



ANEXO I

Curso	2016 / 2017

MÁSTER UNIVERSITARIO

PORTADA

EN: MÁSTER OFICIAL EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Y DE OTRAS LENGUAS MODERNAS

Título: LA ENSEÑANZA BILINGÜE EN UN CENTRO DE SEVILLA
UN ESTUDIO DE CASO ETNOGRÁFICO

Alumno: Raquel Sarmiento Álvarez

Firmado: 

Tutor: Dr. Cristián Abello Contesse

Firmado: 



LA ENSEÑANZA BILINGÜE EN UN CENTRO DE SEVILLA

UN ESTUDIO DE CASO ETNOGRÁFICO

Autora: Raquel Sarmiento Álvarez

Tutor: Dr. Cristián Abello Contesse

ÍNDICE

Resúmenes	4
Listado de términos empleados en este trabajo.....	5
1. Introducción	6
2. Marco teórico y metodológico.....	7
2.1. Enseñanza bilingüe.....	8
2.2. Estudio etnográfico	10
2.3. Estudio de caso.....	13
3. El estudio de caso etnográfico: contextualización y procedimiento	15
3.1. Contexto y situación de aprendizaje	15
3.1.1. El centro y el aula	15
3.1.2. Los estudiantes.....	16
3.1.3. La clase de filosofía, el docente y su papel en el aula	18
3.2. Procedimiento	19
3.2.1. Selección del centro	19
3.2.2. Observaciones piloto.....	21
3.2.3. Observaciones en el aula	23
3.2.4. Entrevista a la docente.....	26
3.2.5. Entrevista a la coordinadora bilingüe	27
3.2.6. Encuesta a los estudiantes	27
4. Análisis y valoración de la información recopilada	28
4.1. Resultados obtenidos.....	28
4.1.1. Resultados de las observaciones.....	28
4.1.2. Resultados de las entrevistas	36
4.1.3. Resultados de las encuestas.....	38
4.2. El planteamiento de la Consejería de Educación contrastado con la realidad del aula	46
5. Conclusión e implicaciones pedagógicas.....	51
6. Bibliografía.....	54
Anexos.....	57
Anexo I: Observaciones en el aula y rúbricas de observación	57
Anexo II: entrevista a la docente.....	126
Anexo III: Entrevista a la coordinadora bilingüe	139
Anexo IV: Modelo de encuesta	143

Resúmenes

Resumen: Este trabajo de investigación se centra en presentar qué ocurre en un aula de enseñanza bilingüe y describir cómo ocurre. Para ello se hizo un estudio de caso etnográfico en un Instituto de enseñanza secundaria en Sevilla durante el curso 2016/2017. La asignatura, filosofía en este caso, se imparte como parte del programa “Centros Bilingües” y para la realización de esta investigación se observaron 16 sesiones. El trabajo está dividido en dos partes. En la primera parte se describe y se contextualiza la situación que se estudia, así como el proceso que se ha seguido para la obtención de todos los datos necesarios. En la segunda parte se presentan los datos émicos y éticos que se obtuvieron a través de las observaciones en el aula, encuestas y entrevistas. Estos datos se muestran de forma cualitativa y cuantitativa seguidos de las conclusiones derivadas del estudio.

Los resultados han mostrado que la presencia de la L2 en el aula bilingüe no cumple los requisitos mínimos exigidos por la CEJA pero a la vez también se han encontrado discrepancias entre las exigencias de los organismos gubernamentales y los medios que estos proporcionan a los centros que forman parte del programa “Centros Bilingües” recogido en el *Plan de fomento del plurilingüismo* (2005).

Abstract: The aim of this paper is to shed light on what happens in a bilingual classroom and describe how it happens. In order to do so, an ethnographic case study was carried out in a high school in Seville during the 2016/2017 school year. The subject observed, philosophy, is part of the “Centros Bilingües” program and 16 sessions were observed in order to gather all the data needed. This study is divided into two main parts. The first one describes and contextualizes the class sessions studied, as well as the process followed to obtain the data. The second part is where the emic and the etic data gathered through in-class observations, surveys and interviews are presented. These data are shown in both a qualitative and a quantitative way followed by the conclusions drawn from the research.

The results reveal that the presence of the L2 in the classroom does not meet the criteria established by the CEJA, but at the same time, the results also show that the official regional institutions do not provide the schools or the professionals taking part in the “Centros Bilingües” program with enough resources.

Listado de términos empleados en este trabajo

AICLE (Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera)

Asignatura no lingüística (ANL)

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (CEJA)

Enseñanza bilingüe

Estudio de caso

Etnografía / estudio etnográfico

Instituto de enseñanza secundaria (IES)

Lengua extranjera, no dominante o minoritaria (LE)

Lengua materna o dominante (L1)

Plan de fomento del plurilingüismo (PFP)

Programa “Centros Bilingües” de la CEJA

1. Introducción

Como anterior estudiante de lenguas extranjeras y futura profesora de lenguas, la enseñanza bilingüe siempre ha sido un campo que ha atraído mi atención y ha despertado dudas y admiración a partes iguales. Dado que el auge de la enseñanza bilingüe de lenguas extranjeras en España ha sido tardío en comparación con otros países, no tuve la oportunidad de experimentarla durante mis años en la enseñanza obligatoria, así que a través de esta investigación conseguí la oportunidad, no solo de experimentar lo que supone la enseñanza bilingüe en el aula, sino que también de estudiarla en profundidad. A esta curiosidad contribuyeron especialmente los medios de comunicación, en concreto la prensa en línea, donde constantemente se publican titulares como “Dudas sobre la enseñanza bilingüe” (El diario de Sevilla, 01/03/2017), “Enseñanza bilingüe, lengua de doble filo” (Las Provincias, 17/10/2017), o “La cuestionada huida hacia adelante del bilingüismo educativo” (Público, 13/02/2017). Estos titulares son un reflejo de las ideas, miedos y opiniones de la sociedad respecto a la enseñanza bilingüe, y concluí que para informarme acerca de su funcionamiento y eficacia, la mejor opción era estudiarlo en persona.

El presente trabajo recoge un estudio de caso etnográfico llevado a cabo en Sevilla durante el curso 2016/2017 en un Instituto de enseñanza secundaria (IES). En total se observaron 16 sesiones de una asignatura impartida como parte del programa “Centros bilingües” instaurado en la comunidad andaluza en 2005. Puesto que este estudio es una investigación etnográfica, no se comenzó la investigación con un fin concreto más allá del de indagar acerca de **qué** sucede en el aula bilingüe y **cómo** sucede. A medida que se observaron las clases se hizo evidente que la proporción de contenido de inglés en el aula era escasa y, en consecuencia, se decidió ahondar en las razones por las que la presencia de la lengua extranjera no era la deseada. Esta investigación, por lo tanto, derivó en preguntas del tipo: ¿por qué no existe interacción en la lengua extranjera en el aula? ¿Radica el problema en el docente o en los alumnos? ¿Existen las mismas oportunidades para interactuar en el aula en las clases monolingües que en las clases bilingües?

Para ilustrar el proceso de investigación llevado a cabo, así como esbