responder a las peculiaridades de la comunicación en el aula en el contexto de un programa AICLE, como el de la Comunidad de Madrid. En las clases observadas, la interacción oral entre AL y alumnos, así como las ocasiones en que profesores y AL realizan actividades en las que se pone a prueba si los alumnos están entendiendo adecuadamente los contenidos esenciales de cada sesión, parecen indicar un nivel de comprensión y seguimiento de las actividades adecuado por parte de la mayoría de los alumnos.

Debe señalarse además que la utilización de la L1 era uno de los recursos manejados por los ayudantes en su interacción con el alumnado. En cualquier caso, en la segunda fase de la investigación, y a lo largo las observaciones en los tres centros, se pudo constatar que la lengua inglesa era utilizada de forma mayoritaria por profesores y AL en todos los casos. Respecto al cambio de código por parte de los alumnos, era una situación afrontada de diferentes maneras en cada centro. En el primero, en la clase de primer curso la AL generalmente pretendía no entender a los alumnos cuando se dirigían a ella utilizando la L1, con el claro objetivo de animarles a expresarse en la L2, mientras que el AL de la clase de cuarto insistía en que los alumnos no utilizaran la L1, aunque con frecuencia terminaba colaborando él mismo en la traducción a la L1. En el segundo de los centros, en la clase de primer curso se detectaron pocos ejemplos de cambio de código cuando los alumnos se dirigían al AL y, cuando lo había, éste les recordaba la obligación de utilizar la L2. En la clase de cuarto curso observada, el AL no utilizaba la L1 para dirigirse a los alumnos, pero éstos si lo hacían en ocasiones puntuales. Por último, en el tercer colegio era donde parecía seguirse con más rigor el principio de utilización exclusiva de la L2 entre AL, profesores y alumnos. En cualquier caso, y aunque gran parte de esa información no está presente en las transcripciones, en las conversaciones privadas o informales entre alumnos la L1 era la lengua utilizada de manera generalizada.

En términos generales, la situación mostrada no es muy diferente respecto a otros contextos en la enseñanza de lenguas extranjeras en los últimos años. Frente a la visión más extremista, que establece que la lengua de comunicación en el aula debe ser exclusivamente la L2, sin excepciones, se encuentra la de aquellos que ven como, en ocasiones, la utilización de recursos multilingües puede beneficiar la actitud de los alumnos y ser utilizado como una estrategia comunicativa más, no muy diferente de la utilización de apoyos visuales o la ralentización del discurso.

Las situaciones de cambio de código tienen lugar en ocasiones limitadas (en un rango que van desde el casi inexistente al de relativamente poco frecuentes) y las respuestas a los cuestionarios mostraban una realidad que podría ser calificada como normal o adecuada considerando el contexto sociolingüístico de la Comunidad de Madrid en el que se desarrolla el programa, con la L2 utilizada como lengua de comunicación en la parte más puramente académica o formal de la actividad en el aula, y restringiéndose el uso de la L1 para situaciones muy puntuales o de comunicación más informal entre los alumnos. En este sentido, la presencia de los AL como elemento clave en el avance del uso habitual de la lengua inglesa en el aula, tanto en las clases destinadas a la enseñanza del idioma como en la de materias no lingüísticas, pareció haber cumplido su objetivo.

11.4. FUNCIONES DE LOS PANELES INFORMATIVOS EN LOS CENTROS BILINGÜES OBSERVADOS

Los paneles informativos, que se describen con detalle en el capítulo 10 en los tres estudios de caso, constituían una herramienta fundamental para el establecimiento de canales de comunicación más fluidos y amplios entre los AL y la comunidad educativa en la que se integraban. De acuerdo con los resultados de los cuestionarios, los AL elaboraron estos paneles en aproximadamente la mitad de los centros. Los paneles eran utilizados no solamente como instrumento de comunicación intercultural y sociológica, sino también como herramienta lingüística susceptible de ser utilizada como punto de partida en actividades en el aula.

La motivación lingüística ante el hablante de otro idioma por parte de los alumnos se entremezclaba con la motivación social y cultural al disponer en el aula de un referente llegado de otro país que, además, se esforzaba por dar a conocer a los alumnos aspectos relevantes de su lugar de origen y del entorno sociocultural del que procedía. En este contexto se integraba la realización de

estos paneles informativos, que contribuían a acercar realidades muy diversas y servían de punto de partida para gran variedad de actividades comunicativas. De ahí su importancia como instrumento pedagógico.

Por otro lado, el análisis de estos paneles adquiere una especial relevancia si lo ponemos en relación con el estudio de los paisajes lingüísticos, que proporciona una nueva y enriquecedora perspectiva. En este sentido, estos paneles constituyen una alteración artificial del paisaje lingüístico del propio centro, y reflejan el valor otorgado a la lengua inglesa en este caso como idioma de comunicación escolar. En este contexto, la propia ubicación de los paneles ofrece claves para comprender dicho valor. Por ejemplo, el que en el colegio seleccionado para el tercer estudio de caso los paneles no se concentrasen en un área del centro, sino que estuviesen dispersos por todo el edificio, puede interpretarse como la equiparación de la importancia dada a la lengua inglesa en relación con la española a efectos de comunicación no verbal con la comunidad educativa. Esta equiparación ya se producía en cierta medida en todos los centros del programa bilingüe mediante el uso de carteles e identificadores en dos idiomas facilitados desde la administración educativa, pero en el caso de los paneles cobraba especial relevancia su ubicación por el hecho de que la misma era determinada desde el propio centro educativo y no por una instancia superior.

En cuanto a su contenido, más allá de su valor como carta de presentación del AL, donde describir su inmediato entorno familiar y de relaciones, la importancia dada a determinados aspectos de su elaboración da lugar a interpretaciones que van más allá de lo superficial: por ejemplo, en el centro 1, el hecho de que los AL norteamericanos decidiesen dar a sus paneles la forma de sus Estados de origen daba a entender la importancia del Estado como entidad administrativa y de identidad en el sistema federal estadounidense. En el caso del centro 2, uno de los AL optó por elaborar un panel con una estética que parecía evocar los tópicos asociados con las películas de terror y el propio término "*Horror Movies*"

aparecía claramente destacado. En este caso el AL estaba dejando traslucir un gusto por un género y una estética muy relacionados con la cultura adolescente e incluso infantil norteamericana, con su epicentro en la celebración de Halloween, pero que en un principio no se ajusta tanto a la tradición de los escolares españoles.

11.5. RECOMENDACIONES PEDAGÓGICAS Y ORGANIZATIVAS

1. Como se explica en el capítulo 4, dedicado al contexto del estudio, en ningún punto de las convocatorias para la participación en el programa de los cursos analizados, ni en el Reino Unido ni en Estados Unidos, se ofrecía explicación alguna a los candidatos sobre el programa bilingüe en el que iban a participar, ni sobre las edades de sus alumnos. Tampoco se les consultaba sobre sus preferencias respecto a la etapa educativa en la que preferirían desarrollar su labor. Respecto a la falta de experiencia docente de los AL, compartieron su preocupación por este tema algunos de los administradores educativos entrevistados en los centros seleccionados para los estudios de caso, aunque entre docentes y directores parece haber divergencias sobre si la preparación o la actitud de los ayudantes son el factor clave para una integración rápida y satisfactoria en el centro escolar. En este sentido, se podría establecer que en el proceso de selección, tanto en Estados Unidos como en el Reino Unido, como en los otros países de procedencia de los AL, los ayudantes fueran informados de las características específicas del programa bilingüe de la Comunidad de Madrid, los niveles educativos en los que se desarrolla y sus características singulares relativas a la impartición en inglés de materias no lingüísticas. También debería encontrarse la fórmula para valorar más adecuadamente la formación didáctica o en programas de capacitación para la práctica docente de los AL, incluso dándole preferencia para la selección a este punto sobre el relacionado con el conocimiento del español, y podría ser especialmente útil el establecimiento de convenios con Facultades o Escuelas de Educación en los países de origen de los AL.

2. La dispersión geográfica de los participantes potenciales hace que la única posibilidad para organizar un programa de formación previo a la incorporación al programa fuese una plataforma de formación en línea (Moodle o similar).

3. La utilización de la formación a distancia mediante la que, de nuevo, los AL pudieran comunicarse con los coordinadores del curso y con otros AL y profesores a través de herramientas suplementarias como foros o blogs (que técnicamente serían susceptibles de ser incorporados con cierta facilidad a la propia plataforma de formación en línea), parece ser también la fórmula más adecuada y recomendable para la formación recibida por los AL cuando ya se encuentren en Madrid. Podría además considerarse la posibilidad de integrar a instituciones de educación superior en este modelo formativo y ofrecer a los participantes algún tipo de reconocimiento una vez cumplidos los objetivos marcados.

4. En los cursos previos a la realización de este estudio, se intentó organizar jornadas conjuntas de formación para profesores y los AL con los que les correspondía colaborar en el aula, con el fin de que esas sesiones pudieran ser utilizadas para compartir estrategias conjuntas de planificación didáctica entre participantes de diferentes centros y para realizar un ejercicio de reflexión colectiva sobre la optimización de la colaboración entre AL y profesorado del programa bilingüe. Esta modalidad podría ser un punto de partida interesante para el diseño de nuevos programas de formación para AL en el futuro, siempre teniendo en cuenta que las características del programa, y principalmente la limitación temporal de la presencia de los ayudantes en Madrid, dificultan sin duda que se pueda conseguir una formación consistente en sus objetivos y planificación.

5. Respecto a la información o formación a proporcionar a los ayudantes, subyace, en cualquier caso, la dificultad, e incluso la viabilidad, de ofrecer una preparación adecuada a un colectivo no profesionalizado cuya permanencia en

los centros escolares madrileños va a limitarse por lo general a un curso académico. En este sentido, parecía interesante la propuesta del director del tercero de los centros analizados en los estudios de caso para que se ampliara la estancia habitual de los AL en los centros a dos cursos académicos, ya que ello probablemente redundaría en un mejor aprovechamiento de la formación que se les pudiera ofrecer.

6. En cuanto a los mecanismos favorecedores de una comunicación efectiva entre los diferentes interlocutores, es necesario resaltar la importancia de conceder el tiempo suficiente a AL y centros educativos para ponerse en contacto lo antes posible, necesariamente antes de la finalización del curso académico anterior a su incorporación, con el objetivo de que pueda establecerse un procedimiento de intercambio de información adecuado que les facilite la posibilidad de un mayor conocimiento de las expectativas que sobre su función existan en su colegio. El establecimiento de este canal de comunicación de una manera efectiva sería responsabilidad compartida de AL, equipos de selección, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, y de su éxito dependerá en buena medida el que el inevitable proceso de adaptación de los AL se acorte y sea lo menos problemático y traumático posible.

7. Mención aparte merece el hecho de que a un número significativo de AL utilizaban un acento más “británico” para comunicarse con los alumnos. En este sentido, y si esta situación persiste en el momento actual, sería conveniente que este punto fuese aclarado desde la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid con los centros participantes en el programa, ya que no sería consecuente establecer un modelo educativo en el que participan cientos de nativos norteamericanos y de otros países de habla inglesa si el propósito es que los alumnos solo consideren como válida o como preferible el modelo de pronunciación tradicionalmente asociado a los hablantes del Reino Unido.

8. Aproximadamente la mitad de los AL encuestados afirmaban haber realizado paneles informativos de presentación en sus centros. En todos los casos, la presencia de estos paneles es valorada de forma positiva por todos los participantes, contribuye al establecimiento de canales de comunicación entre AL y comunidad educativa, y ofrece alteraciones en los paisajes lingüísticos de los centros que están en línea con los objetivos del programa AICLE implantado. Por estas razones, parece recomendable que se extienda la presencia de estos paneles a la totalidad de los centros educativos participantes en el programa. Es posible que, en este sentido, los centros pudiesen intercambiar experiencias que ayudasen a los nuevos AL a desarrollar sus proyectos sin limitar su creatividad, que se ofrezcan modelos a seguir a estos nuevos AL o incluso que, a nivel regional, se premien o compartan los mejores paneles cada año.

9. Conviene insistir en la conveniencia del establecimiento de estrategias para que la adaptación de nuevos AL a sus funciones se produzca con la mayor rapidez posible. También sería recomendable la organización de grupos de trabajo entre los profesores de centros de características similares, para que pudiesen compartir sus experiencias y proporcionarse apoyo e intercambiar ideas para una colaboración más efectiva entre docentes y ayudantes. Sería necesario que los centros encontrasen fórmulas adecuadas y flexibles para encauzar de manera apropiada la relación de profesores, ayudantes y alumnos que tengan en cuenta las características específicas de la figura del AL.

10. En cuanto a la utilización de la L1 o uso de recursos multilingües en el aula, la recomendación a las autoridades educativas sería poner en marcha un debate serio y sosegado, con un papel relevante de los docentes implicados en el programa, para establecer cuál es el camino más aconsejable a seguir por los centros implicados en el proyecto a este respecto. Este es un tema sobre el que conviene iniciar una amplia reflexión y debate como el que, como se puede comprobar en el capítulo 3, dedicado a la revisión de la literatura sobre este aspecto, se viene produciendo en los últimos años en el ámbito académico.

Sobre este aspecto en los últimos años se han realizado importantes aportaciones por parte de significados especialistas en bilingüismo y el desarrollo de programas educativos multilingües. En este sentido, podemos citar por ejemplo a Martin-Jones (1997), Gajo (2007), Cummins (2008), García (2009 y 2014) o Navés (2009). Sin intentar en ningún caso el regreso a modelos obsoletos en los que la L1 constituía el canal habitual de comunicación en el aula de lenguas extranjeras, conviene realizar un importante ejercicio de reflexión sobre las ventajas que la utilización adecuada y controlada de la L1 pueden tener tanto en el desarrollo de la competencia lingüística en L2 como en la comprensión por parte de los alumnos de los contenidos de las diferentes materias.

En cualquier caso, todas las conclusiones y recomendaciones que se detallan se derivan únicamente de los resultados obtenidos en la investigación correspondiente al curso académico al que se refiere el estudio, 2007-2008, por lo que es muy posible que varios de los aspectos en los que se proponen mejoras hayan sido revisados en el tiempo transcurrido desde el momento en que tuvo lugar esta investigación.

11.6. SUGERENCIAS DE FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Este estudio aborda el análisis de un amplio espectro de temas, que incluyen algunos aspectos relacionados exclusivamente con la logística de la incorporación a gran escala de AL en las aulas de los colegios públicos de la Comunidad de Madrid, junto con otros que podrían considerarse más directamente relacionados con la filosofía y el modelo de implantación del propio programa bilingüe. En este sentido, si amplio era el abanico de temas tratados, amplio es también el campo para el desarrollo de futuras investigaciones sobre dichos temas y la inclusión de nuevas líneas de estudio.

La extensión del estudio sobre los aspectos más puramente relacionados con el papel de las administraciones educativas, tanto la estatal como la autonómica, y la de los propios centros de enseñanza, podría ser enfocada desde un análisis comparativo con los procesos de implantación de modelos similares tanto a nivel nacional como internacional.

En cuanto a la relación de los AL con alumnos, docentes y comunidad educativa en general, existe la posibilidad de dirigir la investigación hacia análisis en los que se considere también la opinión de los alumnos y se profundice, fundamentalmente desde los estudios de caso, en la realidad de las aulas de programas asociados con la idea general de AICLE, y se ofrezcan conclusiones relevantes sobre el éxito o resultados de su implantación.

Sería conveniente, asimismo, extender el estudio en profundidad de los paisajes lingüísticos escolares, que aquí se centraba en el análisis del contenido de los paneles informativos de los AL pero que, con el avance de los programas AICLE en toda Europa y en todas las etapas del sistema educativo, ofrecen fascinantes posibilidades de investigación y análisis.

En cualquier caso, la dirección que se dé a programas como el de la Comunidad de Madrid en el futuro probablemente determinarán las líneas de investigación a seguir. Si el modelo adoptado demuestra su éxito a través del desarrollo paulatino de una sociedad en la que los niveles de conocimiento de la lengua inglesa se acerquen a los de los países europeos más avanzados en el conocimiento de segundas lenguas, puede que la participación de los AL pierda su sentido al no considerarse ya imprescindible su utilización como referente lingüístico. En el más corto plazo, parece haberse abierto un debate en los últimos tiempos sobre la conveniencia de sustituir (o ampliar) el modelo del AL con el de docentes procedentes de países de habla inglesa. En este sentido, la dirección por la que las administraciones educativas decidan avanzar en el futuro determinará si la figura del AL se consolida en el sistema educativo de la

Comunidad de Madrid como esencial y básica o desaparece del mismo o pierde parte de su relevancia actual en los próximos años.

11.7. LIMITACIONES DE ESTE ESTUDIO

Los datos de esta investigación se recogieron al inicio de este programa bilingüe y se refieren a tres centros concretos de nuestra Comunidad Autónoma. Los resultados no se pueden transferir a la situación actual del programa bilingüe, ya que se recabaron en el curso académico 2007-2008, ni son necesariamente aplicables a otros contextos socioeducativos diferentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alwright, D. y Bailey, K. M. (1991). *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ashbaker, B. y Morgan, J. (2001). Paraeducators: A Powerful Human Resource. *Streamlined Seminar, National Association of Elementary School Principals*, 19 (2), 1-4.
- Baetens Beardsmore, H. (1993). The European School Model. En H. Baetens Beardsmore (ed.) *European Models of Bilingual Education* (pp. 121-154). Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. y Prys Jones, S. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. (5ª ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2014). What is "Translanguaging". En C. Baker (ed.) *A parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. (4ª ed). Bristol: Multilingual Matters.
- Baker, F. (2014). The role of the bilingual teaching assistant: alternative visions for bilingual support in the primary years. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(3), 255-271.
- Barnes, D. (1969). Language in the Secondary Classroom. En D. Barbes, J. Britton y Rosen, H. (eds.) *Language, the Learner and the School*, Penguin, Harmondsworth pp. 11-77.
- Bazo, P. y Peñate, M. (1998). Ajustes en la interacción e input comprensible en el aula de inglés. *Lenguaje y Textos*, 12, pp 27-39
- Bazo, P. y Peñate, M. (2001) The effects of repetition, comprehension checks, and gestures, on primary school children in an EFL situation. *ELT Journal*, 55(3) 281-288
- Bell, J. (1993). *Doing Your Research Project*. Berkshire: Open University Press-McGraw Hill Education.

- Bently, K. (2010). *The TKT Course: CLIL Module*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biott, C. (1991). *Semi-detached Teachers: Building Support and Advisory Relationships in Classrooms*. Basingstoke: The Falmer Press.
- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P. y Martin, C. (2004). *The Role and Effects of Teaching Assistants in English Primary Schools (Years 4 to 6) 2000-2003: Results from the Class Size and Pupil-Adult Ratios (CSPAR) KS2 Project*. London: Institute of Education, University of London.
- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P. y Webster, R. (2009). The Effect of Support Staff on Pupil Engagement and Individual Attention. *British Educational Research Journal*, 35 (5), 661-686.
- Blondin et al. (1998). *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire. Conditions et résultats*. Bruselas: De Boeck.
- Bourne, J. y McPake, J. (1991). *Partnership Teaching: Co-operative Teaching Strategies for English Language Support in Multilingual Classrooms*. Londres: HMSO
- Brisk, M. E. (1998). *Bilingual Education: From Compensatory to Quality Schooling*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, J. D. (1996). *Understanding Research in Second Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, R. (1973). *A First Language*. Cambridge: Harvard Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds. Possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Burgess, H. y Shelton Mayes, A. (2007). Supporting the Professional Development of Teaching Assistants: Classroom Teachers' Perspectives on Their Mentoring Role. *The Curriculum Journal*, 18(3), 389-407.

- Butt, G. y Lance, A. (2005). Modernizing the Roles of Support Staff in Primary Schools: Changing Focus, Changing Function. *Educational Review*, 57 (2), 139-149.
- Canagarajah, A. S. (2011). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95, 401-417.
- Caparrós, C. (2010). El auxiliar de conversación: una figura necesaria. *Espiral. Cuadernos del Profesorado* [en línea], 3(5), 36-43. Recuperado de: <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>. [2013, 10 de marzo].
- Cenoz, J. (2013). Discussion: towards an educational perspective in CLIL language policy and pedagogical practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16 (3), 389-394.
- CENTRO DE RECURSOS DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE ESPAÑA EN FRANCIA (2005). *Guía para Auxiliares de Conversación Españoles en Francia*. París: Consejería de Educación de España en Francia.
- Chalupa, C. y Lair, A. (2000). Meeting the needs of International TAS (Teaching Assistants) in the Foreign Language Classroom: A model for extended training. *Mentoring Foreign Language Assistants, Lecturers and Adjunct Faculty Program, A Series in Annual Volumes*, 119-142.
- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms. Research on teaching and learning*. Nueva York: C.U.P.
- Clark, H. & Clark, E. (1977). *Psychology and Language. An Introduction to Psycholinguistics*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.
- Clark, H. y Clark, E. (1988). *Second Language Classrooms. Research on Teaching and Learning*. Nueva York: C.U.P.
- Codó, Eva (2008). Interviews and Questionnaires. En Wei, L. y Moyer, m. (eds.), *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism* (pp. 158-176). Oxford: Blackwell Publishing

Cohen, L. , Manion, L. y Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6ª ed.). Londres: Routledge.

COMISIÓN EUROPEA (1996) *Teaching and Learning: Towards the Learning Society: White paper on Education and Training*. Estrasburgo: Comisión Europea. DG XXII; Education, Training and Youth.

COMUNIDAD DE MADRID (2004). *ORDEN 796/2004 de 5 de marzo, de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid para la selección de colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés*. Madrid: BOCM.

COMUNIDAD DE MADRID (2009). *ORDEN 2670/2009, de 5 de junio, por la que se regula la actividad de los auxiliares de conversación seleccionados por el Ministerio de Educación y por la Comisión de Intercambio Cultural, Educativo y Científico entre España y los Estados Unidos de América, en centros docentes públicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid. BOCM.

COMUNIDAD DE MADRID (2010). *ORDEN 3331/2010, de 11 de junio, por la que se regulan los institutos bilingües de la Comunidad de Madrid*. Madrid: BOCM.

COMUNIDAD DE MADRID (2011). *ORDEN 5958/2010, de 7 de diciembre, por la que se regulan los Colegios Públicos Bilingües de la Comunidad de Madrid*. Madrid: BOCM.

COMUNIDAD DE MADRID (2011). *ORDEN 162/2011, de 21 de enero, por la que se modifica la Orden 2670/2009, de 5 junio, por la que se regula la actividad de los auxiliares de Conversación seleccionados por el Ministerio de Educación y por la Comisión de Intercambio Cultural Educativo y Científico entre España y los Estados Unidos de América, en centros docentes públicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: BOCM.

COMUNIDAD DE MADRID, CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, DIRECCIÓN GENERAL DE ORDENACIÓN ACADÉMICA (2004).

Proyecto Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid [Presentación de PowerPoint]. Recuperado de: http://cp.europa.mejorada.educa.madrid.org/.../centros_biling.ppt.

COMUNIDAD DE MADRID (2014) *Madrid, Comunidad Bilingüe*. [en línea]. Madrid: Consejería de Educación. Recuperado de: <http://comunidadbilingue.educa2.madrid.org>. [2014, 30 de abril].

CONSEJO DE EUROPA (1997). *Report on Workshop 12A: Bilingual Education in Secondary Schools: Learning and Teaching Non-language Subjects Through a Foreign Language*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

CONSEJO ESCOLAR DE LA COMUNIDAD DE MADRID (2010). *Los programas de Enseñanza Bilingüe en la Comunidad de Madrid. Un estudio comparado*. Madrid: Publicaciones Consejería de Educación.

Cook, L. y Friend, M. (1992). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Upper Saddle River, NJ: Allyn and Bacon

Cook, L y Friend, M. (1995). Co-Teaching for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16.

Cook, V. (2001). Using the First Language in the Classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423.

Coonan, C. M. (2007). Insider Views of the CLIL Class through Teacher Self-Observation-Introspection. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 625-641.

Coulmas, F. (1981). Spies and Native Speakers. En Coulmas, F. (ed.): *A Festschrift for Native Speaker* (pp. 355-367). La Haya: Mouton Publishers.

Coyle, D. (1999). Theory and planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning contexts. En Mash, J. (ed.): *Learning through a Foreign Language* (pp. 53-69). London: CILT.

- Coyle, D. (2002). Relevance of CLIL to the European Commission's Language Learning Objectives. En Marsh, D. (eds.): *CLIL/EMILE European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Bruselas: European Commission, Public Services Contract DG.
- Coyle, D. (2006). Motivation and CLIL. *Scottish Center for Language Teaching and Research CILT Newsletter*. 13(1), 1-17.
- Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543-562.
- Coyle, D. (2008). CLIL- A pedagogical approach from the European Perspective. *Encyclopedia of Language and Education*, 2 ed., 4: Second and Foreign Language Edition, 97-111.
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL (Content and Language Integrated Learning)*. CUP.Cambridge: Cambridge University Press.
- Coyle, Y. y Gómez Gracia, R. (2014) Using songs to enhance L2 vocabulary acquisition y preschool children. *ELT Journal*, 68(3), 276-285
- Creese, A. (2005). *Teacher Collaboration and Talk in Multilingual Classrooms*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cross, J. (1992). The Kent Primary Project. *Bilingualism and Language Network*, 2(5), 67-98.
- Cuenca Villarín, M^a H. y Fonseca Mora, C. (2000). Adaptación del discurso del profesor de L2 a la competencia transicional del alumno de nivel elemental. *Revista ELIA*, 1, 69-80.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- Cummins, J. (2000). Putting Language Proficiency in its Place: Responding to Critiques of the Conversational/Academic Language

Distinction. En Cenoz, J. y Jessner, U. (eds.): *English in Europe: The acquisition of a Third Language* (pp. 54-83). Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, J. (2008). Teaching for Transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. *Encyclopedia of Language and Education*, 2 Ed., 5, 65-75.

Cummins, J. y Swain, M. (1986). *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice*. Londres: Longman.

Dafouz, E. y Hibler, A. (2013). 'Zip your lips' or 'Keep quiet': Main teachers' and language assistants' classroom discourse in CLIL settings. *The Modern Language Journal*, 97, 655–669.

Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam: John Benjamin's Publishing Company. (Colección Language Learning and Language Teaching, 20).

Darn, S. (2010). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) A European Overview*. [en línea]. Recuperado de: <http://www.Stevedarn.com> [2011, 20 de marzo].

Denzin, N. K. (1970). *The research act in sociology*. Chicago: Aldine.

Dewey, J. (1933). *How We Think*. Boston: D. C. Heath & Co.

De Graaf, R., Koopman, G. J., Anikina, Y. y Westhoff, G. (2007). An Observation Tool for Effective L2 Pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(4), 603-624.

Dressler, R. (2015) Signgeist: Promoting Bilingualism through the linguistic landscape of school signage. *International Journal of Bilingualism*, 12(1), 128-145.

Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: O.U.P.

- Erlandson, D. A., Harris, Edward L., Skipper, B. L. y Allen, S. (1993). *Doing Naturalistic Inquiry*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- EURYDICE (2005). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2005*. Bruselas: European Union Publications Office.
- EURYDICE (2005). *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras en el Contexto Escolar Europeo*. Bruselas: European Union Publications Office.
- EURYDICE (2008). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2008*. Bruselas: European Union Publications Office.
- Eyres, I., Cable, C., Hancock, R., Turner, J. (2004). “Whoops, I Forgot David”: Children’s Perceptions of the Adults Who Work with Them in the Classroom. *Early Years, an International Journal of Research and Development*, Association for the Professional Development of Early Years Educators, 24(2), 149-162.
- Fernández Agüero, M. (2009). *Descripción de los elementos curriculares en la enseñanza bilingüe del inglés: aproximación a la situación de la Comunidad de Madrid*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- Fernández Fernández, R., Peña Díaz, C., García Gómez, A. y Halbach, A. (2005). La implantación de proyectos educativos bilingües en la Comunidad de Madrid: las expectativas del profesorado antes de iniciar el proyecto. *Porta Linguarum, Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras* de la Universidad de Granada, 3, 161-173.
- Fernández, R. y Halbach, A. (2011). Analysing the situation of teachers in the Madrid autonomous community bilingual Project. En Ruiz de Zarobe, Y., Sierra, J.M., y Gallardo del Puerto, F. (eds.), *Content and Foreign Language Integrated Learning: Contributions to Multilingualism in European Contexts* (pp. 241-270). Frankfurtam-Main: Peter Lang.
- Fernández Fontecha, A. (2009). Spanish CLIL: Research and Official Actions. En Ruiz de Zarobe, Y. y Jiménez Catalá, R. M. (eds.),

Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe. Bristol: Multilingual Matters.

- Freeman, Y. y Freeman, D. (2014). Translanguaging for Academic Success with Emergent Bilinguals. [en línea]. *Tesol: Bilingual Basics*. Recuperado de: <http://newsmanager.commpartners.com/tesolbeis/issues/2014-04-03/9.html> [2015, 2 de febrero]
- Frigols Martín, M. J. (2008). CLIL Implementation in Spain: an approach to different models. En Coonan, C.M. (ed.), *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento* (pp. 221-232). Venecia: Librería Editrice Cafoscarina.
- Gajo, L. (2007). Linguistic Knowledge and Subject Knowledge: How Does Bilingualism Contribute to Subject Development?. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 563-581.
- Gao, F. y Shum, M. S. K. (2010). Investigating the role of bilingual teaching assistants in Hong Kong: an exploratory study. *Educational Research*, 52(4), 445-456.
- García, O. (2008). Multilingual Language Awareness and Teacher Education. En Cenoz, J. y Hornberger, N. H. (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, (2ª ed.), Vol. 6: Knowledge about Language. (pp. 385-400). Nueva York: Springer.
- García, O. y Baertens Beardsmore, H.. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, Oxford: Wiley-Blackwell Publishing.
- García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. En Mohanty, A., Panda, M., Phillipson, R. y Skutnabb-Kangas, T. (eds.) *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local*,. (pp. 128-145). Nueva Delhi: Orient Blackswan.
- García, O. (2014). Education, multilingualism and Translanguaging in the 21st Century. En Skutnabb-Kangas et al. (eds.), *Social Justice*

Through Multilingual Education. (pp. 140-159). Bristol: Multilingual Matters.

Gardner, S. (2012). Global English and Bilingual Education. En Martin-Jones, M. y Creese, A., *The Routledge Handbook of Multilingualism* (pp. 247-265). Abingdon: Routledge.

Giaroukakis, V. et al. (2008) Pre-service ESL teachers' instructional discourse during one-on-one tutoring. *English Language Teacher Education Development Journal*, 11, pp.9-14

Glasgow, G. (2014). Teaching English, "in principle": The national foreign language curriculum for Japanese senior High Schools. *International Journal of Language and Learning*, 9(2), 152-161.

González García, R. (2012). The voices of the young learners. La experiencia de aprendizaje bilingüe de los alumnos del primer ciclo de Primaria en los colegios bilingües públicos de la Comunidad de Madrid. En Consejería de Educación de la CAM (Ed), *Actas del I Congreso Internacional de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos: "Madrid, Comunidad Bilingüe"*.(pp. 1-12). Madrid: Universidad Rey Juan Carlos.

Gorter, D. y Cenoz, J. (2008). Knowledge about Language and Linguistic Landscape. En N. Hornberger (ed.), *Encyclopedia of Language and Education* (2ª ed.), Vol. 6, Knowledge about Language.(pp. 345-355). Nueva York: Springer.

Graddol, D. (2006). *English next: Why global English may mean the end of 'English as a foreign language'*. Londres: British Council.

Grenfell, M. (1993). The Caen Primary School Foreign Language Project. *Occasional Papers*, 16, 8-24.

Gumperz, J. J. (1972). Sociolinguistics and communication in small groups. En Pride, J.B. y Holmes, J. (eds.), *Sociolinguistics* (pp. 203-224). Harmondsworth: Penguin.

Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Gumperz, J. J. (1999). On International sociolinguistic method. En S. Sarangi y C. Roberts (eds.), *Talk, Work and Institutional Order: Discourse in Medical, Mediation and Management Settings* (pp. 453-471). Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Heller, M. (1996). Legitimate Language in a Multilingual School. *Linguistics and Education*, 8, 139-157.
- Hibler, A. (2010). *Effective collaboration between native and nonnative speakers in the Spanish CLIL context: The case of the Language Assistants in primary education*. (Trabajo Fin de Máster). Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filología.
- Howatt, A. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hüttner, J., Dalton-Puffer, C. y Smit, U. (2013). The power of beliefs: lay theories and their influence on the implementation of CLIL programmes. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 267-284.
- Hymes, D. (1968). The ethnography of speaking. En Fishman, J. (ed.), *Readings in the Sociology of Language* (pp. 99-138). La Haya: Moulton
- Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: an Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D. (1980). *Language in education: Forward to fundamentals*. Washington: Center for Applied Linguistics.
- Jorgensen, J. N. (2008). Poly-lingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism*, 5(3), 161-176.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2005). *Acuerdo de 22 de marzo, de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía.

- JUNTA DE ANDALUCÍA (2014) Portal de Plurilingüismo [en línea].
Sevilla: Consejería de Educación-Junta de Andalucía. Disponible en:
<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-de-plurilinguismo>. [2014, 25 de marzo].
- Kendon, A. (1988). How gestures can become like words. En Potaytos, F (ed.), *Crosscultural Perspectives in non-verbal communication*. (pp. 131-141). Toronto: Hogrefe.
- Kiely, R. (2009). The role of L1 in the CLIL classroom. En Lioannou-Georgiou, S. y Pavlou, P. (eds.), *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-Primary Education*. (pp. 55-64). Bruselas, PROCLIL.
- Klapper, J. (2000). Training Graduate Teachers and Foreign Language Assistants in UK Universities: A Reflective Approach in Mentoring Foreign Language Assistants, Lecturers and Adjunct Faculty Issues. En Rifkin, B. (ed.), *Mentoring Foreign Language Teaching Assistants, Lecturer and Adjunct Faculty: Issues in Language Program Direction: A Series in Annual Volumes* (pp.143-172). Boston: Heinle and Heinle.
- Kramsch, C. (2014). Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction. *The Modern Languages Journal*, 98 (1), 296-311.
- Krashen, S. (1999). Bilingual Education: Arguments for and (Bogus) Arguments Against. En *Georgetown University Roundtable on Language and Linguistics* (pp.111-127). Washington: Georgetown University Press.
- Kress, G. (2000). Multimodality: Challenges to thinking about language. *TESOL Quarterly*, 34(2), 337-340.
- Lambert, W. E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. In Aboud, F. E. y Mead, R. D. (Eds.), *Cultural factors in learning and education*. Bellingham, WA: Fifth Western Washington Symposium on Learning.

- Laorden, C. y Peñafiel, E. (2010). Proyectos Bilingües en los centros de la Comunidad de Madrid: percepción de los equipos directivos. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 325-344.
- Lasagabaster, D. y Sierra, J. M. (2010). Inmersion and CLIL in English: More differences than similarities. *ELT Journal*, 64(4), 367-375.
- Lavery, C. (2003). *English Language Assistant Manual*. Londres: British Council.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Filadelfia: University of Philadelphia.
- Llaneza Villanueva, J. A. (2007). *Los Auxiliares de Conversación en el Marco del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid*. (Trabajo Final Diploma de Estudios Avanzados). Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación.
- Lorenzo, F. (2007). An Analytical Framework of Language Integration in L2 Content-based Courses: The European Dimension. *Language and Education*, 21(6), 502-514.
- Lorenzo, F., Trujillo, F. y Vez, J. M. (2011). *Educación Bilingüe: Integración de Contenidos y Segunda Lengua*. Madrid: Biblioteca de Educación-Editorial Síntesis.
- Macaro, E. (2006). Codeswitching in the L2 Classroom: A communication and learning strategy. En Llorca, E. (ed.), *Non-Native Language Teachers: Perception, Challenges and Contributions to the Profession*. (pp. 63-84). Nueva York: Springer
- Macaro, E. (2009). Teacher use of Codeswitching in the Second Language Classroom. En Turnbull, M. y Dailey-O'Cain, J. (eds.) , *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*.(pp. 35-49). Clevedon: Multilingual Matters.
- Macaro, E. y Ho Lee, J. (2013). Teacher Language Background, Codeswitching and English-Only Instruction: Does age make a difference to Learners' Attitudes?. *Tesol Quarterly*, 47 (4). 717-742.

- Macaro, E., Nakatani, Y., Hayashi, Y. y Nahal Khabbazzbashi, N. (2012). Exploring the value of bilingual language assistants with Japanese English as a Foreign Language learners. *The Language Learning Journal*, 42 (1), 41-54.
- Madrid, D. y Hughes, S. (eds.) (2011). *Studies in Bilingual Education. (Linguistic Insights). Studies in Language and Communication, Vol. 122*. Berna, Berlin, Bruselas, Frankfurt, Nueva York, Oxford, Viena: Peter Lang International Academic Publishers.
- Makoni, S. y Pennycook, A. (2012). Disinventing multilingualism: From monological multilingualism to multilingual francas. En M. Martin-Jones, A. Blackledge y A. Creese (Eds.). *The Routledge handbook of multilingualism* (pp. 439-453). New York, NY: Routledge.
- Márquez Aragonés, A. C. (2009). *La Formación Inicial para el Nuevo Perfil del Docente de Secundaria. Relación entre la Teoría y la Práctica*.(Tesis Doctoral). Universidad de Málaga.
- Marsh, D. (ed.) (2002). *CLIL-EMILE, The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Estrasburgo: Comisión Europea- Public Services Contract DG. EAC.
- Marsh, D. (2012). Language Awareness and CLIL. En J. Cenoz y N.H. Hornbaerger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 233-246). New York: Springer.
- Martin-Jones, M. (1988). Language, power and linguistic minorities: the need for an alternative approach to bilingualism, language maintenance and shift. *The Sociological Review*, 36, 106–125.
- Martin-Jones, M. (1997). Bilingual Classroom Discourse: Changing Research Approaches and diversification of research sites. En N.H. Hornberger y Corson, D. (eds.), *Research Methods in Language and Education. Vol 8. Encyclopedia of Language and Education*. (pp. 249-258). Dordrecht, Holanda: Kluwer Academic Publishers.
- Martin-Jones, M. (1999). La investigación sobre los usos de la lengua escrita en contextos multilingües. En de Mejía, A. M. y Tovar Lionel

A. (eds.), *Perspectivas recientes del bilingüismo y de la educación bilingüe en Colombia* (pp. 71-92). Cali: Universidad del Valle.

Martin Jones, M. (2000). Bilingual Classroom Interaction: A Review of Recent Research. *Language Teaching*, 33, 1-9 [en línea]. Recuperado de: http://journals.cambridge.org/article_S0261444800015123 [2012, 3 de junio].

Martin Jones, M. y Heller, M. (1996). Introduction to the Special Issues in Education on Multilingual Settings: Discourse, Identities and Power. Part II: Contesting Legitimacy. *Linguistics and Education*, 8, 127-137.

Martin Jones, M. y Saxena, M. (1995). Supporting or Containing Bilingualism? Policies, Power, Asymmetries, and Pedagogic Practices in Mainstream Primary Classrooms. En J. Tollefson (eds.), *Language, Power and Inequality* (pp. 73-90). Cambridge: Cambridge University Press.

Martin Jones, M y Saxena, M. (1996). Turn Taking, Power Asymmetries, and the Positioning of Bilingual Participants in Classroom Discourse. *Linguistics and Education, an International Research Journal*, 8, 105-123.

Masch, N. (1993). The German Model of Bilingual Education: An Administrator's Perspective. En H. Baetens Beardsmore (ed.), *European Models of Bilingual Education* (pp. 155-172). Clevedon: Multilingual Matters.

May, S. (2013). Introducing the Multilingual Turn. En May, S. (ed.), *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education*. (pp. 1-6). Nueva York: Routledge.

McNeill, D. (1992). *Hand and Mind: What Gestures Reveal About Thought*. Chicago: University of Chicago Press.

Méndez García, M. y Pavón Vázquez, V. (2012). Investigating the coexistence of the mother tongue and the foreign language through

teacher collaboration in CLIL contexts: perceptions and practice of the teachers involved in the plurilingual programme in Andalusia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(5), 573-592.

Mercer, N. (1994). Neo-Vygotskian theory and classroom education. En B. Steirer and J. Maybin (eds.), *Language, literacy and learning in educational practices*. (pp. 92-110). Clevedon, Avon: Multilingual Matters/The Open University.

Mercer, N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge: Talk Among Teachers and Learners*. Clevedon: Multilingual Matters.

Meyer, O. (2010). Towards quality-CLIL: successful planning and teaching strategies¹ Hacia un CLIL/AICLE de calidad: estrategias efectivas de planificación y enseñanza. *Puls*. 10, 11-29

Mills, M., Goos, M., Keddie, A., Honan, E., Pendergast, D., Gilbert, R., Nichols, K., Renshaw, P. y Wright, T. (2009). Productive Pedagogies: A Redefined Methodology for Analysing Quality Teacher Practice. *The Australian Educational Researcher*, 36(3), 67-87.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DE ESPAÑA,
SUBDIRECCIÓN GENERAL DE COOPERACIÓN
INTERNACIONAL (2015). *El Mundo Estudia Español 2014*

Montijano Cabrera, M. P. (2012). *Teaching and Learning English through Bilingual Education*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholar Publishing

Murawski, W y Lochner, W. (2011). Observing Co-Teaching. What to Ask For, Look For, and Listen For. *Intervention and School and Clinic, a Journal of the Hammill Institute of Disabilities*, 46(3), 174-183.

Nattinger, J. y DeCarrico, J. (1993). *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: O.U.P.

- Navés, Teresa (2009). Effective Content and Language Integrated Learning (CLIL) Programmes. En Ruiz de Zarobe, Y. y Jiménez Catalán, R. M. (eds.), *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe* (pp. 22-40). Clevedon: Multilingual Matters.
- Nikula, T. (2007). *Speaking English in Finnish Content-Based Classrooms. World Englishes-Journal of English as an International and Intranational Language*, 26(2), 206-223.
- Ohtani, C. (2010). Problems in the Assistant Language System and English Activity at Japanese Public Elementary Schools. *Educational Perspectives, Journal of the College of Education-University of Hawaii*, 43(1 y 2), 38-45.
- Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire Design, Interview and Attitude Measurement*. London: Pinter.
- Orellana, M. F; Elk, L. y Hernandez, A. (1999). Bilingual Education in an Immigrant Community: Proposition 227 in California. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2(2), 114-130.
- Ortega Cebberos, A. M. (2003). *La Experiencia Pedagógica del Auxiliar de Conversación de Lengua Extranjera*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Osborne, D. (1999). Teacher Talk. A sociolinguistic variable. 10-14. *English Teaching Forum Online*, (en línea) 37(2). Recuperado de: <http://dosfan.lib.uic.edu/usia/E-USIA/forum/vols/vol37/no2/p10.htm> [2014, 20 de abril]
- Ostorga, A. y López Estrada, V. (2009). Impact of an Action Research instructional model: Student Teachers as reflective thinkers. *Action in Teacher Education*, 30(4), 18-27.
- Pennycook, A. (1985) Actions speak louder than words: Paralanguage, Communication and Education. *TESOL Quarterly*, 19(2), 259-282.
- Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. New York, NY: Routledge.

- Pérez Murillo, M. D. (2001). *Talk and Text in Bilingual Classrooms: a case study of a Spanish school in London*. (Tesis doctoral). Linguistics Department, Lancaster University.
- Pérez Murillo, M. D. (2005). Educación Bilingüe [Materiales de clase]. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación
- Pérez Murillo, M. D. (2005). Classroom Discourse Around Don Quixote: A Case Study in a Bilingual School. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 17, 237-251.
- Pérez Murillo, M. D. (2013). The students' view on their experience in a Spanish-English bilingual education program in Spain. En Abelló-Cortese et al. (eds.), *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century* (pp. 179-202). Bristol: Multilingual Matters
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal. Paralenguaje, Kinésica e Interacción*. Madrid: Istmo
- Ramos, F. (2007). Fomentando el bilingüismo en la escuela en dos contextos diferentes: Los programas bilingües Inglés-Español en Estados Unidos y Andalucía. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 241-259.
- Rampton, B. (1990). Displacing the Native Speaker: Expertise, Affiliation, and Inheritance. *ELT Journal*, 44(2), 97-101.
- Rampton, B. (2011). From "multi-ethnic adolescent heteroglossia" to "contemporary urban vernaculars". *Language & Communication*, 31, 276-294.
- Rea, L. M. y Parker, R. A. (1997). *Designing and Conducting Survey Research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Romero, M. (2000). El Español en Estados Unidos: La Lengua de la Emigración: La controversia acerca de la Educación Bilingüe. *Textos de Didáctica de la Lengua y Literatura Barcelona 2000*, 23, 45-57.

- Rosenbaum, Y., Nadel, E., Cooper, R.L. y Fishman, J.A. (1977). English on Keren Kayemet Street. En Fishman, J. A., Cooper, R. L. y Conrad, A. W. (eds.) *The Spread of English* (pp. 179-196) Rowley, MA: Newbury House.
- Ruiz De Lobera, M. (2004). *Metodología para la formación en educación multicultural*. Madrid: Cuadernos de Educación Interculturas-Catarata.
- Ruiz De Zarobe, Y. (2013). CLIL implementation: from policy-makers to individual initiatives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 231-243.
- Ruiz Garrido, M. F. y Saorín Iborra, A. M. (eds.) (2009). *Hacia una educación plurilingüe: experiencias docentes AICLE*, Colección "Estudios Filológicos". Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Sáez Álvarez, D. (1996). *Guía para Auxiliares de Conversación en España*. Madrid: Secretaria General Técnica, Subdirección General de Cooperación Internacional, Ministerio de Educación y Cultura .
- Salmani-Nodoushan, M. A. (2006). Research in the Language Classroom: State of the Art. *Journal of Language and Linguistic Studies* (en línea), 2(2). 147-165. Recuperado de: <http://www.jlls.org/index.php/jlls/issue/view/4> [2011, 30 de mayo].
- Sánchez Torres, J. (2014). *Los papeles que desempeñan "El Auxiliar de Conversación" y el "Profesor-coordinador" en centros bilingües español-inglés de Sevilla. Un estudio empírico de casos*. (Tesis Doctoral). Universidad de Sevilla, Facultad de Filología.
- Santamaría Hernández, G. (2011). *La Mejora del Proceso de Producción de Textos Argumentativos Escritos en Colaboración en Bachillerato*. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación.
- Savage, Robert Carless, S. (2008). The Impact of Early Reading Interventions Delivered by Classroom Assistants on Attainment at

the End of Year 2. *British Educational Research Journal*, 34(3), 363-385.

Saxena, M. y Martin-Jones, M. (2013). Multilingual resources in classroom interaction: Ethnographic and discourse analytic perspectives. *Language and Education*, Vol. 27 (4), 285-297.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith.

Schön, D. A. (1987), *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.

Scobling, C. (2011). *El Auxiliar de Conversación como herramienta de motivación en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en la educación secundaria y bachillerato en España*. (Trabajo Fin de Máster). Máster de Formación del Profesorado, Universidad Internacional de la Rioja, Logroño.

Sebba, M. (2000). *Focusing on Language: A Student Guide to Research Planning, Data Collection, Analysis and Writing up*. Lancaster: Definite Article Publications.

Seikkula-Leina, J. (2007). *CLIL Learning: Achievement Levels and Affective Factors*. *Language and Education*, 21(4), 328-341.

Shohamy, E. (2012). *Linguistic Landscapes and Multilingualism*. En Martin-Jones, M. y Creese, A. (eds.), *The Routledge Handbook of Multilingualism* (pp. 538-551). Abingdon: Routledge.

Sinclair, J. y Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. London: Oxford University Press

Swain, M. (1983). Bilingualism without tears. En Clark, M. A. y Handscombe, J. (eds.) *On TESOL '82: Pacific Perspectives on Language Learning and Teaching*. Washington DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.(pp. 35-46).

Thomas, W. P. y Collier, V. P. (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long Term Academic Achievement*. Santa Cruz, CA: Center for Research on

Education, Diversity and Excellence- University of California-Santa Cruz.

- Tobin, N. A. y Abello-Contesse, C. (2013). The Use of Native Assistants as Language and Cultural Resources in Andalusia's Bilingual Schools. En C. Abelló Cortese, P. M. Chandler, M.D. López Jiménez y R. Chacón Beltrán (eds.), *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century. Building on Experience* (pp.203-231). Clevedon: Multilingual Matters.
- Tsui, A. B. M. (2008). Classroom Discourse: Approaches and Perspectives. En Cenoz, J. y Hornberger, N. (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2ª ed., Vol. 6, *Knowledge about Language* (pp. 261-272). Berlín: Springer.
- Tucker, S. (2009). Perceptions and reflections on the role of the teaching assistant in the classroom environment. *Pastoral Care in Education*, 27(4), 291-300.
- Turell, T. y Moyer, M. (2008). Transcription. En Wei, L. y Moyer, M. (eds.) *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism* (pp. 192-195). Oxford: Blackwell.
- Unamuno, V. (2003). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*. Barcelona: Biblioteca de Textos Grao.
- Van Der Schaff, A. (2003). *Educación Bilingüe en Europa* (en línea), Centro Virtual Cervantes, Madrid. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_eeuu/bilingue/aschaaf.htm. [2011, 3 de enero].
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Villa, R. (2014) Effective Co-Teaching Strategies. *TeachHub.com* (en línea). Recuperado de: <http://www.teachhub.com/effective-co-teaching-strategies> [2014, 10 de marzo].

- Vitriá Marca, A. (2004). IE Cañada Blanch. Gestión del Currículo en un Contexto Bilingüe. En Consejería de Educación, Comunidad de Madrid (ed.), *Actas I Jornadas de reflexión y debate: La Enseñanza Bilingüe*, (pp. 61-74). Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección General de Ordenación Académica.
- Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walsh, S. (2013). *Classroom discourse and Teacher Development*. Edimburgo: Edingburgh University Press
- Wiesemes, R. (2002). *Developing my Theory of Practice as a Teacher-Researcher through a Case-Study of CLIL Classroom Interaction*. (Tesis doctoral). Universidad de Nottingham.
- White, W. (2009). Engaging the Self in Teacher Education: Critical Self-Narratives and the Creation of Educational Communities. *Action in Teacher Education*, 31(3), 11-18.
- Wilson, E. y Bedford, D. (2008). New Partnerships for Learning: Teachers and Teaching Assistants Working Together in Schools-The Way Forward. *Journal of Education for Teaching*, 34(2),137-150.
- Wodak, R., Johnstone, B. y Kerswill P. E.(Eds). (2011). *The SAGE Handbook of Sociolinguistics* . Thousand Oaks, Ca: SAGE
- Wood, D., Bruner, J.S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods*. (4^a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications

ANEXOS

ANEXO 1
CUESTIONARIO PARA AYUDANTES LINGÜÍSTICOS

**Comunidad de Madrid Language Assistants
Questionnaire
February 2008**

Please, answer the questions below. Thank you very much for all your help!

Nationality: _____

Age: _____

Sex: _____

1- How do you think your students benefit from assistants being part of the bilingual program?

2- Do you make any changes in the way you speak to help your students understand you?

3- From the following list, which three strategies do you use more frequently to help your students understand you? (Circle them)

- a) Speak slower
- b) Use simple vocabulary
- c) Use simple verb forms
- d) Make gestures to help convey meaning
- e) Explain in Spanish
- f) Use posters/visual aids
- g) Other (explain).....

4- Is there a bulletin board about you in your school?

5- If there is one, do you use it to share with your students aspects of your culture/traditions, etc? What are the most important sections in your bulletin board?

a).....

b).....

c).....

d).....

e).....

Thank you very much!

ANEXO 2
ENTREVISTAS CON DIRECTORES Y COORDINADORES:
TEMAS

GUIÓN DE LAS ENTREVISTAS

1. Aportación de los ayudantes lingüísticos al proyecto bilingüe
2. Implicaciones organizativas de la presencia del ayudante lingüístico en los centros
3. Colaboración de los ayudantes lingüísticos con el profesorado del programa bilingüe
4. Relación de los ayudantes lingüísticos con el profesorado no involucrado directamente en el programa bilingüe
5. Coordinación del equipo docente del programa bilingüe con los ayudantes lingüísticos
6. Problemas con los ayudantes lingüísticos
7. Relación de los ayudantes lingüísticos con los alumnos
8. Aceptación de los ayudantes lingüísticos por parte de las familias de los alumnos
9. Sugerencias para la mejora del programa

ANEXO 3
PANELES INFORMATIVOS DE LOS AYUDANTES LINGÜÍSTICOS
EN LOS CENTROS SELECCIONADOS PARA LOS ESTUDIOS DE
CASO



COLEGIO

2

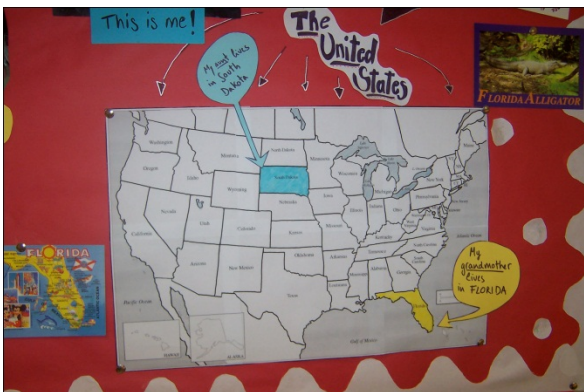




COLEGIO 3











ANEXO 4
CONVENCIONES DE LA TRANSCRIPCIÓN

CONVENCIONES DE LA TRANSCRIPCIÓN

INTERLOCUTORES:

- T: PROFESOR
LA: AYUDANTE LINGÜÍSTICO
P: Alumno no nombrado/identificado
Ps: Más de un alumno hablando simultáneamente

CONVENCIONES LINGÜÍSTICAS:

----- Expresión incompleta o palabra clave que el profesor o ayudante inicia y que se espera sea completada por los alumnos

“ “ Lectura de un libro de texto o material didáctico

^ Voces superpuestas

* Referencias culturales

..... Pausa

Subrayado Algún tipo de énfasis

Mayúsculas Deletreo

FORMATO DE CARACTERES:

Fuente normal Expresiones en la lengua de instrucción

Fuente negrita Cambio de código inglés/español

Itálica Traducciones al inglés

COMUNICACIÓN NO VERBAL () Comunicación o acción no verbal

ANEXO 5
TRANSCRIPCIONES DE LAS OBSERVACIONES DE AULA

SESIÓN 1.COLEGIO 1-PRIMER CURSO - 1ª SESIÓN: 13 de mayo de 2008

LA: Good morning. Today you are going to learn about..... Do you remember what we were learning about today? We were learning about bicycles and...

P: Yes, transport.

LA: Transport, very good. I am going to read a story twice and on the second time I am going to give some of you cards and you have to show your card, but we are not doing that quite yet...Everybody ready?

5 (Reproducción de CD)

LA: Good.

Ps: **Quiero helado.**

10 LA: What? Ask me in English.

P: Ice cream.

LA: What about ice cream?

P: Ice cream.

Ps: Ice cream. Ice cream.

15 LA: What about ice cream? Good! Oh, you want to have the ice cream card. Can you say, "Can I have the ice cream card please?"

LA: OK. Let's see here: So, Martina has the ice cream card. What's this?

P: Can I have the castle card?

LA: Good. It's a castle, but what is the castle made of?

20 P: Sand.

LA: It's a sandcastle and what is your name?

P: Natalia.

P: I can...I can...I can...have...

LA: Can I have the swimming card?

25 P: Can I have the swimming card?

LA: Yes, you can, very good.

P: Thank you

LA: What's this?

Ps: A towel.

30 LA: Do you want the towel card? Can you say "Can I have the towel card?"

P: Can I have the towel card?

LA: Of course you can. And your name is...wait, you aren't raising your hand. Shh.

P: Can I have?...Can I have?

LA: Wait,He is speaking.

35 LA: The.....

P: The green

LA: red? What?

P: The red flag.

LA: Yes. You can have the red flag and you can have the green one. Okay; everybody ready? Okay what do you do....., Let's see what it says here. Little elephant, little elephant, look at the red flag. Good and then we talk about the.... Oh no ! Perfect. And what about ice cream? And the green flag? Good. What about swimming? Good. What about sandcastles? Excellent! Ok, everybody ready and for those of you who don't have cards, you can sing and you can also have your points. Good?

45 P: **El que no se dé cuenta.....**

LA: Huh? No. Let's I forgot their names. This is the...

Ps: Cow.

LA: Little cow and this is the..?

Ps: The snake.

50 LA : And this is?

Ps: Little elephant.

LA : And this is?

Ps: A dog.

LA: And this is?

55 Ps: Wizard.

LA: Lizard the Wizard. Very good.

Ps: Doctor Monkey.
 LA : Doctor Monkey, wow.
 Ps: Where the snake?
 60 LA : I don't see the snake? Maybe he went somewhere else for vacation. Maybe he's sick or he went to the mountains for vacation.
 Ps: **Oye, pero no quiere ir**

P: Silence!
 P: The snake can't...swimming...in sea.
 65 LA : That's a very good point. The snake can't swim in the sea because of the salt. Good, yeah.
 P: **Las serpientes no pueden** (gritando).
 LA : You can try. Try in English. The snakes...
 P: The snakes water...don't swim.
 LA: Not this water but in a stream. That's what she said. I don't know where the snake is but we'll
 70 find him later. Okay, everybody ready? Yes?
 P: Because the snake no...no...no swimming.
 P: No swimming.
 LA: So maybe he just stayed at home. I think the snake went to the mountains. Maybe he went to
La Sierra or maybe to the beach. Maybe he's visiting his grandmother.

75 P: **Eso.**
 LA: But, we know these people are all at the...
 Ps: Beach.
 LA: And do we know what this is called?
 P: **Concha.**

80 LA: But in English?
 P: **La concha**
 LA: It is a type of sea...
 P: Shell!
 LA: Very good. And these are star...

85 Ps: Fish.
 LA: Very good. Are you ready?
 Ps: Yes.
 LA: Are you sure.
 Ps: Yes.

90 LA: Ready, steady.
 (Reproduce una grabación titulada "*The Beach Story Song*" y los alumnos escuchan y cantan utilizando el vocabulario que han estado practicando)
 LA: Ok, good. So who is your favorite character?
 P: The cat.

95 LA: And what's your favorite object? Like the hat, the towel, the ice cream , the football.
 P: The ice cream. The ice cream.
 LA: Raise your hand please. Ok.
 P: The ice cream.
 LA: What is your favorite character?

100 P: The frog.
 LA: And what is your favorite object? The kite or the football?
 P: The kite!
 LA: Please raise your hand.
 P: The football.

105 P: The cat.
 LA: And what is your favorite object? The football, the kite, the towel, the sandcastle? The flag?
 The hat?
 P: The hat.
 P: The kite.

110 P: My person...
 LA: My favorite person...
 P: My favorite person is cat and ice cream.

P: My favorite...

LA: Character. Character.

115 P: My favorite character is Lizard the wizard.
 LA: And what's your favorite object?
 P: Ice cream.
 LA: What about you, Gabriel?
 P: My favorite person is dog and my favorite...

120 LA: Object or thing.
 P: Object is kite.
 LA: The kite, really? Do you fly kites?
 P: Yes.
 LA: Really? Wow. Yes?

125 P: My favorite personaje...
 LA: **Personaje no.** *Character or person.*
 P: Character is Lizard the Wizard.
 LA: And what's your favorite thing?
 P: The kite.

130 LA: Okay. We are going to do...
 PS: (cheers) That yes, yes, **está molestando**
 LA: Do you remember what these...?
 P: Skipping
 P: For me.

135 P: No, for me.
 LA: Who remembers what this one is?
 P: Skating.
 P: Skating.
 LA: Skating, very good. And this one?

140 P: Dancing.
 P: Dancing.
 LA: Or?
 P: Listen.
 LA: Listening to...

145 P: Music.
 LA: Listening to music. And this one?
 Ps: Bicycle! Bicycle.
 LA: Who likes to ride a bicycle? I know you do, you went on a bicycle for vacation? Do you want one of this cards? I don't want to hear Spanish! Which card do you want? Skipping?

150 P: Yes.
 P: Umm.. dancing.
 LA: Bicycle?
 P: Bicycle.
 LA: Yes?

155 P: Skating.
 LA: Do you like to skate?
 P: Yes.
 LA: The ones that have four wheels or the ones that have two wheels? Shh.
 P: I go to the **hielo**.

160 LA: Oh, you like to *ice skate*. Wow.
 LA: Do you all know this book?
 P: Yes.
 P: No.
 P: On the sand.

165 LA: Yes, one the sand. What is this?
 P: Sun... **crema**
 LA: *Sun screen or sun cream*, yes. Very good. And this is a little teeny tiny...shell. And this is a type of transport.

P: Ambulance.
 170 LA: Good. And what is this?
 P: A boat.
 LA: A boat? No. This is a...look closely. There is a little castle or something on the pier. Very good. And he is wearing a yellow...
 Ps: Hat.
 175 LA: And a white...
 P: Hat. No, pants.
 LA: And they are building a little sand...
 P: **Castillo.**
 P: *Castle.*
 180 LA: And his towel is what color?
 P: Is blue, dark blue and light blue.
 LA: Very good! Everybody ready? Mhh.. What's this?
 Ps: A book
 LA: But this is the.....
 185 P: A frog.
 LA: This is the front and this is the...
 P: The back.
 LA: This is the...this is the...
 P: The top.
 190 LA: Good. Top, top, top. Bottom, bottom, bottom.
 Ps: Top, top, top. Bottom, bottom, bottom. Top, top, top, bottom, bottom, bottom...
 LA: Left, left, left, RIGHT, RIGHT, RIGHT...
 Ps: left, left, left. Right, right, right. Left, left, left. Right, right, right. Top, top, top. Bottom, bottom, bottom, front, front, front, back, back, back, top, top, top, top, top, top, bottom, left, right. Front, back
 195 LA: Good.....
 Ps: **No.....Dale la vuelta...así.**
 LA: I have to turn it around.
 Ps: Yes ,.....
 200 LA: Are you sure?
 Ps:No,yes
 LA: And I have to close the book?
 Ps: NO! Open the book!
 LA: Like this?
 205 Ps: Yes.
 LA: Like this?
 Ps: No! Turn around.
 LA: Very good, sorry Oh, like this? Thanks you, guys.
 P: Open the book and read!
 210 LA: What's the title of the book?
 P: On the sand.
 LA: And the author? Who wrote the book?
 P: Me!
 LA: You wrote the book?
 215 P: Yes, Gary Alex Michada
 LA: Ready, let's go.
 P: Me read!
 LA: How do you ask that?
 P: Can I read please?
 220 LA: Of course.
 P: Flip and Chip played on the sand.
 LA: Very good. Flip and Chip played on the sand.
 P: Can I read?
 LA: Yes, but let me...what's this?

225 Ps: A dolphin!
 LA: And these are?
 Ps: Castles!
 LA: And the little thing here ?
 P: Shell

230 LA: Very goodAnd ?
 P: Water.
 LA: And what's this called.....
 Ps: **No lo hemos estudiado con María ni consi, lo hemos estudiado**
 LA: It's a bucket and this is a shovel. It's ok. And this is a...

235 Ps: Boat.
 LA: A type of transport .Very good.
 P: Can I read?
 LA: Who asked?
 P: Me.

240 LA: Good. Your turn
 P: Flip and Chip put...sand on dad.
 LA: Oh, Flip and Chip put sand on dad!? Poor dad. What are these? And these?
 Ps: The sunglasses
 LA: And these?

245 Ps: Shoes
 LA: And this?
 P: MP3.
 LA: Ahh, it's an MP3, very good. And this is sun...
 P: cream

250 LA: Or sunscreen. Good. Who wants to read?
 Ps: Me, me, me, me, me.
 LA: Gabrielle.
 Ga: They...
 LA: Made...

255 Ga: Made a...sandcastle.
 LA: Sandcastle. Very good. Poor dad. Dad is all covered in sand.Your turn.
 P: .They aregoing to..... put on top.
 LA: They're going to put it on top. Poor dad, poor dad!
 LA: Mind that child. What is a child?

260 Ps: (varias respuestas a la vez)
 LA: That's a really good guess. But child...You are children
 LA: I am an adult and you are a child.
 P: **Tú eres mayor y nosotros somos los pequeños.**
 LA: Mike, be careful of the children, keep an eye on the children

265 LA: Who wants to read? Someone who hasn't read.You.
 P: They went...to get...an...ice cream.
 LA: Good, they went to get an ice cream. That was a very good guess that this had to do with ice cream. Yes?
 Ps:**Ya ha leído**

270 LA: That's not very nice. What's dad doing? He's (ruido de ronquido). Poor dad.
 He doesn't know.
 P: **No sabe nada.**
 LA: Should I close the book?
 Ps: NO! No.

275 P: Open the book.
 LA: And? Turn...
 P: Turn the page.
 LA: Ok. Chip looks at the donkeys. Why are there donkeys on the beach? We don't have donkeys on the beach. Flip looked at the boat. A boat is like a car, it's a type of ...

280 P: Transport.

LA: Good. They looked at the go-carts and they...let's see here. They looked at dad's hat.
Where's dad?
P: Oh, no.
LA: Where is Dad? Who can tell me the two types of transportation in this picture?
285 P: Transport.
P: The airplane and the boat.
LA: The airplane and the boat, very good.
P: **¿Es esta?**
LA: TheWhat?
290 P: **El papá esta ahí .**
LA: You have to tell me in English.
P: The hat is here.
LA: Oh, But this is dad's hat.
P: **Él se ha tirado**

295 LA: What? In English.
Ps: Dad is throwing the hat on the sea.
LA: No.
Ps:Yesin the sea.
P: **Se ha ahogado.**
300 LA: But dad ----
LA: But dad was hiding. Here he is. And Biff was cross. What is cross?
P: **Que se enfadaba.**
LA: Happy?
Ps: No! sad.
305 LA: He is very cross because daddy played a very mean trick on him.
P: **No sabe nadar.**
LA: The hat was on a...
Ps: Stick. Dad was cross.
LA: Stick. So what is something you can do at the beach?
310 P: **¿Qué?**
LA: What are some activities that you can do at the beach?
P: Some activities, some activities.
LA: You can skate. You can skip. You can lay on your towel.
P: You can make a sandcastle.
315 LA: You canCan you swim if there is a red flag?
P: No. You can chop the ice creamYou can skip into an ice cream.
LA: Very good You can what? Very good...you can ...
LA: What do you do if you see the green flag? You can...how do you say that in English?
P: Swim.
320 LA: And what else? What else can you do?
P: Dancing.
LA: Good. Can I have your cards?
P: Skating
LA: What? Thank you. Okay, ready, steady, everyone get up and go to your desks please.
325 P: (ruido de vuelta a sus mesas)
LA: Mario?
Ma: Here I am.
LA: Ivan
Iv: Here I am.
330 LA: Does everyone have a book?
Ps: Yes.
LA: We are going to do an extra activity
P: Page 120.
LA: Hmm...that's the page we were going to do, but today we are going to do page 114.
335 Ps: (murmullo)
LA: I don't want to hear Spanish. What are we talking about? What's the chapter called?

Ps: (muchos alumnos hablando a la vez)

LA: Can we continue? Fingers up. Fingers up. Fingers up. Fingers up. Fingers up. Out of your mouth. Fingers up. Fingers down. Fingers at the door. Fingers at the window. Fingers at the teacher. Ok, please turn to page 114 and we are going to... someone raise their hands to volunteer please.

340 P: (ininteligible)

LA: Holidays ...I need silence. Ok. ...are leisure time. Good, Could you read the blue box?

P: (ininteligible)

345 LA: Very good, in the summer holidays we can rest and play. Who else wants to read? Yes.

P: We can ride our bicycles.

LA: We can ride our bicycles...the rest.

P: In summer we can ride our bicycles.

LA: Very good. Read the same thing.

350 P: We can ride our bicycles, swim in the sea and play with friends.

LA: Who can read these directions please?

P: (lee instrucciones)

LA: What are holidays?

P: **Vacaciones.**

355 LA: Good. Where do you go on holidays? Do you go to the little town?

P: No.

LA: Do you go to the mountains?

Ps: No.

LA: Do you go to the beach?

360 Ps: No.

LA: Do you go to the city.

Ps: Yes.

LA: Jorge, do you think I am here on vacation?..... Noo.

LA: But you have a good choice .I, for vacation, am going...to Philadelphia which is a city. So I am going to check this box. Is anyone here going to a city?

365 P: A city?

LA: Is anyone here going to a city? Ecuador? Is anyone here going to Tanger? Morocco? Shh. Are you going to the beach or are you going to the city?

LA: Anyone going to the city? Anyone going to Paris? Or London? Or Valencia? Well, Valencia is the beach and the city.

370 P: Marbella.

LA: You're going to the beach. Where are you going for vacation? The beach, how wonderful! Where are you going for the vacation? To your grandfather's house in the mountains?

P: But my mum and my dad **no saben donde van a ir. Se lo van a pensar.**

375 LA: Oh, so you don't know. So maybe, you probably go to the mountains or to the beach? Where did you go last year? Ok, where are you going? Then, why are you still here? Are you going to the beach? Everyone is going to the beach? To the beach? Where are you going? Ok, now we are going to skip this for now and we are going to do this one. Who can read the directions?

P: Go right.

380 LA: Very good. Carlos, what do you like to do on holidays? Hmm, what is this person doing?

P: She's cycling.

LA: Cycling or riding a bi ----

P: Bicycle!

LA: Good. What about this person? She's...

385 P: Reading.

LA: Reading a book. What about...ohh...my favorite person. What is my favorite person doing? And in English?

P: **Pescar**, fishing. Fishing.

LA: Hmm...What's this word?

390 P: Fishing. Fishing.

LA: I am fishing. Who likes to fish here? Do you like to go fishing? Because I like to go fishing.

P: Swimming.

LA: Fingers up. Fingers down. Fingers at the wall and eyes on me. Ok. We have to write in the blank: riding a bike, reading the book, fishing.

395 P: And swimming.
 LA: What about this one?
 LA: Well, she is going on you can go to the zoo, but she could also be on a sss...
 P: Safari.
 LA: But she is going on...a safari

400 P: Safari. **Yo he ido a un safari con mis padres y mis tíos.**
 LA: And the last picture, what is he doing?
 P: **To**
mar el sol.
 LA: He's sunba...

405 P: Sunba...
 LA: Sunbathing. Sunbathing. Good so, (nombre) what is your favorite activity to do in the summer?
 P: I like all of them.
 LA: Wow, so you have a lot of things to color. You have to color this one and this one and these ones and this one and this one and this one and that one. Good. What about you? Which ones? This one?...Perfect, color swimming.

410 P: Me, everything.
 LA: Really, because then you have to color everything. Which ones? Riding a bicycle. Fishing? Gabrielle, which one is you favorite? What do you like? Which one? Swimming. How about you?

415 Good.
 Ga: **¿Y qué era tomar el sol?**
 LA: If you want to talk, talk in English. Did you draw that? That's beautiful! Which beach do you go on holidays ? Do you go to Miami or to Valencia, to Alicante, to Marbella?
 You are going to draw a picture, then you are going to bring it up front and then you are going to talk about it.

420 Ps: (murmullo)
 LA: Are you finished? You have a lot to do you like everything. Very nice. This first person who is finished gets a sticker and gets to present what they are doing this summer to the entire class.

425 Ps: (murmullo)
 LA: Then maybe color one in and draw another picture.
 Ps: (murmullo)
 LA: I don't want to hear any Spanish. You can color in two. And how do we say that in English?
 P: What is your name?

430 LA: My name is Juan, that's a beautiful table.
 LA: What's this? Is that a dog?
 P: No.
 LA: A bird?
 P: No.

435 Ps: (murmullo)
 P: ...hot, hot.
 LA: What happened to the air conditioning? Beautiful, wow!. Do you want to go first? Who's ready?
 P: Me, me, me.

440 LA: Who's finished? Martina come here. Gabrielle, no Spanish Ok. One, two, three. Everybody listen to Martina. She is going to tell us what she is doing this summer and explain her picture.
 P: I went to the town and I can go fish.
 LA: Go...go...fishing. In the river?
 P: Fishing...and swimming.

445 LA: In the river?
 P: At my grandmother and grandfather's house. Go to the table and turn the air conditioning for your feet.
 LA: So you go to your grandmother and grandfather's house.

P: (ininteligible)

450 LA: Very good. And do you remember the name of the town?
P: Yes.
LA: *Païllo*. What is it? And how do you spell that in English.
P: Payo . P-A- Y -O...

455 LA: What's that? Good idea. What's that? Wow, that's exciting!. Thank you, you can sit down.
Who is next?
P: I finished.
Ps: I finished.
LA: Okay. Natalia, and then Jasmin, and then Ishmael and then...
Ps: (murmullo)

460 LA: One, two, three. Ok, go. Everybody ready?...Quiet.
P: ¡**Calla!**
LAL: We need to be in silence to listen to our friends. Ok, where are you going for this holiday?
P: The beach.
LA: You're going to the beach?! And what's your picture about?
465 P: This is my house of the holidays.
LA: Wow! and is it at the beach? And what do you do at the beach?
P: Swim.
LA: Very good. That's beautiful. Very good. Do you know where you are going? Are you ready?
Everyone, listen to Jasmin. Natalia, we listened to you, please listen to everyone else. Go.

470 Where are you going this holiday?
P: We are going to Marbella.
LA: Marbella, wow!. And is that the mountains? Is it the name of the little town? Where is it? It's at the? Where is Marbella? Is it a city?
P: In beach.

475 LA: The beach? Good. And what did you color?
P: My bicycle.
LA: And what is your picture of, is this you?
P: Yes.
LA: Your...what's this called?...Uhhh, What's this called? Your...to...to...

480 P: Towel.
LA: Towel, very good. Who wants to go next? Sit down, Jasmin. Let's see what you drew. Where are you going for the holidays? Are you going to Madrid? Are you going to Paris?
P: The city.
LA: The city, where? What city? Valencia? Alicante?

485 P: Marruecos.
LA: Morocco? Where are you going? Casablanca, Tanger?
T: ¿**Adonde vas, Ishmael?**
LA: Morocco? So you're going to the big city? Wow. And what are you going to do? You're going to...you're going to...read? Read a book and ride a..?

490 P: Bicycle.
LA: Bicycle, good. And what's your picture about? What are you doing? you're..? What, I can't hear you, what? What's your picture? Is this you? Look at this beautiful picture Ishmael did.
Ps: (risas)
LA: Look. What's he doing? He's...

495 Ps: Fishing. Fishing.
LA: Did he catch something? A little fish? A big fish? A shark? Wow, and is this you? And you're doing what?
P: Fishing a fish.
LA: You're fishing, very good. Anyone else? I think we have time for one more person. You just went up! Stephanie. Where are you going for holidays, Stephanie?

500 P: ¿**Adónde vas de vacaciones?**
LA: She understands. You don't need to translate.
P: I am going to Ecuador
LA: You're going to Ecuador. Where are you going in Ecuador? Quito? ///

505 P: I am going to Ecuador and...
 LA: You're going to Galapagos? /// Well, let's see your pictures. Here. Ok, you're going to the beach, and, what are you going to do?
 P: Going...
 LA: You're going to read a book. Are you going to ride a bicycle? Yes? And what's your picture?

510 What did you draw? These are...? And this is a...?
 P: House.
 LA: House. And this is you? And this is in Ecuador? And when are you going? Are you going in August? In July? Tomorrow!? You're going to Ecuador tomorrow? No. In August? Or July? When? /// But when? When? In June? July? Or August? The ninth month? Are you going in

515 June? July? Or August?
 P: In August.
 LA: August. Very good. Ok, who can remember four types of transport from the other day?
 P: A boat.
 LA: Good.

520 P: A car, a...bicycle.
 LA: Right? Car, bicycle, boat...
 P: And...air...
 LA: Plane. Airplane. What else? What's the little thing? (hace un sonido de motor)
 P: Moto.

525 LA: motorbike. Good. What is something else that looks like...Sit down please. Helicopter. What's something you use in a river?
 P: A rowing boat.
 LA: A rowing boat is like this, but what's the other one?
 P: A kayak.

530 LA: A kayak. A kayak. And? Good, and? What else? What's that big thing called that's in the road?
 P: A see-saw.
 LA: A lo...a lo...
 P: A lorry.

535 LA: Very good. A lorry. I've seen someone has their book open. What's your favorite kind of transportation?
 P: A boat.
 LA: What's your favorite transportation?
 P: A car.

540 P: An airplane.
 LA: Who can say my favorite transportation is...
 P: Car.
 LA: My favorite transportation is...
 P: Is...

545 LA: My favorite...
 P: My favorite transport is a canoe
 P: my favorite is an airplane.
 LA: An airplane, good.
 P: A motorcycle.

550 LA: Yesterday it was a bicycle? Everyday it changes. And...
 P: What's your favorite transportation?
 LA: What is my favorite transportation?
 P: Yes.
 LA: I would say roller-skates. Roller-skates.. or I like a canoe. But the easiest, I like the metro

555 too.
 P: **Has cambiado.**
 LA: Huh? Ok, one, two, three, we are going to talk about types of air transportation.
 P: Me!
 LA: Yes.

560 P: Helicopter.

LA: Helicopter, yes. And a?

P: Airplane.

LA: Very good job today, you guys .
(Aplausos)

SESIÓN 2. COLEGIO 1-PRIMER CURSO -2ª SESIÓN: 11 de junio de 2008

LA: Okay, so today we are going to learn about pirates. So everybody come here. Hello.
P: Cuidado- Hola.
 LA: Ok, what does this say?
 P: A book.
 5 LA: A pirate. Ay mitty... hahahaha. A pirate. Do you know what a pirate is ?
P: Pirata
 LA: Do you remember (entona una melodía)?
 P: Up, up, up.
 LA: No, that's up, up, up, down, down, down.
 10 P: Top, top, top.
 LA: Gooood.
 Ps: Top, top, top, bottom, bottom, bottom. Left, left, left, right, right, right. Front, front, front, back, back, back. Top, top, top, bottom, bottom, bottom. Left, left, left, right, right, right. Top, top, top, bottom, bottom, bottom. Left, left, left, right, right, right. Front, front, front, back, back, back. Top, top, top, bottom, bottom, bottom. Left, left, left, right, right, right. Front, front, front, brack, brack, brack.
 15 LA: Back, back, back, not brack, back, back. Baaaaack.
 Ps: Baaaaack.
 LA: Stop. Ok, Pip the pirate.
 20 Ps: Pip the pirate.
 LA: And what is this?
P: Barca.
 LA: In English. Transport. It's a type of...
 P: A bus.
 25 LA: A bus? No, it's a ship or it's a -----
 Ps: Boat
 LA: Can we continue? These are...R/R ? Row. These are oars. And we're going to read the book like this
 Ps: Nooooo. Front.
 30 LA: Oh, the front, do I have to flip it over?.
 Ps: Yes. No, The front.
 LA: Turn it.
 P: Front.
 LA: Oh, like this?
 35 Ps: Yes!
 LA: Flip it over and turn it around? like this?
 LA: So I flip it over and turn it around and leave it closed.
 Ps: No!
 LA: Oh, so I have to. .Open.. I'm silly today. So I open the book.
 40 Ps: ^No! Yes!
 LA: " Pip the pirate. Pip the pirate and Monkey are in a boat. Look here's the treasure. Here's a palm tree. Here's a hole." Uhh, ohh. What do you think is going to happen?
P: Se atasca el pirata.
 LA: English.
 45 P: In the ----
 LA In the boat? In the tree? In the forest?
P: Donde el Tesoro.
 LA: In the hole there's a monkey? An elephant?
 P: In the hole there is a monkey, a money.
 50 LA: A money, in the treasure? Very good. Yes, maybe there's a monkey in there too, who knows.
 " Oh no, oh dear. Yeah, there is a monkey in the hole and he just fell down. I've got an idea. Help!
 " He's taking his belt and he's...oh, what's this?
P: A pañuelo?
 P: Snail. Snail.
 55 LA: A snail. Monkey. Come on, monkey! . Look. What's down here and what are these?
 Ps: Rabbits. A monkey, **no hay ningun mono, a topo.**

LA: *A mole. A mole.*
P: **A topo** .
LA: " Hold on, monkey! . One, two, three! Pull! Monkey? Hello, Pip." Who's this?
60 P: Pip.
LA: The pirate. What's in the hole? One, two, three, pull! It's enormous. What is it? An elephant?
P: No
LA: It's the treasure. You were right. Hooray! And what's in the treasure? Rubies, diamonds,
pearls, money ,Crowns.....Very good, a monkey. What happened?
65 P: Augh , **que me ha pisado Howie.**
P: **Sin querer.**
LA: Everyone sit down please. Okay, this time, one, two, three, four, five, six, seven, eight, nine.
We need you to...everyone go back to your seats and we're going to read the book. Who's
70 ready? Are you Ok ? Can you two sit together please? So what we're going to do...fingers
up, fingers down, fingers to the window, fingers to the window, fingers to the window, fingers to
the door, fingers to Laura. Ok. Howie and Marta, can you two read the first page. Okay, so Howie
and Marta start.
Ho: Pip and monkey are in the boat.
LA: Very good. Marta.
75 Ma: Look...
LA: "Look, here is the treasure!"
P: Look...here is the...
LA: Treasure. Good. Look at me! Marta, look at me. Look here is the treasure. Look. Repeat
after me. Look, here is the treasure. Look...Look, here is the treasure.
80 Ma: "Look...here is..."
LA: "Here is the treasure. Good. Go. Oh no, oh dear"
Ma: "I've got an idea."
LA: Good. Good. Hold on. Hold on, monkey.
BaM: "Hold on monkey. One, two, three, pull! "
85 LA: Good. Monkey...
Ma: Monkey? Hello Pip.
LA: Howie, please stop talking. What's in the hole?
Ma: What's in the hole?
LA: One...one...
90 Ma: "One, two, three, pull. "
LA: Howie.
Mo: "It's...enormous."
LA: It's enormous. Good. Your turn, it's the final. Marta, what's the title? What does the front
say? Pip the...Pirate. Good. That's a good pirate face. Ok, now we're going to listen to Mark I
95 think who put the voice on the CD. Everybody ready?
P: Where's Peter?
LA: He went back to the States.
P: **Estados Unidos.**
Ps (escuchan la grabación de la lectura de una historia)
100 **P: Yo lo sé hacer.**
LA: I don't want to hear Spanish. No Spanish. English only. Ok, we have...when I say your name
say here I am. Gabrielle.
Ga: Here.
LA: Howie.
105 Ho: Here I am. Here I am.
LA: There you are! Ivan.
Iv: Here I am.
LA: You're not Ivan, you're Alejandro, silly. Rocio M?
Ro: Here I am.
110 LA: Julia?
Ps: Not here.
LA: Martina?

P: Not here.
 LA: Ines
 115 Ps: Not here.
 LA: Yassim.
 P: In apartament. Not here.
 LA: Apartment, in English apartment.
 LA: Stephanie?
 120 St: Here I am.
 LA: Marta?
 Ma: Here I am.
 LA: Gabrielle?
 Ga: Here I am.
 125 LA: Ivan?
 Iv: Here I am.
 LA: Alejandro?
 Al: Here I am.
 Ps: (murmullo)
 130 LA: 1,2,3. Ok. What we're going to do...what we're going to do...When everyone's quiet we can start.....Ok. When everyone's quiet we can start.Take your piece of paper and turn it over to the clean side. Javi, can you write today's date on the board please. And everyone put your name and the date. You already wrote your name? Today's date is Friday, June 1st
 P: No, Friday, no. Wednesday.
 135 LA: Today is Friday...September
 P: No! Wednesday!
 LA: Oh, Wednesday today is Wednesday. June 1st. I don't know. Yesterday was June, wasn't it?
 P: **Hoy es 11**
 LA: Today is the 11th oh,oh Good .
 140 P: **Hoy no es 41**
 LA:It's a one . Ah, you forgot the e .Good job. Perfect . OK, What do you think we're going...
 P: **En las palabras que no hay pin, no escribimos.**
 LA: In English? I don't understand that. When you don't hear a word, we are going to write the word that's missing. This is what I think.
 145 P: **Haga lo que haga , ding**
 LA: Exactly, when you hear a ding you write the word. Perfect.
 P: **Lo tendrás que parar.**
 LA: But I need silence.
 P: Silence, please.
 150 (grabación: Pip the Pirate)
 P:Boat
 LA. In a boat. Number one :b -o-a- t
 P: **¿Lo copiamos en una línea? nos caben muchas.**
 LA: Iman, take the paper and fold it and write one, two, three, four, five, six, seven, eight, nine,
 155 ten. Good? So the first one is boat. Everybody ready?
 P: No
 LA: Ready, steady.....
 P:Go
 LA: Good. Perfect. I would put numbers 1-10. Everybody ready?
 160 (siguen escuchando la grabación)
 P: Palm
 LA: Palm tree, how do I spell palm?
 P: P-A-L-M.
 LA: Very good. A palm tree.
 165 P: **Espera.**
 LA: Everybody ready?
 Ps: Yes.
 (siguen escuchando la grabación)

Ps: Idea.

170 LA: An idea. How do I spell idea? It's tricky.
P: I-D-E-A.
LA: Yes
P: **En el que acabamos de hacer de palm, tenemos que poner palm tree o palm ?**
LA: Palm because the tape says a .. dingtree So if we write palm tree tree , it's a little funny .

175 We write palm tree. Excellent question
LA: Everybody ready?
(siguen escuchando la grabación)
Ps: Look!
P: L-double O-Q

180 LA: Q? Uhm.
T: **Eso no. ¿Cuál es la otra?**
LA: No. A, B, C, D, E, F, G, H, I, J...
P: K!

185 LA: Okay. But there's something wrong with this letter, but what's different with my letter and in the book Who is listening? Howie. What is different? Is this correct? Something's wrong?
What 's wrong with the L ? O-O-K.
BaH: With a capital letter.
AL: Very good. Does everyone understand?
Ps: Yes

190 AL: No. It needs to be a capital letter because it's the beginning of a phrase.
P: **y** palm?
LA: Good. Very good. Because palm is a proper noun. Very good job. What? Boat? Is boat capitalized.
P: No.

195 LA: Okay, let's look at the book. Everybody ready?,1,2,-----
P: Yes.
P: No.
(siguen escuchando la grabación)
Ps: Pull!

200 LA: How do I spell pull?
P: P-U-double L.
LA: P-U- double L Very good. Everybody ready?
P:Yes
(siguen escuchando la grabación)

205 P: Enormous.
LA: Uh oh, this word is enormous. It's very, very big. How do I spell enormous? It's tricky.
P: U?
P: E?
LA: E...

210 P: E-N-O-R-
LA: R, ok, ----
P:M-O-U-S.
LA: Very, very, very good. And this word is enormous. Exactly, enormous. Exactly, enormous. It has one, two, three, four, five, six, seven, eight letters! Pretty big. Everybody ready?

215 P:Yes
(siguen escuchando la grabación)
LA: Ok, now. That was me reading. You might recognize the voice. This time we are going to listen again and I want you to put the page number behind the word. Okay, everyone ready? But I'm not going to stop the tape, so you have to write quickly.

220 (siguen escuchando la grabación)
LA: What page number is the word boat on?
P: In the first.
LA: Mmm, It's the first page of the story, but what number does it say?
P: Number 2.

225 LA: Page 2, very good Lucia. And what page is the word palm on?
P: In number 3.
LA: Page 3, excellent. And what page is the word pull on? It's tricky.
T: **En** eight. **En** page eight.
LA: Very good and there's another one.

230 P: And **en** page eleven.
LA: Very good. What about the word idea? Alejandro? What page in the book is idea on?
BaA: In five.
LA: Let's let Alejandro answer.
Al: In five.

235 LA: Page five. What about the word enormous? Where's the word enormous? Very good. What about the word look?
P: Page seven.
LA: Page seven, very good. Mario, where's the word palm? Palm tree?
P: Three.

240 LA: Three, good. So does everybody has number one, boat, page 2. Number two, palm, page 3. Number three, idea, page five. Number four...look. What's funny back there?..... But what are you laughing at?
P: Page 7
LA: Number...so where were we... So number 3 is idea on page 5. Number four is look on page

245 7. Number five is pull on page 8. And number six is enormous on page 11. Everyone good? You don't have your page numbers written down! Page number 3, page number 4. Like this.....Good job Marta. Page numbers, page numbers, page numbers.....Everybody good? (Sigue diciendo números de páginas) Very good,Marta. What's your favorite page in the book? Lucia, you can't do that to a book. Can you say that in English? I want to draw ----- what? Can you say that in English?

250 Ps: (murmullo) a rabbit .
LA: Let's go round . What is your favorite?
P: The sea...the...
LA: The treasure. Iman, what is your favorite part? .

255 P: This.
LA: Oh, the cover, the front. Oops, careful, which one? The pirate? Why? Because he's happy. Everybody ready? Good. Mario, what's your favorite? Do you like pirates? Ay, Mitty. Pirates can go fishing and they sail on the seas. Very good job, everyone.....Who can spell the word boat for me?

260 P: Me!
LA: Yes.
P: B-O-A-T.
LA: Who can spell the word look for me?
P: L...

265 LA: Is that a capital letter or a lower case letter?
P: Capital letter L-double O...
LA: Don't say the Q!
P: K!
LA: Very good. Who can spell the word enormous?

270 P: E-N-O-R-M-O-U-S.
LA: Very good. Who can spell the word palm? Is that a capital letter or a lowercase? Capital?
P: Capital P-I...
LA: I?
P: A-L-M

275 LA: Very good. Who can spell the word monkey for me? Lucia!
Lu: M-O-N...K-E...Y.
LA: Who can spell the word pull for me, not swimming pool, but pull!?
P: P-U-double L.

280 LA: Good. Who can spell the word idea for me? Mario! Idea. It's tricky.
P: I-D-E-A.

LA: Good job. Who can tell me how to spell the word pirate?

P: P-I-R-A...

LA: P. P. P.

P: P-I-R-A-T-E.

285 LA: Very good. Everyone. Marta, how do you spell boat?

SESIÓN 3. COLEGIO 1-CUARTO CURSO -1ª SESIÓN: 29 de mayo de 2008

- LA: Let's look at pages six and seven, please. Can you give me a definition for skeleton? Please Alejandro.
- P: A bones structure..
- LA: A bones structure, very good.
- 5 LA: Sceptical.
- P: Don't believe it.
- LA: Sceptical: so not believe....you don't believe it.
- LA: Skirmish.
- P: A physical fight.
- 10 LA: A physical fight, very good.
- LA: Squash
- P: American vegetable similar to a pumpkin
- LA: Similar to pumpkins. Very good. Just as an example... what can squash also mean?
- P: A rain?
- 15 LA: A rain... That's squall. Squash....Miguel:
- Mi: Sport?
- LA: It's a kind of sport. What else can mean?
- P:... **a un mosquito**...
- LA: It's for example... to squash a "mosquito", very good.
- 20 LA:... without translating...without translating...
- P: An animal
- LA: An animal... what does it look like? What does it look like?
- P: ¿Qué?
- LA: What does it look like? Without translating.. What does it look like, Nely? Who can tell me what it looks like?
- 25 P: It's brown...with long shape...shape and ... it is on the...on the forest and it's very..."**ágil**"...
- LA: It's very agile, it's very agile.
- P: And jumps very well.
- LA: And jumps very well. What is that? A squirrel. Quarrel.
- 30 P: Argument. A physical or verbal fight..
- LA: A physical or verbal fight. Argument.
(Habla un alumno)
- LA: You've lost your tooth. Naturally or sick?
- P: "**El ratoncito Pérez**" "give" me twenty euros.
- 35 LA: Twenty euros! The "**Ratoncito Pérez**" has gained some money...
- P: He is "**millonitis**"
- LA: He brings money....You know in the United States.. do you know who brings us money?
- P: **Un hada**.
- LA: Yeah, yeah, a fairy, it's a fairy.
- 40 P: And I have two letters of the **Ratoncito Pérez**.
- LA: You've got two what?
- P: Letters.
- LA: Two letters—what do you mean? Ah, he wrote you a letter... Did you mail letters too?
- P: **Siempre que...se me caen los dientes...**
- 45 LA: Every time your tooth falls, he writes you a letter.
- P: And something else.
- P: And the American people said that the "hada" is a men... is a man.
- LA: *The tooth fairy*.
- (varios alumnos hablando a la vez)
- 50 LA: Squall, Michelle, squall... Michelle, do you like to get in the...?
- LA: I can't hear what Michelle's saying. Squall.
- P: Thunderstorm.
- P: To scream, to scream.
- P: Thunderstorm.
- 55 LA: A squall is a thunderstorm, naturally. That's why I asked... if you remember on Sunday... Squall is not to scream ...Now I'm going to explain; now I'm going to explain. In this sense,

maybe there it can mean to scream, but where? In the book, all the examples in the book use the definition of a thunderstorm, a rainstorm, Ok, that's the one I wanted you to remember.

P:to shriek?

60 LA: Yes, yes, it also means to scream. But you have to remember both of them.

LA: Stop, stop, Ana, stop. Good.

LA: Quantity, Alicia, quantity. Quantity.

Al: A number of something.

LA: A number of something, very good. Quaint, Jorge.

65 Jo: ¿Cómo?

LA: Quaint. No? Did you do the definitions?

LA: Miguel, please..

Mi: A picturesque...

LA: Quaint is picturesque or -----, Alejandro?

70 Al: (Ininteligible)

LA: That's quiet Alejandro QUIET, but this is quaint. I think you might have looked up the wrong word. Ok. The definition you just read was quiet. Ok? Quaint: picturesque or -----, Miguel?

Mi: Old-fashioned way.

75 LA: Old fashioned or picturesque way, Very good. The date, yes please.... Today is Thursday 29th....five...

P: The blackboard...I put ...

LA: You went to the future.... You went always to the future.... Going back in time...Ok, number one, please, Jaime

BaJ: .. Because they have been ...

80 LA: In a squall...very good...number one is?...

Ps: Squall

LA: Write it now.....Number two, Alejandro...

BaA: Pumpkin...and...

LA: Pumpkins.....are....

85 Al: Squash

LA: Squash...Continue... Alejandro, read the sentence, please.

Ps: ... squash get ripe in the...

LA: Ripe...it is ripe and means....without translating....Ripe? You know? Ripe is aging (¿?)it is a description...it's only used for fruits and vegetables...and it means...when something is ripe is....when it's mature right?

90 P: Like in the... chicken...when the..."microondas" is...

LA: It is ready...but this is for if you eat a pear and is not ripe is very hard, right? But you eat a pear and it's very soft it's ripe; we said it's ripe, it's ready to be eaten, ripe. Good.

P: Fall?

95 LA: Ah, fall? Fall is autumn, excuse me, fall is autumn...please go ahead Julián.

Ju: (lee en voz muy baja)

LA: Very good. David, number four, please. You have to listen- Father waswhen I told him that I could eat five gallons of chocolate ice-cream all by myself. Any ideas?

P: Sceptical

100 LA: Any ideas, David?

Da: Sceptical.

LA: Sceptical. What does sceptical mean?

Da: Not believe.

LA: Not believe, good.

105 P: Impossible. I don't believe ...

LA: Gallon. What's a gallon?

P: Like a kilo.

LA: Like a kilo, but it's bigger, right? It's more than a kilo. Five gallons would be like eighteen kilos.

110 P: Oooh... one million kilos.

LA No, that's too much.

P: Can I say?...I have a question...Why do you put Father and Mother some.."con" .. some.. and "is put" with capital letter?

115 LA: That's an excellent question. In English, when you call someone by...for example...your Mum's name Ok? Is María right? Ok..but you don't call her María, you call her Mum or Mummy.....you don't call her by her first name...but for you, Mum, Mummy, whatever is her name, but when you're talking in English you put it in capital letters, but if you're talking about them, if you say: my mother, my father, my uncle, it's in lower case, small.

120 P: Because here in Spain don't put mum in capital letters Mum, Dad or Father "not put" in capital letters

LA: If you're talking to them, like if you say Mum, Dad is as if you were saying María. Anyway, that's the reason. If you can substitute Mum or Dad or Father for their first name it is in capital and if you are talking about them and you say my father, my mother, because you wouldn't say my María.

125 P: My Marina...My María

LA: Alicia

Al:....little village in the countryside and the.....

LA: What word means old fashioned or picturesque?

P: Quaint?

130 LA: Quaint, very good, quaint. You read, Julian? Good.. There are three words you can choose and one is probably better than the others.

P: Squall?

LA: I would say that one is probably better. Think of two teams like baseball or football .

Ps: Squall.....squash...

135 P: Skirmish

LA: Skirmish, very good skirmish.
(diálogo ininteligible)

P: Peter fed beans to the squirrels that live in the tree in front of the house.

LA: Excellent!! Squirrels.

140 P: "Squarrel"

LA: Squirrels (les corrige la pronunciación)

P: q-u-a-r.....

LA: Oh my godness Rachel, why are you talking yet? S-Q-U-I-R-R-E-L.....: Iván, please.

Iv: Janet and her sister always move over to be next to the heater.

145 P: What is heater?

LA: The heater? The heater is...

P: **Chimenea.**

LA: The heater is...in your house... the thing that produces heat.

P: What is heat?

150 LA: Heat? Heat is when it's cold outside and your parents turn on the heater and hot air comes out or the radiator, right?

P: Squall, squall, very good.

LA: Whenever you're ready Catalina, go on please.

Ca: Ok. Once theis over?

155 LA: Squall... squall is over!

P: Oh, my god!

LA: A number of something.

P: Quantity.

LA: Michelle, is your turn.

160 LA: Excellent word, quantity. Quantity. Ready? Page 13. Go to the top, please. We're going to do this together, Ok? Are you going to write sentences? Ready? Miguel, you understand? Stop, I can't hear.

Mi:once Abelardo apologized to Michelle..

LA: I've heard that sentence somewhere. It's fascinating...Michelle, sit please.

165 P: The « pensol » fell down.

LA: The persons?

P: The pencil!

LA: The pencil, ah! Stop!
 LA: Who took off your shoe?
 170 P: ¿Por?
 LA: Who took off your shoe? (más espacio) Who took off your shoe? If we don't finish this, you'll do it for homework. You understand, boys? Please, Iván.
 Iv: Quarrel is a word.
 P: Quarrel is to fight.
 175 LA: Quarrel is to fight, Good.
 Ps: A disagreement.
 LA: Quarrel is a fight or disagreement.....You have to write the complete sentence..... Who wants to do number 2?
 P: What is quaint?
 180 LA: Where is the eraser?
 P: I don't know.
 (diálogo ininteligible)
 LA: Sit down, sit down. Alejandro sit down, Natalie, sit down....(entra profesora)We were starting on page 13.
 185 P: What is quaint?
 LA: Quaint is ...let me explain.. Picturesque or old-fashioned like Abelardo knows. ... Like a town; it's very quaint, it's very pretty.
 LA:Yes, please, the question. Sons... when you're...
 P: ¡Primo!
 190 P: ¡Hijo!
 LA: Sons of your children.....Three, Three... Michelle, Michelle, don't write the answers....good, number 3, Yes, you know?
 P: Me, me me!!
 (diálogo ininteligible)
 195 LA: Number 4 Natalie is reading, please. Michelle, Jaime, Alejandro, Julián, David, Alicia, Abelardo, Iván, Jorge, Pablo.....(ruido ininteligible). Ok. Here's an interesting book I found in the library and I thought you would like to know, because, actually, it has more to do with your country, so listen, please. I want to see your smiling faces....Ok. This is a book about immigration in the United States, because, as you know,everyone in the United States came from
 200 somewhere else...everyone, even the native Americans, millions of years ago, thousands of years ago some scientists think that they came from Asia, you know? The Native Americans. Abelardo, thank you for raising your hand. But thousands of years ago, some scientists said there was no one in America, there were no people, and then a group of people came from
 205 somewhere.
 Iv: United Kingdom.
 LA: Thank you, Ivan.
 P: From Spain and the United Kingdom.
 LA: Well, before, before, way before. ...the whole world was covered with ice, you know? Jaime
 Ja: When all the continents was one and the humans go to the part of the America...
 210 LA: That's actually it. Some people think that they came from Asia and they came down to the Americas because Alaska, which is in the very far North, and Russia were connected, right? So they walked down and they settled and then many, many, many thousands of years later the Europeans arrived.
 LA: Today we're going to read about some of the European colonies in Americas that have to do
 215 with all of it. Because most people think of the thirteen colonies, which were founded by what country?
 P: United Kingdom?
 LA: Well, at that time it wasn't called the United Kingdom
 P: England?
 220 LA: England, yes. England, right? But in the South and in the West there were colonies of...
 P: Spain.
 LA.: The colonies were from ...
 P: Spain.

225 LA: Spain, very good. So, let's look at these questions first, because after work we have a little quiz to see if you remember what we've reading. So, number 1, Julian, read it.
 Ju: What is the oldest city in the USA?
 LA: Very good. Number 2, Abelardo.
 Ab: The Spanish colonial system was the same as the English one.
 AL: That's true or false, right? 3, Miguel.

230 Mi: Spain sends and..... to Americans rather than goods of fun.
 AL: Very good. 4, Natalie.
 Na: The mix of Spanish and Native Americans is called.....
 AL: Very good. 5, Joshua.
 Jo: Native cities in the West were founded by....

235 AL: Founded, founded means settled, right? built, built.
 Ja: ...founded by the Spanish.
 LA: Very good. 6, Jaime.
 P: The Spanish.....influenced the American cowboy style.
 LA: Style, very good. 7, True or False, Selene.

240 Se:cowboy works....
 LA: Very good, OK. Let me work at 8, 9, and 10 later..... Spanish colonies... The Spaniards established the first permanent settlement, the first city in the United States at St. Augustine which is in Florida, in 1565.
 (conversación ininteligible)

245 LA: So, the first city in the United States was built by the Spanish in 1565 in St. Augustine, San Agustín in Spanish. Spain's control, Spain's influence spread over the South East, more than Florida from Florida to Georgia, which is just more than Florida, and Alabama. This famed first settlement is the first colony in the United States west of the Mississippi river. It was Santa Fe founded in 1610. The Spanish colonial approach, the Spanish colonial way of doing things was

250 different from the English one. The colonies were ruled from Spain and in Madrid, the King in Madrid decided everything in the colonies. But in the English colonial approach, the colonies were like little independent countries but had to get all their taxes to who?
 P: The King of England
 LA: The King of England, very good. Also, unlike the English colonies, the only main religion in the Spanish colonies was what? Raise your hands, please...if you know the answer. What is the main religion for Spain? Julian.
 Ju: Christian.
 LA: Christianity, Catholicism, right? but in the English colonies they were protestants. In fact, they were puritans.

260 P: Like the (ininteligible).
 LA: Yeah. They were Puritans. They left England because they were being persecuted, in English colonies, right? They were escaping, they wanted to practice their religion freely and England they were persecuted, so they left, and they came to America, but in the Spanish colonies everyone was Catholic and there was no difference, and if you were different...bad things

265 happened. Bad things happened in English colonies too... Having no dissenting religious groups, dissenting meaning different, cut down the number of Spanish immigrants who wished to go to the new world, but Spain did have many men who wished to have adventures who wanted to make their fortunes in America, they wanted to get gold, they wanted to become famous, and they also sent priests to the Americas to convert the Native American to Catholicism, then men

270 who wanted gold and adventure and they were soldiers. So Spain sent their soldiers and priests to the New World, unlike the English did. Right, Michelle? Since the number of Spanish settlers was small, as well as mostly men, they became a mix of cultures between the Spanish culture and the Native American culture, and this word is called "mestizo". There's not a word for it in English; it's called mestizo, right? The mix of the Spanish culture and the Native American culture

275 which still exists where?
 P: In South.
 LA: Which still exists, where Germania? Which still exists where, Natalie? Which still exists where, Michelle and Nelly?...and David, excuse me, David...Joshua, no, Joshua is different...where Julian?

280 South America. The blend of Spanish and Native Americans. Good Jorge, thank you, good. The Native Americans in the Spanish colonies where...natives do many different things because they're part of a Spanish family, so the Native Americans in the Spanish colonies they rang the bells in the churches, they were the organists in the churches and played the organ during the mass, right? They were cooks and gardeners, and they worked in the Spanish missions, in the

285 Spanish churches, right? They also learnt Spanish methods of carpentry, of building things and making things out of metal which in English is called blacksmith, when you make the horseshoes for the horses or things for the horses that's called blacksmith.

P: (ininteligible)

LA: Anything out of metal, anything out of metal is made by a blacksmith, we're saying. Very

290 good. The Spanish missions, as they were called, had a church, but they also had farms and schools and, eventually, when that people came, the Spanish mission grew into a city, an entire city around the Spanish mission and that's why many cities in California and in the Southwest that still have Spanish names were originally Spanish missions. For example: San Antonio, in Texas, El Paso, in Texas, Santa Fe, Tucson, San Diego, Los Angeles, Monterrey and San Francisco...

295 P: Tejas...

LA: The Spanish brought us many things, right? Which we always say... uh! They're very American, but, actually, they came from Spain. Watermelon came from Spain.

P: What a good present!

P: What is water melon?

300 LA: Watermelon

P.: Watermelon is like a melon but inside is red.

LA: Water melon came from Spain

LA: Peaches, which are always associated with Georgia for us..You know peaches, peaches?

P: Peaches are fruits.

305 LA: A type of fruit.

P: **Melocotón.**

T: Actually, he said that they are associated to Georgia; one thing that I love is that in the plate of the cars, you know what is in the plate of the car? Where the numbers come? The name of the state in the United States and the symbol, yes? So, in Georgia it's a peach but in other states is a

310 flower, sometimes is a flower.

LA: Ohio has the buckeye, which is the state tree.

P: Is a tree?

LA: Yes. And on the new ones, actually, they have the picture of an airplane and the picture of an astronaut. Why?

315 Ps: Because of Neil Armstrong.

LA: Because of Neil Armstrong, very good. He's from Ohio.

P: Is he from Ohio?

LA: Yes, he is.

LA: The Spanish brought in peaches and horses and some cattle and goats and chickens. Ah!

320 Ok. The most familiar item of the Spanish Southwest was the "vaquero", or the cowboy. In fact, from the high mountains to the Great Plains, he vaquero's outfit was adapted or used by the American cowboys in the American West, right? So, the "vaqueros" became the cowboys. Good. Last thing: in California...you know how on the coast of California I said that they all have Spanish names, the cities..right? Well, they were all founded by one person, whose name was...

325 P: Francisco Pizarro?

LA: No, his name was Junípero Serra, and he was a priest, he was a Spanish priest, right? And he was born in Mallorca and he came to California and he founded Spanish missions, like churches, right? That became cities all along the coast. But he said that "I want to found, to build a Spanish mission within a long day walking from each other.

330 P: One thing...

LA: One moment, OK? One moment.

LA: So, he built his cities one day walking from each other. So you can walk from one mission to the other to get supplies within one day. So that's why, if you look at a Spanish map or a map of California from North to South, beginning at Sacramento, which is the capital of California, all of

335 the cities to the South, they had Spanish names, and they still have Spanish names.

P: One thing...in the South...they speak many Spanish...in the South.
 LA: Yes, in the South and in the Southwest they still speak Spanish; there are a lot of people who speaks Spanish, most maybe because of Mexico, which of course was also Spain.
 P: (Ininteligible)

340 LA: In fact, last thing, the oldest building in California isn't a castle or a fort or anything... it's a ----
 -
 P: A church.
 LA: A church, it's a Spanish mission, right? A Spanish mission church. Ok, good, any questions before we do the exercise? No? Good. So, what is the oldest city in the US? Jaime.

345 Ps: San Diego? San Augustus...
 LA: Good, Saint Augustine.
 P: But it is not in California, it's in the other side.
 LA: Yes.
 (diálogo ininteligible entre los niños)

350 T (¿?): Good, Spain sent ___ and _____ to America.
 LA:.. Rather than families.
 (diálogo ininteligible)
 LA: True of False: The Spanish colonial system was the same as the English one?
 P: True.

355 LA: Is the same, you agree?
 (diálogo ininteligible)
 LA: Why? Why is it different?
 P: Because the British colonial system was a lot...more...they commanded...they didn't allow...(varios alumnos hablando simultaneamente)...That's what I meant! That's what I meant!

360 That it was more flexible.
 LA: Tell me, tell me...
 P: (Ininteligible)
 LA: They were trying to get gold and to send things to America and, also, because in the Spanish system, the king of Spain was ruling everything, right? But in the English system the king said:
 365 "well, you pay me my taxes and you can do whatever you want"
 LA: Three..
 P: Rather than families, the Spanish sent ___ and ___ to America.
 LA: Abelardo.
 Ab: Spain sends horses and chicken rather than groups of families.

370 LA: Rather than families. We're talking 'bout people coming .Priest is one and you know the other one?
 P: Soldier.
 LA: María is shouting out the answers without raising her hand .
 P: Soldiers.

375 LA: Soldiers or? People who wanted... ?
 Ps: Money!!
 LA: Money, very good.
 LA: Four. What's the mix of Spanish and native Americans? Somebody who hasn't answered yet. It's a Spanish word...Jaime!

380 Ps: (varios alumnos hablando a la vez)
 P: I think you should take points out if they're speaking.
 LA: Jaime, did you listen to my story?
 Ja: It means?
 LA:Five. Name two cities in the US founded by the Spanish. Name two cities. Who has not answered? Who has not answered?

385 P: Los Angeles...
 LA: Ok, Los Angeles and -----
 P: Las Vegas.
 LA: No, Las Vegas was not founded by the Spanish.

390 P: San Francisco?
 LA: Who said it? But you were not raising your hand. So one point for San Francisco and, Nely?

P: Los Angeles.
 LA: He said Los Angeles.
 P: You said the two?
 395 LA: Pablo.
 Pa: San Diego?
 LA: Yes, good. And another one?
 Ps: (diálogo ininteligible) I know the sentence! I know the sentence! I know other!
 LA: Ah! Six! Six! The Spanish _____ influenced the American cowboy. Pablo!
 400 Pa: Colony.
 LA: No! Natalie, No Someone else? Edward... It's a Spanish word!
 Ed: Is a Spanish ..?
 LA: Yes The American cowboy was influenced by the Spanish ----- Cowboy -----.
 Ps: I know! I know!
 405 LA: David, no, in Spanish.
 Da: **Vaquero**.
 LA: Yes, Oooh! Very Good!
 LA: Seven. True or False: Some cowboy words come from Spanish. Natalie, for example. For
 410 example, mustang for us which is a horse, comes from "mustaño".
 (diálogo ininteligible entre todos)
 LA: What did Junípero Serra build in California? And Jorge and Pablo speaking...Rachel, Iván
 P: A church.
 P: A mission.
 LA: Ah... Here it is, Maria...
 415 Ma: For the first time he built missions that were very near each other so that in one day you
 could go... and that is the reason why in California you can go all along... without... making cities
 that have Spanish names.
 LA: That's right. I think your answer was more complete so... I think you just answered lots of
 points..... What's the oldest building in California?
 420 P: Eh?
 LA The oldest building in California.... Alejandro....
 Al: A church.
 LA: Very good...I think it's in San Diego.

SESIÓN 4. COLEGIO 1-CUARTO CURSO-2ª SESIÓN: 9 de junio de 2008

LA: Excellent. So, what did I say? I said just have it on the desk. I said just have it on the desk. Can someone turn on the computer for me, please? I'll need it later. Excellent, so who can tell me the word that is, that means invidious. Invidious? Eloy.

EI: Geelous.

5 LA: Geelous? Geelous? Or----

EI: Jealous.

LA: The biggest planet.

T: Jupiter.

LA: Very good. Legally correct? Germania?

10 Ge: Justice. Excellent.

LA: Justice, excellent.. Leader of an army? Iván.

Iv: General.

LA: General, very good. Ivan's the only one who's following directions, by the way. Thank you. No, because Ivan has the book closed, like I said. Ivan is the only one with his book closed, like I

15 said, very good. Thank you very much, Ivan. Ivan is the only who's following directions. Thank you, Ivan I do appreciate that.

P: And me.

P: And me.

LA: He was first. Edward, close your book. Joshua, close your book.... Joshua, close your book.

20 Joshua! Close your book. Thank you, sir....And, a brilliant mind. Remember all of the words are starting with a "J" sound. A brilliant mind. Edward.

Ed: Geography?

LA: Geography, no. A brilliant mind, Eloy.

Ed: Genius.

25 LA: Very good. You are well today. A dessert that is sometimes red and it moves.

P: I know it!

LA: I have already heard from you a couple of times. Natalie?

Na: Jelly fish?

LA: Very good. Science which studies the Earth? Natalia?

30 Na: Geography.

LA: Geography. Stop shouting out. Edward, close your book. . . . Original. Authentic. Original. Authentic. Michelle?

Mi: General?

LA: Not general, that's the leader of an army, right? Yes, Edward. No. Original. Authentic.

35 Ed: General.

LA: That's the leader of the army .Original, authentic. Look at the word. Iván. No, not that one. Joshua?

LA: Gen-u----.....,Eloy.

EI: Genuine.

40 LA: Genuine, right, genuine. The leader in a courtroom.

P: Judge.

LA: A Judge, very good, very good. A sweet spread on toast. A sweet spread on toast. Yes?

P: J-jelly.

LA: Jelly, very good. How can it be so loud if we only have half the class today? Now I know who

45 the chatty ones are. Okay. I think we did them all.

P: No.

LA: Which one are we missing?

P: Justice.

LA: Ah, legally correct. I said that.

50 P: Ju...ju...

LA: Judge. We've done them all,excellent. Well done. Well done. So let's look at page 27 on the yellow section please..... Now I have a bad memory so I need someone to tell me, what is a comparative? Joshua. This is the second time that I have told you. Edward! If you have a problem, raise your hand. There are two teachers in the room and neither of you are doing that.

55 All right? If you have a problem, raise your hand.

P: This is of Edward.

LA: So switch. There we go. The judge makes justice. What is a comparative? Ivan?
 Iv: It is a thing that it compares with other things, for example, this table is...is bigger than that.
 LA: Right, so it usually tells more or less of something.
 60 P: Or many things.
 LA: Or many things, that's right. It makes an adjective, a describing word, it makes it stronger. What do we usually add to the end of an adjective to make a comparative? Ivan, go ahead. .
 Iv: E-R.
 LA: E-R. What if the adjective ends in a consonant? For example, big. What do we have to do to spell it correctly? What do we have to do? Eloy?
 65 El: We put -est.
 LA: That would be a superlative, right? We're talking about a comparative. Maybe I've made a mistake. Comparatives first. Comparatives first. Jorge?
 Jo: Double the...double the consonant.
 70 LA: Double the consonant, that's exactly right. So big, bigger. How do we spell bigger? How do we spell bigger? What do we have to do if we double the consonant? How many consonants are there? Or how many G's are there?
 P: Two.
 LA: Two G's, right? Okay, so tell me quickly.. Comparative of low. Eloy?
 75 El: Usually more low than this one.
 LA: Good okay, that's one way to do a comparative using more, but we're not quite there yet. Tell me with the E-R, make the comparative form of low Just the word. That's what we are looking for. Eloy, try again.
 El: (unintelligible)
 80 LA: No, more simple, just the word. Eloy, try again. Low would be -----
 El: Lower.
 LA: Lower. Lower, the comparative. And large? Natalie?
 Na: Larger. Larger. Do you have to double the letters in larger? Iván .
 Iv: No.
 85 LA: Why? Does large end in an consonant or a vowel? Ivan.
 P: In a vowel.
 LA: Good. So you don't have to double it. Very good Small? Joshua?
 Jo: Smallest.
 LA: Oh, smallest is the superlative.
 90 Jo: Smaller.
 LA: Cold? Jorge?
 Jo: Colder.
 LA: Big, someone I haven't heard from, Michelle?
 Mi: Bigger.
 95 LA: Bigger, very good. Pretty? Germania, any ideas, pretty?No, no ideas? Why? We had the rules under control? Jorge?
 Jo: Prettier.
 LA: What happens to the word pretty when we add E-R?
 Jo: Mmm, the...the...the Y...
 100 LA: Changes -----
 Jo: Changes to an I (dice la letra en español).
 LA: To an I. Very good. So Germania we're doing comparatives right? What do comparatives end in? Are you on the right page, Germania? No. One more time. Remind me. I have a very bad memory. Remind me. Comparatives end in? Comparatives end in -----? Everyone: Comparatives
 105 end in -----? Comparatives end in -----?
 P: E-R.
 LA: E-R, very good. E-R, right? So, Germania, comparative of hot? Sorry?
 Ge: Hotter.
 LA: What happens to the word hot? Natalie.
 110 Na: In the end of hot you put an E-R and you say hotter.
 LA: And the consonant doubles, right. H-O-T-T-E-R. Very good. Page 27. Number 1, Naomi: Answer in complete sentences.

P: Please answer the following questions using the comparative.
 LA: So all of them are going to end in E-R, right?
 115 P: Which is the tallest animal in the circus? The elephant is the tallest.....
 LA: Ah, Ok, excuse me. On this one we are going to be working with comparatives and superlatives. What do superlatives end in?
 P: E-R-S? E-S-T.
 LA: Very good. E-S-T.
 120 P: But, one question?
 LA: Yes.
 P: If in a comparative that ends in low case, what happens if, for example, that already has...
 LA: That already has two consonants, right? Just add E-R. They're irregulars.
 P: But in the answer...in the question...the...the...
 125 LA: Write in a complete sentence. So, for example, the answer would be "the tallest animal in the circus is the ---- the elephant maybe, maybe if they have a giraffe., it might be a giraffe, but...
 P: Are we going to use the "taller" or the "tallest"?
 LA: Ahh, which one are we going to use, the taller or the tallest? The tallest, very good.
 (20" transcurren con los alumnos trabajando en silencio)
 130 LA: Germania, have you written anything? Are you going to play that game too?
 Ge: I can read it too.
 LA: Excellent, you may, please.
 P: Which flower smells swe...swea...sweeter, a rose or a violet?
 LA: So, which? So, which flower smells sweeter, a rose or a violet?
 135 P: A violet.
 P: A rose.
 LA: Probably a rose, so in a complete sentence...
 P: The sweeter...the sweetest...the sweetest...
 LA: Okay, let's remember something very quickly about comparatives if we are comparing two
 140 things, we can say that one thing is hmm-er than the other thing. This example would be , I think it would be, "a rose smells sweeter than a violet." No, what you've put isn't wrong, but I think that mine might be better, because there are two things that we are comparing, right? So, comparative, that would be E-R.
 P: E-S-T, no.
 145 LA: And sometimes it's "E-R than".
 P: Giraffe.
 LA: That's how you spell giraffe.
 P: J
 LA: G-I-R-A-F-F-E.
 150 P: I put the elephant.
 LA: That's fine. That's fine. Number three, who has it?
 P: I want to do number two, please.
 LA: Yes, all right. Do you have number three? Ok, give me an answer.
 P: What is the smallest animal that you have seen? The mouse is the smallest animal that I have
 155 seen.
 LA: The smallest animal you have seen is a mouse? What about you Ivan, have you seen a smaller animal than I mouse?
 P: Yes, ah...microbes (risas). It's an animal!
 LA: Yes, it is. The little microbes living in the microscope. Who has seen the little microbes living
 160 under the microscope? Jorge has some at his house, I am sure.
 P: I have too.
 LA: By the way, is smallest a comparative or a superlative? Smallest, comparative or superlative?
 P: Superlative.
 LA: Very good. When you're ready, raise your hand. But, Germania, we're all answering these
 165 together so you should be on the same page as me. Right? You should be right with me. There is no reason to copy, but we're all doing them together. I know you work better than that, I've seen you. I've seen you. Who has number 4? Who has number 4, Joshua?
 Jo: I am wrapping a gift. Is it prettier to wrap in pink or purple?

170 LA: What do you think? Which is the prettiest, pink or purple? You can choose that one if you want. It is not an important thing. The prettiest is not the answer. Is it a comparative or a superlative? Is it a comparative or a superlative? This number 4, is it a comparative or a superlative?
P: Comparative.
LA: Why?

175 P: Because it says prettier.
LA: Prettier, right? Prettier. And since we are comparing two things we are going to use -----?
P: That...than.
LA: Than, very good. So,..... Prettier, like that?
Ps: No.

180 LA: Why, Jorge?
Jo: Because the Y don't ...umm...
LA: What do I have to change the Y to?
P: To a A.
LA: To an I. Very good ,Germania. Edward? Number 5. Number 5, Ivan, go.

185 Iv: In the spring, the days become longer or shorter? Longer.
LA: The days become longer, right? Good, do the next five on your own. Do the next five on your own. In complete sentences. Do the rest of the page by yourselves.
Finished with all of them, Eliot? Germania, you're not on number five so I worry about you.
Ps: I know, I know.

190 LA: What is it Jorge? Is Mercury larger or smaller than Earth? I want our resident scientist to answer.
P: Mercury is **mas grande** ...
LA: No, no, Mercury is smaller.
Ps: What is the largest?

195 P: Mercury is smaller than...
LA: Eloy, are you finished? Joshua, are you finished? You finish the whole page. No, go..... Earth is larger than Mercury. Mercury is smaller than Earth.
LA: Perfect. Perfect.
P: What is ghostly?

200 LA: Ghostly? Ghostly is white. It looks like a ghost. But it's white. It is the color white. Right?
Yes. Have you finished the page? Then you're still not listening to directions.
P: But I don't understand the line.
LA: What does it say?
P: Is the moon brighter than the sun?

205 LA: What does brighter mean?
P: Ah, because brighter is that ...
LA: More light. So does the moon have more light than the sun?
P: No.
LA: No.

210 P: (ininteligible)
LA: Jupiter. Have you finished, Eloy? Page 28. Sorry?
P: Can I go to the toilet?
LA: Yes, go ahead.
(10" de silencio mientras los alumnos trabajan)

215 P: I finished.
P: What is ghostly?
LA: Ghostly, it looks like a ghost. What does a ghost look like? It's white. White. It's like white. Is the sun the largest star in the universe?
P: Yes.

220 LA: In the universe? No, it is smaller than other stars.
P: No.
LA: No, but write it in a complete sentence. No, it is not the largest.
P: The sun ...
LA: It's probably not the smallest.

225 P: It's the smallest.
 LA: in the universe? I don't think is the smallest. It's the smallest?
 P: Yes. It's the smallest is comprobated by a satellite.
 LA: The universe is huge. Jorge...
 Jo: But the stars is comprobated are bigger than the sun.

230 LA: Well I don't know. That they have compared right? Excellent, number 6 please. Number 6, Natalie?
 Na: Is Mercury larger or smaller than Earth? Mercury is smaller than Earth?
 LA: Nice work. Joshua, number seven.
 Jo: What is the largest planet in our solar system? The largest planet is Jupiter.

235 LA: That's fine. Number 8 please, Ivan?
 Iv: Is our sun the largest star in the universe? No, it is the smallest star in the universe
 P: I put the sun is the largest star in the universe.
 LA: No, it is not. No, if you say no, you have to say no, it is not. In negative, right? Number 9, please. Number 9, please. Who has number 9? Jorge? Do you have number 9?

240 Jo: No, the sun is more bigger.
 LA: The sun is not more bigger or more brighter, just brighter. Okay? The sun is brighter than the moon. Not more brighter!
 Jo: The sun is brightest?
 LA: The sun is brighter than the moon. The sun is.... brighter than the moon. But, not more brighter, we do not say that in English. Don't keep saying the sun is more brighter.

245 Jo: I want to say the sun is brighter than the moon.
 LA: Excellent ... And Eloy, number 10?
 El: The ostrich runs more faster.
 LA: Ah, more faster, no, no. We don't say more and then comparative. We say the ostrich runs fas - ter. No more. No more. Ok. Quickly number 28 please. I'm sorry, page 28. Page 28.

250 Ps: We put ostrich?
 LA: Yes. I didn't say to start, Joshua. Yes, next time, raise your hand, ok? Good, read Naomi, read the box on page 28.
 Na: Is the sun the largest star? No, it is not the largest star.

255 LA: Right. Well, use your comparative or your superlative in that case. So, no, it is not the largest. Or no, it isn't the largest. Ready? Who can read me the box on page 28 please?
 P: Me!
 LA: Go ...
 P: **La ultima cosa....**

260 LA: A little bit louder please. Go ahead.
 P: More and the most are used with adjective o...o...
 LA: Of three...
 P: or more syll...
 LA: Syllables.

265 P: To make comparatives. We use more to compare three or more persons, places, or things. Please fill in the blank with comparatives
 LA: So we use more to compare two persons, places, or things. It's a comparison. We use most for the superlative. So, more is comparison and most is superlative. And more with two things and most with three or more things. Number 1, Eloy?

270 El: Pauline thought...
 LA: Pauline thought ----- . Pauline thought -----.
 El: Pauline thought that the book was the most interesting that she had ever read.
 LA: That she had ever read .Well done. Most, go and write it. Number two, Joshua.
 Jo: A bicycle is more dangerous than riding (ininteligible)

275 LA: Well done, very good. More, more dangerous. Very good. Number 4?
 P: The mus...
 LA: A mystery...
 P: The mystery(sonido de puerta abriéndose).
 LA: Well, why do you think more and not most?

280 Ps: ^Because they say became more.

LA: It didn't sound right? That's not a bad explanation. Sometimes it just happens like that, but this time it should be more. Number 4, Jorge?

Jo: (ininteligible)

LA: In her closet. In her closet. The most, yes. The most. Number 5, Michelle?

285 Mi: Simone (ininteligible)

LA: difficult , More. More difficult.

P: And the second?

LA: Ready ? More.

T: **Para la matricula de tu hermanito. Dáselo a tu mamá.**

290 LA: More discouraged. It's like more interesting. It's like more interesting, excuse me, more intriguing. More intriguing because, think of it like this, first it was intriguing, then it was more intriguing. Now we are comparing two things, and our rules tell us that we use more to compare two things. So, for the grades, she got one way, she felt one way, and now she feels, now she feels more discouraged. She felt discouraged and now she feels more discouraged.

295 P: She felt even more discourage.

LA: The most. She feels even more. Six, Germania? Then sunset -----

Ge: The sunset Tuesday night was beautiful but the one Wednesday night was even more beautiful.

LA: Well done. More beautiful. Ivan number 7.

300 P: Mother prepared the most delicious and the most nutritious.

LA: Nutritious .

P: Nutritious afternoon snacks in the neighborhood.

LA: What does nutritious mean? Both of those are correct, by the way. What does nutritious mean?

305 P: That it's good for your body. That it helps you grow and that it makes you more strong.

LA: Well done, that's exactly right.

P: Most and more?

LA: Most and most. Of the snacks in the neighborhood, hers were the most delicious and the most nutritious. We are comparing more than three things. What do you need, Joshua? Now we are going to let Natalie answer, so number 8 please?

310 Na: Montana is one of the most...or is it more...mountainous state in the US.

LA: The mountainous, what does mountainous mean?

P: That have many mountains.

LA: It has many mountains. Where's Montana?

315 Ps: Hannah Montana.

LA: Ok, so where does she get her name from? Where does Hannah get her name from?

P: From a State in the United States.

LA: Well done, yes Montana is a State in the United States. It's most.

P: More.

320 P: Most.

LA: It's most, Natalie, and I'll tell you why...It's most because there are more than two mountainous states in the United States. There are many that have mountains. Very good, well done.

SESIÓN 5. COLEGIO 2-PRIMER CURSO -1ª SESIÓN: 3 de junio de 2008

Ps: (cantando) Hello Everyone.
 T: (cantando) Hello children.
 Ps: (cantando) Hello teacher.
 T: Let's see. Yesterday was?
 5 Ps: Monday.
 T: Today is?
 Ps: Tuesday.
 T: Repeat Tuesday.
 Ps: Tuesday.
 10 T: Tuesday.
 Ps: Tuesday.
 T: What month are we in? We are in?
 Ps: June
 T: Yesterday was ----- ?
 15 Ps: The second.
 T: So today is -----...the third. The third. Repeat. Today is.
 Ps: Today is...
 T: Tuesday...
 Ps: Tuesday...
 20 T: the third.
 Ps: the third.
 T: June.
 Ps: June.
 T: 2008.
 25 Ps: 2008.
 T: What is the weather like today? It's -----
 Ps: Cloudy.
 T: Its cloudy. And is it cold or hot ?
 Ps: Hot.
 30 T: So today is -----...
 Ps: Tuesday.
 T: June third...
 Ps: June third...
 T: 2008.
 35 Ps: 2008.
 T: Its cloudy...
 Ps: It's cloudy,
 T: Spring ...
 Ps: Spring
 40 T: and cold.
 Ps: and cold.
 T: Today we are going to talk about water. Mary is going to say you something.
 LA: Okay, look at the blackboard. This is water and this is water. This is water...
 Ps: Water.
 45 LA: And this is water.
 Ps: Water.
 LA: But look. This is a river...
 Ps: a river...
 LA: and this is another river.
 50 Ps: Another river.
 LA: A river...
 Ps: A river...
 LA: The sea...
 Ps: The sea...
 55 LA: The sea...
 Ps: The sea...

LA: And a lake.
Ps: And a lake.
LA: A lake, a lake.
60 Ps: A lake.
LA: A lake.
LA: The river is long, very long and very thin, ok. And it's in the mountains, ok? Look, it comes from the mountains. You see? Yes or no?
Ps: Yes.
65 LA: The lake is round. And look, it is surrounded by trees. And there are trees around the lake. The river is long and thin and the lake is round.. And there are trees around the lakes and the sea is very, very, very big and you can't see trees on the other side because it is very, very, very big. The lake is round and small and the sea is very big, and you can't see any trees or mountains. But around the lake, yes, you can see the trees. And the river, remember, the river is long and thin. Yes, what is this? It's a -----.
70 P: Lake.
LA: A lake, very good, Sarah, a lake. Everyone repeat. A lake.
Ps: A lake.
LA: And what's this?
75 Ps: A river.
LA: A river, very good. And what's this?
Ps: The sea.
LA: Very good, Pablo. Excellent. Is the river big and round?
Ps: No.
80 LA: Sarah, what's the river like?
Sa: Long and...thin.
LA: Very good Sara. And the lake is -----, Pablo? No? Sonia?
So: round.
LA: And you can see the -----.. What can you see ?
85 So: Sea
LA: And the sea is ----- ?
So: Very big.
LA: Repeat : Lake.
Ps: Lake
90 LA: River
Ps: River
LA: and the sea.
Ps: and the sea.
LA: Very good.
95 T: Do you know what color is water?
Ps: Blue.
T: Very good. Who wants to point to the water? Point to the water. Jorge, point to the water.
LA: Very good.
T: And what is this called? Do you remember?
100 Jo: Lake.
T: Good, Sarah point to the water. Very good. What is this, Sarah?
Sa: The sea.
T: The sea, very good. Laura, point to the water. What is this, Laura?
La: A river.
105 T: The river, very good. And finally, Raul?..... What is this, Raul ? It's a ----- (sonido rrr)
Ra: **Rio?**
T: River. And we have more water. Pay attention. Pablo ... Very good. What is this?
Pa: Rainy.
T: Rain. It's rain. Very good.
110 LA: Very good, Pablo.
T: Now we are going to look at the book. Open your books on page 66. Shh. What is the title of this page? What is the title? What does this page say? What does it say? Read it.

Ps: Water.
T: The title of this unit is water. Listen to the activity. Can you see water in these pictures?
115 Ps: Yes.
T: Yes we can. Color in blue. We have to color the water in blue. And what is this?
Ps: The sea.
T: And then we have a -----?
Ps: River.
120 T: And finally we have a ----?
Ps: Lake (pronunciado como lak)
T: A lake. A lake. Repeat. Sea.
Ps: Sea.
T: River.
125 Ps: River.
T: Lake.
Ps: Lake.
T: Sea.
Ps: Sea.
130 T: River.
Ps: River.
T: Lake.
Ps: Lake.
T: Everybody point to the river. Point to the river. Point to the river.
135 LA: Very good, Deborah.
T: What number is it? Picture number 1, number 2 or number 3?
Ps: Two. TWO.
T: Point to the lake.
PS: Three.
140 T: Number 3. Point to the sea.
Ps: One..
T: Picture number one. Very good .Now you are going to color all the water in blue. Color the water in blue. In the three pictures. Color the water in the three pictures. Ok?
P: Puedo...
145 LA: In English, remember? Can ---- ?
P: Can...
LA: I -----
P: I...
LA: borrow -----...
150 P: borrow...
LA: your blue?
P: Can I borrow your blue?
LA: Now say, here you are.
P: Here you are.
155 (varios ruidos y alumnos hablando en voz baja mientras colorean)
LA: Very good Maica,, do you like water? Yes or no?
Ma: Yes.
LA: You like to drink water?
Ma: Yes.
160 LA: And you Alicia, you like to drink water?
Al: Yes.
LA: Yes, very good. Hello Lorena. Good morning. How are you?
Lo: I am six.
LA: You're six? How are you?
165 Lo: I'm fine, thank you.
LA: Oh, Alex, you have to color your pictures..... Very good, Jorge. Omaima, you have to speak in English. They are very shy. Come on, color. Good morning, Danny.
T: Let's see who is the first one? Let's see who finishes it, the first one?

170 LA: Very good Israel and Pablo. Good morning ... Yes, Debora. To the toilet? Sarah went to the toilet. When Sarah comes back you can go, but you have to tell the teacher. ...
T: The first in finishing will have two stickers, but you have to color very well.
LA: Wow, how nice. No scratching, no scribbling. You have to color very nice. Yes, very good... Oh,no!
T: Have you finished? Yes, Sonia? Very good. The two stickers are for Sonia because she has finished the first one. Very good, Sonia. Great. Excellent, Sonia. So, what do you have here?
175 First it's a -----?
So: Sea.
T: Then you have a -----?
So: River.

180 T: And the last one is a -----? A lake. Very good Sonia, well done. Excellent. ...
P: Can I go to the toilet?
T: Yes you can go to the toilet. Yes, you can. Very good Raquel, you have finished too, great. Well done, Ismael, very good and Pablo has finished too, very good. I'm going to give you one sticker each, a star for Raquel. A star for Ismael. A star for Pablo. Well done, Nadia. Great,
185 Maica. Excellent, Lorena. Nice colors Alicia, well done . And you have finished too, Alba?
P: Can I go to the toilet?
T: Yes, you can. Ok, now everybody, close your books..... Now you are going to wash your face, wash your face everybody, wash your face..... Take a shower. Take a shower. Wash your hands. Wash your hands..... Drink water. Drink water. As you can see we can use water for
190 many things. We can use water to have a shower, we can use water to wash our face. We can use water to wash our hands. And to drink. We need water to drink. And we can use water to brush our teeth. Brush your teeth, everybody. Ok. Now we are going to sing a song. Are you ready? Yes, we are going to sing and Mary is going to do some actions.
LA: Ready? Yes?

195 (La ayudante dirige a la clase cantando "If you're happy and you know it" utilizando los imperativos relacionados con el agua vistos anteriormente)
LA: Ready? If you are happy and you know it wash your face, drink some water, take a shower, brush your teeth,
T: Well done. Clap for Mary (aplausos). And now we are going to listen to a story related to water.
200 In the story we are going to see different uses of water. Pay attention, listen very carefully. One point to the yellow group because they are in silence. Well done, yellow group. 1, 2, 3 look at me. 1, 2, 3 listen to me. 1, 2, 3, listen to Mary, she is going to tell a story. Pay attention.
LA: Ready? Yes or no?
Ps: Yes.

205 T: Some children are very bad.
T: Close your books.
LA: Now we have to look and listen to the story. What's this?
Ps: A book.
LA: Very good. It's a book .And what's this? It's a bear. And what are these? They are flowers.
210 What is this blue thing?
P: Water.
LA: Very good, Maria. The bear is watering the flowers. "Time to help with water. Shhhh. Time to wash the dishes". Look, the bear washes the dishes. Look, these are dishes. Wash the dishes. Wash, repeat, wash. Wash the dishes.

215 T: Wash the dishes.
Ps: Wash the dishes.
LA: Very good. The bear washes the dishes. "Time to help water the flowers ". Look, the bear waters the flowers .Repeat water the flowers. Have you got flowers in your house?
Ps: Yes.

220 LA: Do you water the flowers?
Ps: Yes.
LA: Yes, very good. Water the flowers. Sprinkle. Sprinkle. "Time to help hang up the washing". The bear hangs the washing. The clothes, the shirts, the pants, the socks. They have water so the bear hangs the washing. Do you hang the washing?

225 Ps: Yes.
T: Yes, I do.
LA: The bear cooks the food. Cooks the food with water. You need water to cook, yes?
Ps: Yes
LA: You need water to put in the bowl and the stir. Repeat. Cook food.

230 Ps: Cook food.
LA: Cook food.
Ps: Cook food.
LA: Cook food with water. Look, it`s time for a drink. What is the bear drinking?.
P: Water.

235 LA: Is he drinking Coca-Cola?
Ps: No.
LA: Is he drinking orange juice?
Ps: No. No.
LA: Is he drinking milk?

240 Ps: No, water.
LA: He is drinking water. Water, very good. Repeat. Drink water.
Ps: Drink water.
LA: Drink water
Ps: Drink water.

245 LA: The end.
T: Did you like the story?
Ps: Yes.
T: Very interesting story. Clap for Mary. (aplausos)
T: Now open your books again to page 66.

250 LA: Page 66.
T: As you can see water is very important. Water is very important Yes. And, when do we use water? When? We use water to -----.
Ps: Clean.
T: To clean. We use water to -----wash our face. We use water to have a shower .We use water to brush our ----?

255 Ps: Teeth.
T: And we use water to water the ... plants
Ps: Plants
T: Now the exercise. It says, "What do we do with water? Write a tick." We have to tick the pictures according to if we use water in this situation or not. For example, here we have a boy. What is the boy doing? He`s ----- he`s ----- washing his hands. What is he doing?
Ps: Washing his hands.
T: Do you wash your hands at home?
Ps: Yes.

265 T: So we have to make a tick in the square. Do you know what a tick is? Make a tick. Remember. We are going to make a tick in the square. And then we have to complete the sentence. It says, "I ----- my house." What do I have to write here? I ---- ? I ---- wash. I have to write the word wash. I wash. Number one is wash. I wash. Number 2.
LA: Oh, no, Jorge. Page 66.

270 T: Now, what is the man doing? He is washing the dishes? Washing the dishes. Do you wash the dishes at home? Yes or no?
Ps: Yes.
T: Yes. You have to make a tick again. Make a tick in the box. Make a tick everyone. Make a tick. Let`s read the sentence. I ----- dishes. You have to write it down in the box. Again, write wash. I wash dishes. I wash dishes, Daniel. Come on. Make a tick. That`s not a tick, it`s a cross.

275 LA: No, Miguel, the word I is already written. Rub it out. Very good. I wash my hands, I wash the dishes. No, wait. No, in English, Maica, she has to ask in English.. Can I -----?
P: Can I
LA: borrow...
P: borrow...

280

LA: your pencil.
P: your pencil.
LA: Very good. Now say thank you Carolina.
T: Number 3. We are on picture number 3. Pay attention. What is going on in number 3? What is he doing? He is watering the plants. Do you water the plants at home? Do you water the plants in your house?
285 Ps: Yes.
T: Good, so if you do it, make a tick. If you do it then make a tick. The sentence is I ----- water plants. Well done. I water plants. Very good. You did it.
290 Ps: water.
T: Very good. Ok, then fill it in. Write water in the blank. And finally, picture number 4. What is the boy doing? What is the boy doing? he's -----
Ps: drinking
T: He's drinking. Do you drink water?
295 Ps: Yes
T: Yes, I do. So I have to complete, I have to make a tick in the square. Lorena, come on. And we have to complete the sentence with a word. I drink water.
P: Drink.
T: Yes, I drink water. Write it in.
300 LA: Hello Pablo.
P: Hello.
LA: Do you drink water?
P: Yes
LA: A little or a lot?
305 P: A lot.
LA: Very good. Yes, Carolina. Very good. Do you drink water? Do you drink a little or a lot?
Ca: A little.
LA: Very good. A little?
Ca: A little.
310 LA: You don't drink water Raquel?
Ra: yes
LA: Where is Violet? Who's the violet?
T: Now, picture number 2. Look at picture number 2. What is the boy doing? Raise your hand if you know it. Picture number two. What is the boy doing?
315 LA: Dani, Ismael
T: What is the boy doing here?
P: He's washing the dishes.
T: He's washing the dishes very good. Number 4. Picture number 4. What is the boy doing, Maica? He is -----
320 P: Drinking.
T: He's drinking very good. Number one, Laura? What is the boy doing in number one?
P: One? One? Washing his hands.
T: He's washing his hands. Well done. And number three what is the girl doing in number three?
P: Watering the plants.
325 T: She is watering the plants. Great. Now, close your books.
LA: Close your books. Very good, Pablo and Alicia. Very good. Raquel.
T: Very good. One, two, three, look at me. One two three listen to me. One two three, be quiet please. Very bad, Marcos. You are talking a lot.
330 LA: Look the blue, the yellow, the orange, and violet groups have points. Green group. Where's the green group? Who's green? Laura, your group. You must be in silence if you want two points. And where is the red group? Oh, Danny, your group. You haven't got a point. You have to be in silence and work properly, ok? Yes, Noelia, very good. Excellent. Blue, yellow, orange and violet groups. Ok ready?
T: Very bad, Omaira. You are talking a lot.
335 LA: One, two, three, look at me. One, two, three, listen to me. One, two, three, silence, please. Marcos, come on! Look, your paper must be like this. Not like this . () In vertical not horizontal,

vertical, like this. Now you have to write your name at the top. Write your name at the top, your name at the top with the pencil.

T: Very good, Nadia

340 LA: Write your name at the top with your pencil. Okay, finished? Can we continue? Yes or no?

Ps: Yes

LA: Oh no! Alex, you are not listening. Look! Your paper has to be like this, not like this. First make a number one and draw a river.

T: Where are you going, Alex? Alex, keep it in your folder. Alex!

345 LA: Good. Ready. Write number one and draw a river.

T: Make a number one, first of all, make a number one

P: **Ahora , qué hay que hacer** , teacher?

LA::Make a number one and draw a river with your pencil

T: Make a number one and draw a river

350 LA: Draw a river. Very good, Jorge. Excellent. And color the river blue. Blue. Color the river blue with your blue crayon. Very good, Raquel. And you have to write, you have to write "river",ok.

T: Under the river, write the word river. Yes, you have to copy the word.

Thin

355 P: A tree?

LA: Yes, the trees around the lake..... Okay, draw four trees, four trees around the lake. Only four. One round lake and draw four trees.

T: What color are the trees? What color are the trees? They are -----.

P: Green.

360 T: Yes green. Very good. And what color is the lake?

P: Blue.

T: It's blue. Very good. It's blue and round

LA: Color the lake blue. And color the trees green. Color the lake blue and color the trees green.

.... The lake blue and the trees green.

365 T: What color are the tree's trunks? What color are the tree's trunks? What color are the trunks of the trees?

P: Green.

T: No. The trunks, the trunks of the trees.

P: Brown.

370 T: Brown. Well done, Pablo. The color of the trunk is brown.

LA: And you have to write under the lake, lake.

T: Write the word lake, Raquel.

LA: Four trees Michael, four trees.

T: Lake with "E".

375 LA: Oh, Danny you forgot your name.

T: Copy the words accurately. Some have forgotten he letter "E" at the end of lake. Don't forget it. Pay attention when you copy.

LA: Let's see, who can spell the word lake? Who can spell lake? Pablo, spell lake.

P: L-A-K-E. Lake.

380 T: Great, Pablo.

LA: Now you have to write number three.

T: Make a number three. Under the lake number three.

LA: And draw down the sea. The sea.

P: **Todo eso.**

385 T: Draw the sea, where you go on holidays.

LA: Draw the sea and the sand. The sea and the sand and...This is the beach.

T: What color is the sand?

Ps: Yellow.

LA: Yellow.

390 T: And what color is the sea?

Ps: Blue.

T: Blue.

LA:: This is the beach. This is the beach and this is an umbrella and this is a man taking sand.
 T: A man taking sand ... Do you like the beach?
 395 P: Yes.
 T: Yes? Do you like the beach? Do you like the beach? Yes or no ?
 Ps: Yes!
 T: Yes ---- , I ---- do. Yes I do. I like the beach.
 P: Yes, I do.
 400 T: Yes, color the beach and the sea.
 LA: Color the sea, blue and color the sun, yellow and color the beach, orange.
 T: Orange beach.
 LA: A blue sea. A blue sea. A yellow sun. And the orange beach.
 T: Shh. Very good, the red group. Very,very good. But very bad the green. Green group is
 405 very bad today. You are talking a lot. You have to be in silence.
 (algunas conversaciones en voz baja mientras todos colorean)
 LA: You have to speak in English.
 LA: Omaima , in English . Alicia, in English, Ok?
 T: Okay when you finish, write the word sea. Write the word sea under the picture of the sea.
 410 LA: Ok, who can spell sea? Maica
 Ma: S-E-A.
 T: Very good.
 LA: Marcos very bad. Alex, you too. Okay?
 T: Are you finished?
 415 Ps: Yes.
 T: Yes we have.
 P: Yes we have.
 T: We have finished. It is the end of the lesson. Time is up. Let's sing the goodbye song. 1,2,3
 everybody.
 420 Ps: Goodbye. Goodbye. Goodbye. Goodbye. Goodbye everyone! Goodbye, children. Goodbye,
 teacher.
 T: Ok, thank you very much, Mary, see you tomorrow.
 LA: Thank you, see you tomorrow.

SESIÓN 6 .COLEGIO 2-PRIMER CURSO- 2ª SESIÓN: 4 junio de 2008

T: Good morning everybody.
Ps: Good morning.
T: We are going to start a science lesson.
Ps: (cantando) Hello, hello. Hello everyone. Hello, hello. Hello everyone.

5 T: Hello, children.
Ps: Hello teacher.
T: Let's see. Yesterday was ----- ? Tuesday. Today is -----?
P: Wednesday.
T: Wednesday. Let's sing the days of the week song.

10 Ps: Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday, Sunday.
T: And today is ----- ?
P: Wednesday.
T: Wednesday, very good. What month are we in?
P: June.

15 T: June. Let's sing the song of the months.
Ps: January, February, March and April. January, February, March and April. May, June, July and August. May, June, July and August. September, October, November, December. September, October, November, December.
T: So we are now in ----- ? In which month?

20 P: June
T: In June, very good. Yesterday was?
P: Third
T: The third. And today is? The fourth. Very good. The fourth. Let's revise the numbers. Let's see if you remember.

25 Ps: (contando de uno a treinta y uno)
T: And today is ----- ? Today is ----- fourth. And what is the weather like today?
P: April?
T: No, no. The weather?
Ps: Sunny!

30 T: It's sunny? No.
Ps: Cloudy!
T: It's cloudy. Let's revise the weather. What is this? It's?
P: Rainy.
T: Rainy. Snowy. Windy. Sunny.

35 T: Repeat. Today is?
P: Today is.
T: Wednesday.
P: Wednesday.
T: June.
P: June.
T: Fourth.
P: Fourth.
T: 2008.
P: 2008.

45 T: And its?
Ps: Cloudy and it's spring.
T: Is today cold or hot?
Ps: Cold.
T: Let's revise the seasons now. How many seasons have we got? This is...

50 Ps: Spring.
T: Then it's?
Ps: Summer. Autumn. Winter.
T: And what season are we in now?
Ps: Spring.

55 T: We are in spring. Very good. Now, take your science books. Put your English books in the shelf and pull out your science books. Ok? Science, yes. The book with the balloon. Science

books on the table. What did we learn yesterday? What did we learn yesterday? Yesterday we were talking about ----? What? Yesterday we talked about what? Yesterday we talked about ----
water. Water. What do you remember about water? We can use water for? For washing our
60 faces, for brushing our teeth, for washing our hands, to water the plants. You don't remember. And also to wash the...? The dishes. Do you remember? Brush your teeth, everybody. Brush your teeth. () Wash your face. () Wash your hands () Drink. () Have a shower. () Very good, great. Water the plants. Water the plants. Well done. Ok, now today we are going to talk about the different forms of water. We have three different forms of water. Today Mary is going to
65 explain you the three different forms. Pay attention. Listen very carefully.
Ps: Liquid water moves.
LA: I can drink liquid. With liquid I can drink, I can water the flowers, I can shower. Ok? Yes, Maica? Brush my teeth, very good, Maica. With liquid, with water, with liquid... Then the second type...form of water is iiiiiccceeee. Repeat. Ice.
70 Ps: Ice.
LA: Ice. Can I brush my teeth with ice?
Ps: No.
LA: Can I water the plants with ice?
Ps: No
75 LA: Can I wash my face with ice?
Ps: No.
LA: No, because ice doesn't move. Liquid moves, water moves and ice doesn't move, it's hard. It's firm. It doesn't move. Can I put ice in the glass of liquid water?
Ps: Yes.
80 LA: Ice is cold. Repeat.
Ps: Ice is cold.
LA: It makes the liquid water cold. Repeat.
Ps: Cold.
LA: And the third form of water, the third form of water is sstteeaamm. Steam. Repeat.
85 Ps: Steam.
LA: Steam.
Ps: Steam.
LA: Steam is water that is in the air. It moves...
P: No.
90 LA: It moves but it's not liquid. Not liquid. Is it ice?
Ps: No
LA: It's very, very, very...hot.
Ps: Hot.
LA: It's in the air and it goes up like this. When you cook food...do you remember cook? You can
95 cook pasta. You can potatoes. You can cook eggs. You can cook eggs in the water and make it hot and the water turns into steam. What are the three forms of water? Raise your hand. What are the three forms of water?
T: Louder, Jorge.
Jo: Liquid (pronunciado con un fuerte acento español)
100 T: Liquid (pronunciado correctamente)
P: Liquid, ice, and esteam.
LA: Steam. What are the three forms of water? Let's see, who want to answer? Ima? Liquid.
P: Liquid
T: Ice
105 P: Ice.
T: Louder.
P: And stem.
T: Remember stem is a part of a plant but this is steam. Steam, okay?
LA: Maica, what are the three forms. The three different forms of water.
110 P: Liquid, ice, steam.
LA: Very good. One more, what are the three different forms of water, Pablo?
Pa: Liquid, ice, steam.

T: Great, excellent.
 LA: Great. Repeat everybody. The three...

115 Ps: The three...
 LA: different forms...
 Ps: different forms...
 LA: of water...
 Ps: of water...

120 LA: are liquid...
 Ps: are liquid...
 LA: ice...
 Ps: ice...
 LA: and steam...

125 Ps: and steam...
 LA: Again. Liquid...
 Ps: are liquid...
 LA: ice...
 Ps: ice...

130 LA: and steam...
 Ps: and steam...
 LA: Very good. Which one doesn't move? Which one doesn't move and is very cold, Sarah?
 Ps: Ice.
 LA: Very good. Ice is water that doesn't move and it's very ----- cold.

135 Ps: Cold.
 LA: Which form of water moves? Which form of water forms? Maica, louder. Louder. I can't hear you, Maica.
 Ma: Liquid.
 LA: Liquid, very good. Liquid moves. Repeat. Liquid moves.

140 Ps: Liquid moves.
 LA: And which form of water is very hot and it's in the air and it goes up?
 P: Steam.
 LA: Steam, very good. Repeat. It is very hot.
 CLASS: It is very hot.

145 LA: And it is in the air.
 CLASS: And it is in the air.
 LA: It goes up.
 CLASS: It goes up.
 LA: Excellent. Very good.

150 T: Now, change your books, please and open your book on page 67. Page 67, please. On page 67 we have different pictures. We have a sea. We have a plate with -----, what's this?
 Ps: Ice.
 T: A plate with ice, and ----- here we have?
 Ps: Steam.

155 T:: And here we have another picture. We have a plate of soup and forest and a mountain. We have to match them. For example, the sea, goes with picture A, B or C? A, B or C?
 Ps: B!
 T: Very good. Is there ice in the sea? How is this water?
 Ps: No.

160 T: Is there ice in the sea? How is this water? It's ---- li ----
 Ps: Liquid.
 T: Repeat. Liquid.
 Ps: Liquid.
 T: Liquid.

165 Ps: Liquid.
 T: And which picture the water is liquid? In picture A?
 Ps: No.
 T: What is this? It's steam.

Ps: steam

170 T: Picture B? Is it liquid?
P: No.
T: Is it liquid water?
Ps: Yes!

T: Look at it. It is to be like a river. So we have to match the sea with picture B. Ok, you have to
175 make a line. Then we have a plate with ----- ? A plate with -----?
Ps: Ice.
T: Louder.
Ps: Ice!

T: a plate with ice. And it goes with...picture A?
180 P: No.
T: Because it's...?
Ps: Steam.
T: Picture C?
Ps: Yes

185 T: What is this?
Ps: Ice.
T: It's ice too, so we have to match the plate and picture C. Ok, picture C..... And then, finally,
what's this?
Ps: Steam.

190 T: And on the plate we have -----?
Ps: Steam.
T: So we have to match the pot with the plate. Very good, well done. And then in exercise number
2, it says: Look at the water at the last page! We have two different types of water, Marcos? How
is this water, Is it clean or dirty? It is cleeeaaannn. This water is clean. And look at this landscape,
195 it's very dirty, very bad.
P: Very bad.
T: So, How is this? This is good or bad?
Ps: Bad.

T: The first one, look at the water it is very clean. Ah, sorry. The water has things in it. . . Water
200 has many things. It has a bottle, it has a box. It has a tire. It has many things. So, this is very dirty,
very bad.
LA: Yes, it's very dirty. It's bad.
T: So in the square we have to write the word, bad. B-A-D. Bad. It's bad, it isn't good. Write bad.
Because the water is dirty and the beach too. Look at the beach! The beach is full of things:
205 bathtubs, tires, many things...Bad.
LA: Paper, pencils.
T: Write bad in the square. Bad. Ok, when you finish...so close your book and put it in the
shelf.
P: Close your book and put it in the shelf.

210 LA: Okay, put your books in your desk in your shelf. In the desks.
T: Jorge, very bad. You can't talk. You are in the class, you cannot talk. You have to listen.
Sarah, quiet. What's going on?
LA: Ok, very good. Maria. Excellent, Ismael, Pablo, and Lorena. Very bad, Alex and Laura. Ok,
now we are going to do a worksheet. We are going to do a worksheet about the different forms of
215 water. The different forms of water. Liquid, ice, and steam. And here, look, we have a picture of a
kitchen, ok? It's a picture of a kitchen in a house. And we have different forms of water. For
example, for example the snow mound, is it liquid, ice, or steam? Arancha?
BaA: Ice.
LA: Very good, so we have to write ice on the line, okay? And what about in the glass? Let's see,
220 Sonia? Is this liquid, ice, or steam? What's in the glass? Li ---- liquid. Okay, there is liquid in the
glass. And what about this, Alba? Louder.
Al: Steam.
LA: Very good. So you write the word steam on the line. Do you understand? Yes or no?
Ps: Yes.

225 LA: So, when I give you your paper write your name at the time and then do the activity.
T: Shh. When you finish you can color it, yes. Raul, sit down. You can sit. Go back to your seat... What do you say?
(0:45 de silencio mientras se distribuyen las copias para el ejercicio)

230 LA: Ok, let's see, who wants to read the paragraph? Maica, would you like to read?
T: Listen to Maica, she is reading, so pay attention.
P: (lee en voz muy baja)
LA: Ok, very good, Maica, very well read. So first we write the word and when we finish you color the picture. No, first you have to write the words and when you finish, you color.
T: Yes, as you want.// Very good, Arancha! Excellent, Nadia! Ice// Well done, Jorge! This is ice and what about this? This is steam and this is...

235 P: Ice
T: But you haven't finished. Ok. You have to finish .Ok.
(1:00 mientras los alumnos trabajan y la ayudante y la profesora los ayudan)

240 T: Where is your paper, Omaima? Get out your paper! Adrian, you haven't written anything. You have to write something. The snowman? What about the snowman? The snowman is -----? Ice. And what about the glass ----with water ? is this liquid, ice, or steam?
P: Oh, liquid!
T: Where is your paper, Omaima?
P: **No tengo.**

245 T: Here you are. Before coloring the pictures, make sure that you have written the names. Write the words, ok? No, first you have to write the word. Good job, Sarah. She has written everything. She has this and this.
P: (pregunta ininteligible)
T: You have to write everything. Look at the blackboard. Here you have the words. What word is this?

250 Ps: Liquid.
T: And this is...
Ps: Ice and steam.
T: So, you can't write them wrong. Copy them from the board. Don't make mistakes. If you don't know something you need to write, then we correct it. Don't worry. Well done, Ismael. But you have to finish. You have to finish ... Now color it. When you finish, color it... You have to color just the objects, don't color the labels. Color. Yes, when you finish, you can color them. Yes, as you want... Very good. Very good, the orange group. One point for the orange group because they are in silence. They are working hard. They are working very hard. Great.Liquid ends in D.

260 Laura, liquid ends in letter D. You have written a letter N. ... Yes, well done, great. When you finish color the pictures, please.
(3:30 en silencio mientras los alumnos trabajan)
T: I am going to write the names of partners who talk. Write the children who are talking. Ok, have you finished?

265 Ps: Yes.
T: We are going to correct the exercise. Listen to Mary and if you know the answer, raise your hand.
LA: Ready? Let's go over the exercise. Let's see, look at me please. The pot, is this liquid, ice, or steam?

270 Ps: Steam!
LA: Very good. So write a tick if it is correct.
T: Who wants to spell the word steam? How do you spell it? Pablo, spell the word steam.
Pa: S-T-E-A-M.
T: Great. Well done.

275 LA: Okay, the next one, is this liquid, ice, or steam? Alice?
P: Ice?
LA: Very good, can you spell ice? /// I...
P: I-C-E. Ice.
LA: The next one, is this steam, liquid, or ice? Rocio?

280 P: Steam. Very good.

T: Well done, Rocio!
 LA: Spell steam.
 P: S-T...
 T: S-T...
 285 P: A?
 T: E.
 P: A...
 T: A, and the next one?
 P: M.
 290 LA: Ok, the next one. Is this liquid, ice, or steam? Who has the answer? Let's see... Maica?
 P: Liquid.
 LA: Liquid, very good. Can you spell it too?
 P: L-I-B
 LA: Q
 295 P: Q-I...
 T: No, no, Maica, you know it.
 Ma: U-I-D
 LA: Ok, the next one, is this liquid, ice, or steam? Someone different. Ok, and Sarah.
 P: Liquid.
 300 LA: Very good, and spell liquid, Sarah.
 Sa: L-I-G
 LA: Q
 P: Q-U-I-D.
 T: Well done
 305 LA: Very good Sarah. And in the bottle, is it liquid, ice, or steam?
 T: Pay attention.
 LA: Let's see, Marcos? Sonia?
 So: Liquid.
 LA: Liquid, very good Sonia. Spell it.
 310 LA: L-I-G
 LA: Q
 P: U-I-D
 LA: And the next one, in this tray, is it ice, liquid or steam? Ishmael? Ice, liquid or steam? Is it
 liquid? No. Is it steam?
 315 T: You have it in your paper, Ishmael. Have a look. What did you write?
 P: Steam?
 T: No. I...
 P: Ice.
 LA: You wrote it correctly on the paper. Spell ice. Look. ...I---
 320 P: I...
 T: Sing the alphabet song in your head. A,B... A,B, ?
 P: C...E.
 T: C..... E, very good.
 LA: Okay, and the last one.
 325 T: We are in the last one, pay attention.
 LA: These are popsicles that I eat. Is it liquid, ice, or steam?
 P: Ice.
 LA: Very good. Spell ice. I...
 P: I-C-E.
 330 LA: Very good.
 T: Pay attention for one minute please. Remember that liquid, is with Q. Q and not G. I have
 seen some children that have written with G. No G. Have a look at your paper and see if you
 have written G or not. It is with Q, please. Q, not G. Have you finished? Have you colored
 everything? You are going to finish coloring your paper at home. Finish coloring this at home. Put
 335 it in your folder and finish it at home. And now, we are going to go to the interactive board. 1, 2, 3,
 look at me. 1, 2, 3, listen to me. 1, 2, 3, be quiet please. Very good, Jorge. He has put his paper

in his folder, well done. Put your paper in the folder. You are going to finish it at home, in your house. This is your homework for today. Yes, well done. Let's see who is going to be the first group to make the line. Let's see. Shhh. Shhhh. 1, 2, 3, shhhhh...Violet group make the line please. One point for the violet. Pablo, don't take it. No, no. You don't need anything. Make the line. Make the line, Violet group, make the line, Arancha. We are going to the interactive board, the interactive board. The magic board. Magic board. Shhh. Make the line, come on, hurry up. Green group make a line. ... Shhh. Yellow group make the line. Yellow. Red group make the line. There is a pencil on the floor? Whose pencil is this?

340 LA: Sarah's.

345 T: Sarah, Sarah, you have a pencil on the floor. Your pencil is on the floor. Orange group make the line. Blue group make a line. Shhhhhhh. Now everybody, finger in your mouth. Finger in your mouth. Well done, Laura. Very good, Alicia. Very good, Maria. Excellent Jorge. Well done, Adrian. Great. Let's go.

350 (0:30 de silencio mientras los alumnos cambian de posición)

T: Sit on the floor. We are going to see something.

LA: You must be very silent.

T: Very good. Sit down. Shhh. Shhhh. Well done, Maria. Shhhhhhhh.

LA: Ok, ready? Yes or no?

355 Ps: Yes.

LA: Are we in silence?

Ps: Yes.

LA: Very good. If we are not in silence then we are going to make a line and we are going to class. We are now going to look at the white, magic board. Yes or no?

360 Ps: Yes

LA: We are going to look at the different forms of water. What are the three different forms? Maica?

P: Liquid.

LA: Very good. Which is the next one? Arancha?

365 Ar: Ice.

LA: And Laura? What's the third one?

La: Steam.

LA: Very good, okay and what is this? Is this liquid?

P: Ice.

370 LA: Very good, its ice. And now we are going to turn the water into liquid. We are going to change the ice into liquid. So do we have to make it cold or hot?

Ps: Cold. Hot.

LA: Hot. So we turn it hot. And now the ice melts into liquid.

T: Now, where is the ice? It has disappeared. There is no ice. It disappeared.

375 LA: Is there ice, yes or no? Is it liquid?

Ps: Yes.

LA: Yes. Now the ice has turned into liquid. The water went from ice to liquid. Now we are going to turn the water into ice...now we are going to turn the water into steam. Do we have to make the water hot or cold to make steam?

380 Ps: ^Hot, cold. Hot.

LA: Very good. So we make the water hot and now it boils and it makes?

Ps: Steam.

LA: Steam, very good. Excellent. Is steam hot or cold?

Ps: Hot.

385 LA: Very good. Now I am going to turn the steam into water. So do we have to make it hot or cold? For steam?

Ps: Hot

LA: No

Ps: Cold!

390 T: It's broken now.

Ps: ^ Cold. Hot

(muchos alumnos hablando a la vez)

LA: And now it's liquid. Now, we want steam, so do we want it hot or cold?
Ps: Cold!

395 LA: Cold? No, no, no.
Ps: Hot!
LA: So now the liquid gets hot and it turns into steam. Now we have to turn the steam into liquid.
And the liquid has to be cold okay? So you press?
Ps: Cold.

400 LA: Now look, the steam turns into liquid. Ok?
Ps: Yes.
LA: Very good. So what are the three different forms of water? Alba?
(alumnos hablando entre ellos)
LA: Liquid, ice, and steam.

405 T: We haven't finished yet. Sit down everybody. The lesson has finished but now we have to sing
the goodbye song.
Ps: Goodbye, goodbye. Goodbye everyone. Goodbye everyone.
T: Goodbye children.
Ps: Goodbye teacher.

410 T: Now you can make the line and we are going to go back to the class.

SESIÓN 7. COLEGIO 2-CUARTO CURSO-1ª SESIÓN: 10 de junio de 2008

P: ¡**Qué si** ! Teacher! She puts my answer there.
 LA: It is ok. You have to put the answers to these questions.
 P: Ole....
 LA: Ok, ask your next question. Carolina?
 5 Ca: Yes, I have. No, I am going to...Have you ever been to Asia?
 P: Nooo. I have.
 LA: No, no, no, no. See...No, I haven't.
 P: Have you ever been to Nepal?
 LA: Wait, wait, wait. On question three if you answer "No, I haven't" then you write "no, I haven't."
 10 Ps: (varios alumnos hablando a la vez)
 LA: No, no, no. You want to answer your friend's question. So if Fernando asks your friend a question, you write your answer. So, have you, have you been to Asia?
 P: No, I...no I...
 LA: No, I haven't
 15 P: No, I haven't.
 LA: There you go. So, no, I haven't.
 P: Have you ever got a hat?
 P: Have you got a girlfriend? Have you ever had a girlfriend?
 LA: (risas) All right, Carolina.
 20 BaC: Yes I have.
 P: (grito)
 LA: Jeez, All right, why did you yell?
 P: I have a girlfriend.
 P: What was your girlfriend?
 25 Ps: (más gritos y ruidos) Ohhh!
 LA: All right, come on.
 P: Have you ever read Tom Sawyer?
 P: Huh? ¿**Qué es eso?**
 P: Have you ever read Tom Sawyer? Tom Sawyer. It's a book of Mark Twain.
 30 LA: Mark *Twain*.
 P: Have you ever gone to America?
 P: No, I haven't.
 P: Have you ever (ininteligible)?
 P: Yes, I have. Yes, I have.
 35 P: Yes, he have.
 LA: Yes, he *has*. (risas)
 P: Have you ever flown with your arms?
 LA: You're going to Barcelona?
 P: To visit my uncle.
 40 LA: Really?
 P: in a week.
 P: For a week.
 P: I am going to Port Aventura
 LA: You are going to the rollercoasters?
 45 Ps: (varios alumnos hablando a la vez) I am going to Port Aventura.
 LA: All right, that's enough. You're finished. Have you ever read a book? Ever eaten a pizza?
 P: My friend, Daniel, don't have.
 LA: Doesn't have.
 P: Doesn't have...Girlfriend!
 50 LA: Oh my. You guys are silly today.
 Ps: (varios alumnos hablando a la vez) ^ He's bad. Oh! My friend Daniel is in love with Elsa Pataky.
 P: Daniel is going to a marriage. **Se va a casar.**
 P: She will going to a marriage
 55 LA: I think you might be too young for her.
 LA: Have you ever been to Australia?

P: No, I haven't.
P: Elsa Pataky vs Daniel Garcia.
P: Have you ever seen Cinderella? Cinderella?
60 P: Yes , I have.
P: Have you ever seen **El Orfanato**?
P: Have you ever read the Lion King?
P: My friend seen the Lion King.
P:^ Have you ever seen Beauty and the Beast?
65 P: Yes, I have.
LA Very good.
P: Have you ever seen an elephant?
P: Yes I have. I never seen an elephant.
P: Have you ever read a book?
70 Ps: (varios alumnos hablando a la vez) ^Have you ever had a salad? Yes, I have .^Have you ever eaten pizza?
P: Yes I have. ^Yes I have. ^Yes I have.
P: I've finished. I've finished.
P: Have you ever eaten spaghetti?
75 P: My friend's finished.
LA: All right. That's enough. So Carolina, have you ever been to France?
P: Eh? to?
LA: To France
P: **Francia.**
80 P: Ahh, ok. No I haven't.
LA: Have you been to France?
P: No, I haven't
LA: Have you ever been to France?
P: No, I haven't.
85 P: My father has family in France.
LA: Your father has family in France? Do you know what city in France?
P: Paris.
P: No, not Paris. I don't...I don't...I don't memory.
LA: Do you remember what city in France?
90 P: Paris.
LA: You've been to Paris, ok. Ok, so who has been to Portugal?
P: Ehh? Portugal?
LA: Portugal. You have been to Portugal and you two, no?
P: No.
95 P: No.
LA: Where have you been in Portugal?
P: In a city that I don't remember. **Está puesto en el mapa de clase.**
LA: Have you been to Lisbon?
P: Yes, Lisbon.
100 LA: You have been to Lisbon.
P: **Lisboa! Lisboa!**
P: Lisboa is in Portugal.
P: Lisboa! Yes, I am going...I have been to **Lisboa.**
LA: Alright, let's see where else? Who has been to...?
105 P: **Venecia!**
LA: Say Italy.
P: I went to **Venecia**...when I...when I...in the **luna de miel**
LA: A baby?
P: Yes...No, when I...two or three years. I went to Venecia
110 LA: Have you been to Italy?
P: My father have a **foto** of the...inclination towers
LL: Leaning towers?

P: Yes. If you see it, it is going to fall. His father have a photo like this ()
 LA: Okay, let's see Michael, what countries have you visited?
 115 P: A lot of ...
 LA: Have you visited a lot of countries?
 P: Yes. A lot no. someones.
 LA: Which ones? Portugal?
 P: And France.
 120 LA: England?
 P: I am going one day to England.
 P: I visited London
 LA: That's it? Have you been to Germany?
 P: Nooo.
 125 LA: What about you Daniel, where have you been to?
 P: I visit Mexico. I visit France.
 LA: I visited.
 P: I don't know.
 LA: All right, Fernando, where have you visited?
 130 P: Spain.
 LA: Only Spain?
 P: Barcelona...and...in my holidays ,in **puentes**...I go to Barcelona, to Rioja, to Andalucia.
 P: I am going to Greece.
 P: **Grecia**.
 135 LA: To Greece? Have you been to Greece or are you going?
 P: I going.
 LA: You are going this summer?
 P: I went.
 P: I go to **Grecia**, to Portugal, to Extremadura...
 140 LA: That's not a country.
 P: I don't but...
 P: You are silly.
 LA: I have been to the United States, where I am from, Canada, England, France, Spain, Portugal, Morocco, Austria...
 145 P: No Mexico?
 P: United Kingdom? United Kingdom?
 LA: England is a part of the United Kingdom. Umm, Holland.
 P: What?
 LA: Holland. And Belgium. And Switzerland and Germany.
 150 P: My friend Carolina is silly. Very, very silly.
 LA: I have been to twelve countries.
 P: Twelve countries?
 P: ^I went to China.
 Ps: (varios alumnos hablando a la vez) **Los que se quedan al comedor**^It doesn't matter
 155 this is a class of Spanish or English. ^Spanish or English, ^Yes, yes . I don't have the **comedor**....
 LA: Okay, Let's see. Daniel, what's the best book you have read?
 P: The best book I read was...I don't know.
 LA: No? Ok, Miguel, what about you? What is the best book you've read?
 160 P: I...I...think that Harry Potter is (ininteligible).
 LA: Harry PotterOk, Carolina, what is the best book you've read.
 P: I don't know.
 P: My best book is Alice in Wonderland.
 P: ^Harry Potter
 165 P: Narnia.
 LA: The best book you've read is Narnia. The Chronicles of Narnia, ok, good. Stop.
 LA: Fernando, what's the best book you've read?

P: Lost with thirty...thirty...with three hundred...with three hundred...with three hundred fifty five...

170 LA: Pages.
P: Pages.
LA: Wow, that's a lot. Okay, so who wants to ask me a question?
Ps: Me!
P: What was the best place you've ever...been?

175 LA: The best place I've ever been? Umm, I like Spain.
P: Spain! Good!
P: Have you ever have a girlfriend?
LA: Have I ever had a girlfriend, eh; yes.
P: What's her name?

180 LA: Uh...
P: Laura?
P: **^Qué dices? ^¿Cortaste ?**
P: The name! The name! Say the name, please.
LA: Jane.

185 P: **¿Como?**
LA: Jane.
P: How do you spell this?
LA: J-A-N-E.
P: Have you lived in the street?

190 LA: No, I've never lived in the street.
P: I don't remember the name of the...the street like...James Bond. One moment. One moment. From Argentina, I think.
LA: Is it in a film?
Ps: (varios alumnos hablando a la vez) One moment. ^one moment. She says me no, he said me that ask you how to say.

195 P: He said (ininteligible) ^one moment
LA: No, what are you talking about?

CAMBIO DE GRUPO

200 (Durante los primeros dos minutos los alumnos están hablando entre ellos y el ayudante está leyendo en silencio el material que va a utilizar)
P: ^ Have you ever been to London? ^Have you ever seen ...? Have you ever eaten a burger? (Varios alumnos hablando a la vez en inglés y español)
LA: All right. So, when Helen asks you a question, you write your answer "yes I have" or "no I haven't." No, when she asks you: have you ever been to London then you write...

205 P: No I haven't.
LA: Good. All right.
P: Have you ever played tennis?
P: Yes, I have.

210 LA: No, wait a minute. When she asks you "have you ever been to London" you respond "yes I have" or "no I haven't."
P: Ok. Ok. Ok. Ok.
P: Have you ever played tennis?
P: No, I haven't.

215 (un alumno grita)
P: Have you ever seen a kangaroo?
P: Yes, I have.
P: Have you ever flown a kite?
(varios alumnos preguntando a la vez)

220 P: Yes I have.
P: No I haven't.
P: Have you ever flown a kite?
(varios alumnos hablando a la vez)

P: ^ Finished. ^Finished.

225 LA: Finished? Okay, fill out page 89.
P: Have you ever eaten a cake?
P: Huh?
P: Have you ever eaten a cake?
P: Yes I have.

230 P: Have you ever been racing?
P: No, I haven't.
P: Have you ever make a bike?
P: Have you ever had the wings...for you birthday?
LA: Have you ever seen a candle?

235 (Varios alumnos hablando a la vez)
LA: (riendo) what are you doing?
P: Elena thinks...Elena thinks...Elena thinks... she is crazy.
(Varios alumnos hablando a la vez)
LA: Pick another film. What's another film? Like High School Musical?

240 Ps: (abucheos)
LA: How about Iron Man? You haven't seen Iron Man? I liked it?
P: Have you ever read (ininteligible)?
P: Have you ever eaten a pizza?
P: Yes I have.

245 P: Have you ever had a cake for your birthday?
(Varios alumnos hablando a la vez)
LA: Sit down. Sit down.
P: Finished.
LA: You're finished?

250 P: Yes.
LA: So, ask me questions.
P: Have you ever... went to...
LA: Have I ever gone -----
P: Have you ever gone to Burger King?

255 LA: Of course I've gone to Burger King. Have you ever gone to Burger King?
P: Yes, I went yesterday.
P: Have you ever eaten a butterfly?
(risas)
P: Have you ever been to Portugal?

260 LA: Yes, I have. I have been too...Have you been to Portugal.
P: No.
LA: I have been to Lisbon. To Lisbon. **Lisboa**.
P: Ahh, **Lisboa**. Okay.
P: What's your favorite group of football?

265 LA: You ask me this all the time. I don't really have one. Yours is Athletic, right?
P: This is Madrid...this is Barça.
(aumenta el nivel de ruidos de los alumnos)
LA: Alright, okay. (da una palmada)
P: Have you ever...have you ever....have you ever...have you ever...have you ever loved a girl?

270 LA: Yes, I have.
Ps: ahhhh !! (aplausos)
LA: Alright, okay, let's move on.
(varios alumnos hablando a la vez)
P: Have you ever seen Superhero?

275 LA: No, That...that doesn't make sense.
(varios alumnos hablando a la vez)
LA: Shh. Shhhhhh. Ok, try using "have you". Have you...
P: Have you...
LA: ever...

280 P: ever...What's the name of the girl? What's the name of the girl?
 LA: Why don't you ask have I ever had a girlfriend.
 Ps: **^Has tenido novia , a la** (varios alumnos hablando a la vez)
 LA: She doesn't...she doesn't live in Spain.
 P: Brian? Brian? Brian?

285 P: Have you ever...have you ever seen Rodolfo Chikiliquatre?
 LA: Yes I have.
 (risas y murmullo)
 P: What's her name? What's her name?
 LA: Jane.

290 P: Ehh?
 LA: Jane. Alright, boys sit down. She lives in America, very far away. Have you ever had a boyfriend?
 P: Yes.
 P: Yes (ininteligible)

295 P: Alejandro, for three years. (ininteligible)
 P: Have you ever had a boyfriend?
 P: A three years. Three years. I just have...^I just had...^A lot of girls
 (varios alumnos hablando a la vez)
 LA: Gonzalo, have you ever had a girlfriend

300 P: Yes
 LA: Julian, have you ever had a girlfriend?
 P: Ehh? Yes
 LA: Have you ever had a girlfriend?
 P: No.

305 LA: All right, so who has been to France? Who has been to France? I know you have.
 (alumno cantando)
 LA: Julian, have you been to France?
 P: No.
 LA: But close? Have you been to Portugal?

310 P: No, I haven't
 LA: And you, have you ever been to Portugal?
 P: I stay...very, very...
 LA: Short? And have you been to Portugal?
 P: Yes I have.

SESIÓN 8. COLEGIO 2-CUARTO CURSO-2ª SESIÓN: 12 de junio de 2008

LA: So, we're on page 9.
(mucho ruido y varios alumnos hablando a la vez)
LA: Have you ever played with dolls? Dolls? Have you ever eaten meatballs? Have you ever played football? Have you ever played...played? All right...

5 P: (grita)
LA: So this is played.
P: Like tennis?
LA: Y-E-D.
P: Y-E-D.

10 LA: All right, and this one? Have you ever gone...gone?
P: Gone. G-O-N-E. And have you ever played...?
P: Can I go to the toilet?
LA: No right now. All, right, so now. See, you want to answer your friends' question. So, when he asks you a question, you write his answers. All right, so for example, Alex, you ask this question.

15 P: Have you ever played cards?
P: No, I haven't.
LA: Ok, so then you write this one.
Ps: (varios alumnos hablando a la vez)
P: Have you ever played tennis?
20 P: Yes I have.
P: Have you ever played dominos?
P: Yes, I have.
P: Have you ever go...go...go swimming? Go swimming?
P: Yes I have.

25 P: Have you ever played chess?
P: Chess, yes. Yes, I have.
P: Have you ever played football?
P: Yes, I have.
P: Have you ever played Snakes and Ladders?

30 P: No I haven't
P: Have you ever gone (ininteligible)?
P: No I haven't.
P: Finished. Finished.
LA: Ok, next we need to do page 98.

35 P: Have you ever seen?
P: Have you ever eaten macaroni?
LA: Have you ever seen a jeweler? Oh, *jewelry*, for your birthday maybe. A jeweler's is a store, a shop, where you buy jewels. Have you ever had...wait; I need to check the spelling. Is it one L or two? Okay.

40 P: Have you ever seen London?
P: No, I haven't.
P: Have you ever seen **Rebelde**?
P: Yes, I have.
P: Have you ever read **Kika Superbruja**?

45 P: Yes, I have.
P: (cantando en español)
P: Have you ever read Geronimo Stilton?
P: Yes, I have.
P: Have you ever eaten spaghetti?

50 P: Yes I have.
P: Have you ever eaten macaronis?
P: Yes, I have.
P: Have you ever had computer for your birthday?
P: No, I haven't.

55 P: Have you ever seen Cinderella?
P: No, I haven't

P: Have you ever had jewelry for your birthday?
 LA: Like rings or necklaces...
 P: **Qué si te han regalado por tu cumpleaños un joyero..**
 60 P: Oh, **sí**, yes.
 LA: It's like the...where you put the...and this is a *jewelry box*.
 P: A jewelry box. Yellow.
 P: All right, finished.
 LA: Finished, so let's...that's all for that. How about now you can ask me questions like in the
 65 book. Like page 94. Have you ever...Questions like that.
 P: Have you ever eaten macaronis?
 LA: Yes, of course. Have you ever eaten macaroni?
 P: Yes
 AL: Do you like them?
 70 P: Yes
 P: What are you doing on Saturday?
 LA: On Saturday I usually sleep very late.
 P: On Saturdays, I get up...at 12 o'clock and my mother, she records **graba** my uh...programs.
 LA: Okay, so she *records* your programs.
 75 P: Have you ever seen **Rebelde**?
 LA: Yes. Oh, it's a film? I thought it was a music group? Not now, Alex. What? Have I ever?
 P: Have you ever...have you ever...umm...seen London?
 LA: Yes, I have. I went to London 2 years ago.
 P: Have you ever received a jewelry box for your birthday?
 80 LA: Uh, yes.
 P: (risas)
 LA: Ok, ask me a question.
 P: ¿**Yo**?
 LA: Yes.
 85 P: **Pues...**
 LA: Have you ever...
 P: Have you ever...go to the cinema on a Thursday?
 LA: Have I ever gone to the cinema on a Thursday?
 P: Have you ever gone to the cinema on a Thursday?
 90 LA: Yes, I have gone to the cinema on a Thursday. All right, let's see, ok, Sarah, have you ever
 been to France?
 P: No, I never go to France.
 LA: No, I haven't.
 P: No, I haven't.
 95 LA: Have you ever been to France? Have you ever visited France?
 P: Oh, yes I have?
 LA: Yes, you have. What city?
 P: Andorra.
 LA: That's not France, that's a country. (risas)
 100 P: Ahh! No, I haven't.
 LA: Ok, Alex have you ever been to France?
 P: No, I haven't.
 LA: Have you ever been to France, Iciar?
 Ic: My grandparents...ehh...they go to France.
 105 LA: They went to France.
 Ic: They went to France.
 LA: What city?
 P: I don't know.
 LA: You don't know, ok. Uh...what a minute. I know this one. Have you ever been to England?
 110 P: Yes, I have.
 LA: And where did you go?
 P: To the fair...to the **torre**...Eiffel

LA: No, that's in France. That's Paris.
P: ¿**Es verdad?**

115 LA: You've been...I know you've been to England.
P: Oh, England. To London.
LA: Yes, you've been to London. Alicia, have you been to England?
P: It's very big eh?
P: No, I haven't.

120 LA: Alex? No? You guys should go sometime. Let's see...have you ever. Oh, you want me to ask you a question...hmm. Have you ever? I need to think of something fun. Have you ever flown in an airplane?
P: No, I haven't.
LA: Really? You've never flown in an airplane?

125 P: Yes, I have.
LA: Do you like it? Do you like flying?
P: No, I usually...(risas).
LA: Have you ever flown in an airplane?
P: Yes, in a **caza**

130 P: **Cazar.**
LA: Hunting? You flew in an airplane?
P: Yes. **En un avion caza.**
LA: No, have you ever flown in an airplane, Alex?
P: Oh, no. Yes, in virtual.

135 LA: No, that's different. Have you ever flown in an airplane?
P: Me **no**. I have **vertigo**.
LA: Oh, really? You have vertigo?
P: Yes, but my mother...**quiere que monte en avión.**
LA: She wants you to fly.

140 P: Yes.
P: Me...me...I...**quiero...umm...en un barco...**
LA: Oh, I want*on a boat?*
P: **gigante.**
LA: Oh, like a cruise, in the Mediterranean?

145 LA: But I
P: **Pero I no.** How do you say **pastillas** in English?
LA: Oh, *pills*.
P: I eat pills...when I go to London...because I (hace un sonido como si estuviera vomitando)
LA: Oh, you get sea sick.

150 P: I have a question.
LA: Okay.
P: Yesterday...I am going for...I went...with my sister...and shes friends...
LA: and her friends...
P: and her friends, I go to the Pau de Vallecas because...mmm...I...the biggest...umm

155 **columpios**
P: (risas)

CAMBIO DE GRUPO

160 LA: Okay...so we are on page.... What page are we on?
P: 94
LA: Ok. Page 94
P: No, we have to finish this, and 98 No, 94
LA: So, everyone on page 94. Ok. So. Have you ever been to? Have you ever seen...? Have you ever gone...?

165 P: Have you ever saw? Have you ever go to France? Visit France
LA: Have you ever gone? visited France
P: Have you ever seen..

LA : Have you ever seen , you don' t say seen, you say watch . Have you ever ride a car, the participle of ride is ridden R-I-D-D-E-N.

170 P: Brian

LA: Have you ever had a dog? Have you ever had a house? Have you ever gone to America?

P: Have you ever visited ...?

LA: What? What? You want me to stop.

P: Yes, We are going to (inintelligible)

175 LA: Okay...um...page 94. Have you ever ridden a book? Wait, like this? No, this means to ride a bike not a book. (riendo)

P: A bike.

LA: Have you ever played a kite? Umm, you can say "have you ever played with a kite" but it's better to say, "Have you ever flown a kite?" Flown. Have you ever flown a kite. You want to say

180 have you ever flown a card? What's this?

P: Have you ever played a picture?

LA: Played? Played?

P: No. **Cambio.**

LA: Have you ever had...have you ever gone. G-O-N-E. Have you ever...done. D-O-N-E. Have

185 you ever been to...? China? What's this?

P: China.

LA: Okay, have you ever eaten rice, okay. Have you ever...ridden in a car, in a car? Ok, good.

P: One moment, please.

P: Have you ever go to restaurant?

190 LA: No, we say gone. G-O-N-E.

P: Gone.

LA: Good.

P: (risas)

LA: Have you ever been to...have you ever ridden in a plane. Ok, now you need to work together,

195 you two can get together...you two can get together, and ask each other. So when Esmeralda asks you this question you have to write "no I haven't" or "yes, I have."

P: Have you ever...

LA: All right, hold on. Have you ever been to Rome?

P: No.

200 P: Have you ever ridden a bike?

P: Yes, I have.

LA: Yes, I have.

P: ^Have you ever eaten an avocado?

(Varios alumnos hablan en voz baja al mismo tiempo)

205 P: Have you ever gone to the cinema?

P: Yes, I have.

P: Have you ever gone to a restaurant?

P: Yes, I have.

P: Have you ever done your homework?

210 P: No, I haven't.

LA: Ok, now we have to do page 98.

LA: Have you ever seen Beauty and the Beast? Have you ever read Charlie and the Chocolate Factory? Have you ever eaten a plate of sausages?

P: Finished.

215 LA: Have you ever had the 10th of April for your birthday? No, no, no. For example, have you ever had a cake for your birthday? Have you ever had a dog for your birthday? Have you ever had a party for your birthday? Ok, that's good. Have you ever read Alice in Wonderland? Have you ever had a birthday party for your birthday? You want to say, "Have you ever had a party for your birthday?" Have you ever had a dog for your birthday?

220 P: Have you ever had a good party?

LA: Very good. Have you ever seen CSI?

P: Have you ever seen...uhhh...uhh...have you ever seen...

LA: Oh, lasagna. Okay, have you ever eaten lasagna? Good.

P: Have you ever seen (ininteligible)?
 225 P: Have you ever read (ininteligible)?
 P: No I haven't.
 P: Have you ever read **Kika Superbruja**?
 P: Yes, I have.
 P: Have you ever eaten a plate of sausages?
 230 P: Yes, I have.
 P: Have you ever eaten pasta?
 P: Yes, I have.
 P: Have you ever had a play station for your birthday?
 P: No, I haven't. Have you ever had a DS for your birthday?
 235 P: No I haven't. We're finished.
 P: Finished.
 LA: All right, so now.
 P: Question for you.
 LA: Okay.
 240 P: What's the most interesting ...
 LA: No, right now we are going to practice our "Have you ever".
 P: Have you ever...have you ever had ...
 LA: A what?
 P: Have you ever seen CSI (deletreado en español)
 245 LA: CSI? Yes I have.
 Ps: (todos hablan a la vez) Have you ever....?
 P: Have you ever lived with your mother?
 LA: Yes I have. I lived with my mother and father for... 18 years.
 P: Brian, have you ever been to Rome?
 250 LA: No, I haven't, but I am going to Rome in two weeks.
 P: Have you ever ridden a bike?
 LA: Have I ever ridden a bike? Yes I have.
 P: Have you ever ridden a rollercoaster?
 LA: No, I haven't.
 255 P: What's your father's job?
 LA: What's my father's job? My father works in a factory.
 P: Have you ever read the Beauty and the Beast?
 LA: Umm...no, never.
 P: And the Lion King?
 260 LA: Have I ever read it or have I ever seen it?
 P: Read.
 LA: No, I have never read it.
 P: And seen? And seen?
 LA: I have seen the film, yeah.
 265 P: Have you ever gone to your father's factory?
 LA: Yes, I have gone to my father's factory?
 P: Have you ever eaten pasta?
 LA: Yes, I have.
 P: Have you ever seen Alice in Wonderland?
 270 LA: Yes I have.
 P: It's the most boring.
 LA: Really? Wow?
 P: It's boring.
 LA: It's crazy.
 275 P: Have you ever...have you ever eaten **sardinias**?
 LA: Yes, I have.
 P: Have you ever eaten potato sausages with cheese?
 LA: Yes, I have. Have you?
 P: Yeah, I have.

280 P: Have you ever eaten chicken?
 LA: No, I haven't.
 P: Really?
 LA: I'm just kidding.
 P: Have you ever read Ali Baba?

285 LA: Yes, I have.
 P: and seen?
 LA: No, I haven't seen it.
 P: And **Los hombres de Paco**? And the men of Paco?
 LA: Never seen it.

290 P: And **Fisica y Quimica**?
 LA: Ok, all right. I'm going to ask the questions. Have you ever been to Barcelona?
 P: ¿**Qué**?
 LA: Have you ever been to Barcelona.
 P: No, I haven't.

295 LA: No one has been to Barcelona? Wow.
 P: I have been to Sevilla.
 LA: I have been to Sevilla. Let's see. Have you ever eaten...I have to think of something strange?
 Have you ever eaten octopus?
 P: What is this?

300 LA: **Pulpo**.
 Ps: Yes.
 LA: Did you like it?
 P: So so.
 LA: Have you?

305 P: Yes.
 LA: And did you like it? And have you ever eaten octopus?
 P: No, I haven't.
 P: And you?
 LA: Yes I have. You don't like it.

310 P: No. Y **la sidra**?
 LA: You shouldn't drink **sidra**
 P: And champagne, it's a **sidra** for the children. And I like **sidra**.
 P: Whisky **sin alcohol**...
 LA: Whisky?

315 P: And tobacco?
 P: Do you like beer?
 LA: Yes, I like beer.
 P: Do you like (nombre de una profesora).
 LA: She's a teacher, she's my friend.

320 P: She's your girlfriend.
 P: Do you have a girlfriend?
 LA: I have a girlfriend. Jane.
 P: Do you have a girlfriend?
 P: Jane.

325 P: Jane.
 P: ¿Cómo?
 P: **Su novia**.
 P: How old is she?
 LA: She is 23.

330 P: And you?
 LA: I am 23.
 P: And your birthday?
 LA: My birthday is the 15th of October.
 P: And of your girlfriend?
 LA: My girlfriend, the 13th of January.

335

P: And your girlfriend...and your girlfriend...what do she do?

AL: She is a clothes designer. She designs clothes.

P: What was the weather like yesterday?

LA: It was sunny.

340 P: What is...what is...**cuánto paga?**

LA: What?

SESIÓN 9. COLEGIO 3-PRIMER CURSO-1ª SESIÓN: 7 de mayo de 2008

T: Okay, come on.
P: Today's plan. (()) Hello. How are you?
Ps: I'm fine thank you and you?
P: I'm fine, thank you.

5 T: Ask the date.
P: What day is it today, Sara ? (())
Sa: Today is Tuesday.
P: What day is it today, Irene?
Ir: Today is the Seventh of May 2008.

10 T: Of May, 2008, ok. Is anybody missing?
Pt A: Is anybody missing?
Ps: Nooo.
T: Come on, let's count.
P: Let's count.

15 P: Let's count. One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten, eleven, twelve, thirteen, fourteen, fifteen, sixteen, seventeen, eighteen, (()) twenty-four, twenty-five, twenty-six, twenty-seven, twenty-eight. Twenty eight.
(ruido de sillas)
(aplausos)

20 T: Come on.
LA: Ok, what's next? What's the next question? Is that next?
Ps: NOOO
LA: Ask about where. The weather.
P: What's the weather like today? Patricia.

25 T: Come one. Patricia, speak up.
P: What season are we in, Cristina?
BaC: It is spring.
LA: It's spring. Yes. What's next? Ok, let's try again. And repeat spring.
Ps: It's spring

30 LA: Okay.
Ps: It's spring.
AL: What's the next question?
Ps: (cantando) what is it? It's got sharp ears. It's a bunny. What is it? It's got long wings. It's a bird. It likes to sing. (tos) Zoo animals. Zoo animals. What about you? What is it? It's got brown eyes. It's a monkey. It lives in trees. What is it? It's got big feet. Zoo animals. Zoo animals.

35 T: Ok, fantastic. Now, can you put your pens and pencils under your desk? Ok, thank you Maria. Okay. Now, let's see. (ruido de pupitres moviéndose) We are going to revise now more about that. We are going to revise the animals. First we have...
LA: Two groups. Two big groups.
P: Vertebrates and Invertebrates.

40 LA: Very good Michael, vertebrates and invertebrates. What do vertebrates have?
P: Hair.
LA: One.
P: Mammals?

45 LA: There's mammals, but what do they have?
P: Eskeletons.
AL: That's right. Skeletons.
T: Everybody.
Ps: Skeletons

50 LA: They have bones, yes? Do invertebrates have bones?
Ps: No. Noooo.
LA: So the vertebrates have bones and the invertebrates have no bones.
T: Tell us the five groups that we have in the vertebrates cat-e-gory. Five. Remember, we've worked with Eric on five groups, no? Okay, and the first one...

55 LA: Let's see...
P: Amphibians.

LA: Amphibian, for example. An example of an amphibian. Is a snake an amphibian?
Ps: Nooo.
LA: Irene? Is a frog an amphibian?
60 Ps: Yes.
T: What is the name of the frog when it is very very smaaaaalllllll?
P: Tadpole!
T: A tadpole very good. Ok, Amphibians.
LA: What's the next group? Another group, Juan?
65 P: Mammals.
LA: Mammals. Ok, an example of mammals...Miguel?
P: A lion.
T: A lion, ok, and a mammal under the sea?
LA: Alvaro?
70 P: The whale.
LA: The whale, for example, or maybe a dolphin yes?
T: All right, what happens with the mammals. They come from their mummies?
Ps: From their mummies.
T: And they drink?
75 Ps: Milk.
LA: What's the next group? The next group. We have amphibians, mammals..., Alex (la AL hace gestos con sus manos imitando el movimiento de una serpiente)
P: Reptiles.
LA: Reptiles. What's the example of a reptile? Let's see, Pablo?
80 BaP: A snake.
LA: A snake. Is a snake a reptile?
Ps: Yes.
T: Yes. Has it got, em, legs?
Ps: Nooooo
85 T: No, it hasn't. We said amphibians, mammals, and reptiles. Two more. ..Two more..... Two more... Come on. Two more categories..
LA: Which are the last two groups? Luna?
P: Fish.
LA: Fish. Give me an example of a fish.
90 P: Shark.
LA: Very good. Anybody else? Hannah?
P: Sardine.
LA: Sardine?
T: Sardine. Everybody repeat that.
95 Ps: SARDINE.
LA: Another one.
P: Uhh, trout.
LA: Trout.
T: Everybody repeat trout.
100 Ps: Trout.
T: Okay, Edward does a trout live in the river or in the sea?
Ps: Sea...river (varias respuestas a la vez)
T: Very good. The last one..
LA: The last group is...
105 P: Birds.
LA: Birds. What are examples of some birds?
P: Parrots.
LA: Parrots. Let's see who hasn't participated?
T: Come on.
110 LA: Jorge? A example of birds.
P: A...a...ch...ch...chicken. Penguins.
LA: Penguins.

P: Eagle. Fantastic
 LA: Eagle, for example.
 115 P: Duck.
 LA: Duck, okay. One more. Can we get one more?
 P: A chick.
 LA: A chick is a baby chicken, yes, that one has already been said. Last one.
 P: Canary.
 120 LA: Canary, ok. How are birds born? Do they come from their mummy?
 Ps: Ye- ^Nooo. Noooo.
 LA: Are they born alive? No. What do they do?
 T: They...
 LA: They hatch...out of an egg. Yes?
 125 Ps: Yes.
 LA: Birds come from eggs.
 T: All right, now, the other category, Invertebrates.
 LA: Invertebrates. Invertebrates, which is the main group?
 P: Invertebrates
 130 LA: That's the main group Alvaro, which is the...
 P: The insects.
 LA: The insects, very good.
 T: For example,
 LA: Butterfly? Sarah?
 135 BaS: Ladybug.
 LA: Ladybug. Michael?
 BaM: Worm.
 LA: Worm.
 P: Bee.
 140 LA: Bee.
 P: Fly.
 LA: Fly. Very good. Which one?
 P: Spider.
 P: Mosquito.
 145 LA: The insects, they have six legs?
 P: No, yes..
 LA: Some of them do, yes. Does a spider have 6 legs or 8 legs?
 Ps: Eight. Eight.
 T: Eight, eight legs. Spiders, they have eight legs. Ok now, emm, we continue with some, emm, games. We do some games all right? Before that, do you remember Naughty Little Monkey? Okay, one, two, three.
 Ps:(todos cantan) Naughty little monkeys, 1,2,3Naughty little monkeys don't do that.
 T: All right, great, fantastic, all right. Excellent.
 Ps: (Todos cantan) (0:59) White, white Sugar baby. White, white Sugar baby. Pull, pull, sugar baby, Pull, pull sugar baby. Clap, clap, sugar baby. Clap, clap, sugar baby. Point to the North. Point to the window, sugar baby. Point to the window, sugar baby. Point to the door, sugar baby. Point to the door, sugar baby. 1,2,3 clap, clap. Put your hands on your knees.
 155 LA: One volunteer. Let's see who knows how to eat properly. Ok Alex..... We all have to sing, ok? Ok Alex. Ready. Steady Go.
 160 LA & P: (cantando)-Jack in the box sits so still. Will you come out? Yes I will!
 LA: Ok you have to sing, everybody.
 T: Okay one volunteer, one volunteer.
 LA: Sophia, we have to sing. Are we ready?
 Ps: Yes.
 165 LA & CLASS: (cantando) Jack in the box sits so still. Will you come out? Yes I will!
 T: Ok, very good. Now," there were five in the bed"?
 LA: Shall we try "There were five in the bed"?
 T: Ok, let's see.

LA: We need five volunteers. Quickly, one, two, three, four, five. This row.

170 LA: Are we ready? Everybody singing and I am doing the actions please. Ready steady go.
Ps: (cantando) we are five on the bed and the little one said...Roll over, roll over. So they all rolled over and one fell out.
LA: Ok.
Ps: (cantando) There were four on the bed and the little one said: Roll over, roll over. So they all

175 rolled over and one fell out.
LA: How many's left?
(palmada)
T &LA: How many's left?
Ps: Three.
LA: Three.

180 Ps: (cantando) There were three on the bed and the little one said: Roll over, roll over. So they all rolled over and one fell out.
T:How many?
Ps: Two! There were two on the bed and the little one said: Roll over, roll over. So they all rolled

185 over and one fell out.
LA: How many's left?
Ps: (cantando) One! There was one on the bed and the little one said: Roll over, roll over. So they all rolled over and one fell out.
LA: How many's in the bed?

190 Ps: Zero.
LA: Nobody.
Ps: Nobody. Zero.
LA: Come and sit down quickly.
(ruido de pupitres moviéndose durante varios segundos)

195 LA: Get you in pairs..... In twos, okay?
T: In pairs. One, two, three.
LA & Ps: (cantando juntos) Round and round the garden, like a teddy bear. One step, two steps
T: Ok now...
LA: Now swap. We have to sing. Everybody singing please.

200 T: One, two, three.
Ps: (cantando) Three little monkeys jumping on the bed. One fell down and bumped his head. Mummy called the doctor and the doctor said "No more monkeys jumping on the bed" .Two little monkeys jumping on the bed. One fell down and bumped his head. Mummy called the doctor and the doctor said "No more monkeys jumping on the bed". One little monkey jumping on the bed.

205 One fell down and bumped his head. Mummy called the doctor and the doctor said " No more monkeys jumping on the bed".
T: Ok now, who is the helper?
Ps: Maria.
T: Okay come on. Stand up and ...

210 P: Did we say hello?
Ps: Yes, we did.
P: Did we sing a song?
Ps: Yes, we did.
P: Animals of the zoo.
T: Animals of the zoo, very good.

215 P: Did we sing?
Ps: Yes, we did.
(ruido de sillas)
P: Are we going to say goodbye?

220 Ps: Yes, we are.
T: See you tomorrow. Hannah
Ps: Goodbye. See you. Goodbye
T: See you on...Wednesday. See you later
Ps: See you on Wednesday.

225 T: Have a nice ----- .What?
P : Evening.
T: Have a nice evening. Ok, fantastic and great!

SESIÓN 10. COLEGIO 3-PRIMER CURSO-2ª SESIÓN: 13 de mayo de 2008

P: Hello.
Ps: Hello.
P: How are you today?
PS: I am fine thank you and you?
5 P: I am fine thank you. Can we count to twenty-seven.
Ps: Yes! (counts from one to twenty-seven)
T: Speak up. Alberto, speak up.
Al: Someone is missing?

10 P: Sandra is missing
P: We don't know. What day is today?
T: Come on. (dos palmadas)
P: Today is Friday.
P: I mean, what date is today?
P: Today is thirteenth of May, 2008. 2008.

15 P: What is the weather like today?
P: It's sunny.
T: Everybody repeat that.
Ps: ^It's sunny and

20 T: Next question. Everybody repeat that.
Ps: It's spring!
T: Ok you can sit down. Don't shout. We are going to sing. Ok, ready, steady.
Ps: Go !
Ps: (cantando) When I go to the zoo, go to the zoo , I see lions and tigers hippos, and cows ,
bears and penguins ,monkeys zebras and giraffes, and eagles flying by. When I go to the zoo, I
25 see lions and tigers, I see hippos and cows. When I go to the zoo, I see bears and penguins and
monkeys, zebras and giraffes and eagles flying by. (los alumnos chasquean los dedos)
T: Now. Shhh. Ok, enough.
LA: Are we ready?
T: No we are not ready. Open...

30 Ps: Your eyes. Open your ears. Close your mouths and pay attention.
LA: Ready?
T: Are you ready?
Ps: Yes.
LA: "The Rainbow Fish" by Marcos Pfister. One day, there was a beautiful rainbow fish and he
35 had lots of scales all different colors. Blue, pink, silver. All the other fish looked at the rainbow
fish and they said, "Oh, you're so beautiful. Look at all the beautiful scales. Pink, blue, silver,
green." But the Rainbow fish was very proud so he swam by and didn't say hello."
T: He didn't say hello.
LA: "One day a little blue fish swam along and he said, "Please Rainbow Fish, give me one of
40 your scales. A blue one, a green one, or a silver one?" The rainbow fish, "you want me to give
you one of my scales? No. No. No. Go away. Bye, bye." The little blue fish was very sad and
started to cry (sollozo) and he swam away. The Rainbow fish began to think, "Now, no fish will
look at my beautiful scales! I have all these scales with no one to look at them." And he began to
be very sad, so he went to visit the starfish, and the starfish says, "Go and speak with the
45 Octopus. Maybe she can help you." So the Rainbow fish swam and he went down to the cave
where the Octopus lived, and the Octopus saw the Rainbow fish. "I have been waiting for you",
said the Octopus. "The waves and the sea have told me your story. You have to give one scale to
every little fish in the sea and then you will be happy." "But I can't", said the Rainbow fish, "No,
no, no. These are my scales. My beautiful scales, they're for me! How can I ever be happy
50 without my scales?"
T: I don't want to share.
LA: "I don't want to share. Suddenly a little fish touched the rainbow fish. It was the little blue fish!
"Rainbow fish, please, don't be angry. I want one scale." "Hmm", thought the Rainbow fish, "if I
give just one scale, I still have a lot." So the Rainbow fish gave a scale to the little blue fish.
55 "Thank you", said the little blue fish and he put the scale on his body and the rainbow fish, he felt
quite happy. So we swam away. Suddenly, lots of other fishes came to look at the rainbow fish

and the rainbow fish gave one scale to every other fish and he began to feel much better and he had lots of friends. After a while, the Rainbow fish had only one scale left. "Come on Rainbow fish, come and play with us rainbow fish!" And he swam out and played with all of his friends. And he was very happy, happily ever after".

60 T: Did you like the story?
Ps: Yes
T: So it's good? Yes?
P: So you have to share.

65 T: He didn't have friends. He didn't want to share his scales.
LA: Was he happy in the beginning? No
Ps: No.
T: So, did you like the story?
Ps: Yes!

70 T: Ok, now the plan is you are going to draw a fish with a pencil and you are going to glue some scales with some paper. And then I give you, and then I give you a little piece of this paper, I give you a little piece of this paper and that can be the silver, the silver scales. Do you understand? Do you understand? Quietly! Blue scissors please!
(los alumnos se mueven por el aula y empiezan a hacer su trabajo)

75 LA: Is anybody missing a piece of paper? No?
T: Write your names and the title of the book! It's on the blackboard. Write the name of the story. What is the name of the story? The Rainbow ---- ?
Ps: The Rainbow Fish.
T: Not a shark. A fish, a big fish. (los alumnos dedican el resto de la sesión a completar el dibujo).

SESIÓN 11. COLEGIO 3-CUARTO CURSO-1ª SESIÓN: 29 de mayo de 2008

T: Ok. Good morning.
 CLASS: Good morning.
 T: How are you?
 CLASS: I'm fine thank you, and you?
 5 T: I'm fine also, thank you. And good morning, John!
 CLASS: Good morning.
 LA: Good morning. How are you?
 CLASS: I'm fine thank you and you?
 AL: I'm fine.
 10 T: Ok, can you tell me this morning about the date.
 P: Today is Thursday.
 T: Thursday.
 P: Twenty-ninth...
 T: Twenty-ninth.
 15 P: of May.
 T: Of May.
 P: 2008.
 T: 2008, ok. How many more days for May?
 Ps: Two. Two.
 20 T: Two because May has...?
 Ps: Thirty-one.
 T: Thirty-one. Ok, so this morning we are going to do corners. Ok? As I put on the blackboard, Group 1, raise your hand. Group 2, raise your hand. Group 2? Ok, we are going to start with me. Group 3 raise your hand...is going to start with John. And group one, you are going to start as an
 25 independent group. Okay, what are you going to do in the independent corner. I left here a worksheet of facts. I want you to complete both of the sides. Yes? As it says on the blackboard, complete it and color it. If you finish I want you to do the next thing I put on the blackboard. That is, study the unit of minerals. Is it clear? Any questions? Good morning.Ok. So let's start.
 Yes.
 30 (palmadas)
 (movimiento de pupitres y alumnos hablando)
 LA: Ok. Uh...have a seat slowly. Ok. Uh...have a seat. Ok here stand up. . Now scoot a little that way. Ok, today...today we are going to play a game. And I might have a prize for the winner tomorrow. And the game we are going to play is...We are going to do a review. What have you
 35 been studying in Science?
 Ps: ^ Minerals
 LA: Let's do hands... Minerals, right? Ok. We are going to do a little review on minerals. Let me write your names down. Umm, Gregory, Nico, Sergio, Marta...Ok so I'll ask questions. You have to listen. The group who answers correctly gets points. Ok? Ready? First question. First question
 40 is an easy question. We'll start with an easy question and if you talk you might lose points. Who can tell me what are the shapes of minerals? The shapes of minerals.
 P: Some have...some have a...
 LA: Give me one shape. Shh. Shh. Carmen?
 BaC: Circle?
 45 LA: Mhmmm. No, not circular. You?
 P: Regular, irregular.
 LA: Okay. Regular, irregular.
 P: Cube
 LA: Cubic. Ok, cubic. That's good for a point. Who else? anymore? The shapes?
 50 P: Turquoise.
 LA: Turquoise, excellent. And I think there is one more. It starts with a -----, Nico?
 P: Pirite
 LA: Excellent Nico. Ok? Next question. Umm What is the hardest mineral? Marta? Ok, the
 55 hardest mineral? No, uhh, and you have to answer this in a complete sentence. Marta, you know? In a complete sentence, try.
 P: (responde en voz muy baja. Ininteligible)

LA: No. Gregory.
P: The hardest mineral is the fiber.
(silencio durante 60". Alguien entra en el aula)

60 LA: What is the softest...? I'll give you a chance to earn your point back, Gregory. It's a ----
Gypsum good. Okay, here we go. What do we use Gypsum for? Complete sentences. If you get
a complete sentence, you get 3 points.
P: We use Gypsum to build buildings.
LA: To build buildings, very good. Ok, here we go, continuing. What do we use diamonds for?

65 P: We use diamonds for jewelry.
LA: We use diamonds for jewelry or to make jewelry. Umm, is pyrite, shiny or dull?
P: The pyrite is shiny.
LA: And what does shiny mean?
P: That has light.

70 LA: That is has light? Oh, ok, I'll give you two points. So who else can explain what does shiny
mean. Ok, Marta?
Ma: (en voz muy baja) Shiny is

LA: Shiny is ----
P: Shiny is

75 LA: No. Pedro?
P: Shiny means soft.
LA: No, shiny doesn't mean soft. Umm, Gregory?
P: Shiny means that reflects light.
AL: It reflects light. Excellent. Ahh, here we go. There are four ways to describe minerals. What
80 are the four ways? Can you tell me one of the ways?
P: One is hard, one is soft.
P: Shiny or dull
P: Color.
LA: One is the color. Give me one Marta?

85 P: (en voz muy baja. Ininteligible)
LA: Ok, but what is that? Ok, the form or the shape. Good..... Ok, next. What are rocks? Easy.
What are rocks? Did you study? Let's start here.
P: What are rocks?
P: Natural materials.

90 LA: Ok. I'll give you a point. Gregory?
P: It is composed of minerals.
LA: Very good, composed of minerals Ok, here we go. Where? Where are two places that
we find rocks? Carmen, give me one.
Ca: Under the ground.

95 LA: Ok, but what's that called? What's the name for it? Marta?
P: On the surface.
LA: On the surface, excellent. What are the two names of places on the surface and under the
ground. Carmen or Teresa?
Te: Mines.

100 LA: Ok, mines. Mines are what...? What are mines? In the water? One place we find rocks,
and another...?
STUDENT: Quarries.
LA: Quarries and those are on the surface. Excellent Ok, here we go. What is...what material,
what mineral is made up of quartz, feldspar, and mica? What rock is made up of quartz, feldspar,
105 and mica?
P: The mineral that is made up of aahh, quartz, and feldspar, and mica is... granite.
LA: Granite. Mmmhhhhmmmm. Which rock do we use for fuel?
P: Fuel. What is fuel?

110 LA: Think about it. Which rock do we use for fuel? What is fuel? Like what you use to have
energy in your house. Fuel.
P: What rock do we use for fuel?
P: Marbles?

LA: No, not marbles.

P: Umm, slate?

115 AL: Slate? No note slate, but close.

P: Coal. Coal.

AL: Coal, but only one point because you have to use complete sentences. So we use coal ... for fuel. If we burn it what do we get?

P: Carbon Dioxide.

120 LA: Carbon Dioxide, yeah, but what do we use it for?

P: For fire.

LA: Fire and fire gives us...

P: Heat.

P: Food

125 P: Heat and food.

LA: Last topic. Three types of soil, what are they? Three types of soil? Three types of soil? Peter, I haven't heard from you much. Three types of soil . Tell me one.

P: Pebble?

LA: No. Not pebbles.

SESIÓN 12. COLEGIO 3-CUARTO CURSO-2ª SESIÓN: 7 de junio de 2008

LA: Ok so, we are going to read a book, as you know. Take a seat. Today we are reading a book called...

(los alumnos interrumpen hablando)

Ps: ^hello, ^hello

5 LA: Treasure. Repeat. Treasure...

Ps: Treasure.

LA: Chest.

Ps: Chest.

LA: So first off...

10 P: This is a **grabadora**?

LA: Yes. It is *a recorder*. Ok. No questions right now. First, let's look at the cover and guess what we think the book is going to be about. Think about it for one minute. Yes, what do you think, Jesus?

P: Octopus. The...octopus play chess.

15 LA: The octopus plays chess like Alonso says. Okay, wait. But is the chess or a chest? Okay, look Alonso, does the chest have arms? What do you think the book is about?

P: That there is...a treasure...under the sea.

LA: It's a treasure on the sea.

P: No, no.

20 LA: under the sea.

P: Like in the bottom of the sea

LA: At the bottom of the sea?

P: Yes.

LA: Monica?

25 P: I think that the octopus has a treasure

LA: A Treasure

P: and the boys and girls go to found this treasure.

LA: to find the treasure. To find.

P: To find.

30 LA: And who are the boys and girls?

P: Chipper and Chip

LA: Kipper and Chip. Anyone else?

P: The same thing.

P: Chipper.

35 LA: No, Not Chipper, Kipper.

P: No, but I said Kipper.

LA: Marta, Any more ideas? The same thing that Monica says?

P: The same thing, yes.

LA: Ok, Jesus.

40 P: Like Marta. But I think that the boys have to take and um...how do you say...to take the treasure and octopus...

LA: It is like blocking them. It won't let them take the treasure. Perhaps, yeah. Ok, maybe I will take one minute just to flip through the book and look at the pictures and see what ideas we see on the book and what we think. Ok. So we have one minute to just look at the pictures. Just

45 look at the pictures. Starting now.Ah, Pierre, if you are speaking Spanish maybe you should go back to class, eh? Quickly quickly...Just look at the pictures. Just look at the pictures.

P: I am looking very...

LA: Very quickly?

P: Very quickly no. I'm looking...

50 LA: Ok 10 seconds, 10 seconds. (hace la cuenta atrás de 10 a 1) Ok, close the books. Someone tell me what you saw. What did you see? If you were telling the story to someone what would be the first part that you tell. Pierre?

P: Uh, once upon a time..

LA: Ok. And what else? What did you see when you were looking at the pictures? .

55 P: There is a class of swimming.

LA: Ok, there was a class of swimming, a swimming class.

P: The child has to win points.
 LA: Ok, maybe. Ok, Alonso what else did you see? Please stop playing with the books.
 P: That Chip and Keeper fought a lot and they went to the -----
 60 LA: Aquarium.
 P: They go to the aquarium to see the fish in the water and that there is a boat and a treasure...
 AL: So they saw a fish in the water and they also saw a boat.
 P: Yes a boat, but in the bottom of the sea.
 AL: Ok and a...
 65 P: And a treasure. What else? Monica
 Mo: And then Kipper and Chip go under the sea...
 AL: How did they go under the sea?
 P: Um, how do you say **buceando**?
 LA: Um, swimming or *diving*. But how? Was the...the tank was very little, yes? And the children
 70 are very big?
 P: Ahh, they did it with the magic key. And go to...in a cas...a house-sita (riendo)
 LA: in the little house.
 P: In a little house...they are very very little. And then they go in the pecera .
 LA: *The Fish tank*.
 75 P: Fish tank. And, and...
 LA: Ok, let's hear from Marta. Marta, what happens next?
 P: I think that the childrens, the children had a...how do you say **imagina**?
 LA: *Imagination*.
 P: An imagination, and they...go in the...how do you say **pecera**?
 80 LA: *In the fish tank*. Everyone, fish tank.
 Ps Fish tank
 LA: It is where you keep fish, yes?
 P: Then they try to take the treasure...but there is a **pulpo gigante**.
 LA: *A big octopus*. Ok, so now we all have an idea about what the book is about, so let's open
 85 our books to page 1 and read the story. Who would like to begin? Pierre. "Every week". Pierre
 ,Just repeat
 (Los alumnos van leyendo frases del libro por turnos y el ayudante les corrige la pronunciación.)
 LA: Ok, excellent. Does everyone understand?
 Ps: Yes.
 90 LA: Pretty easy, no? Okay that's all. Put away your books.

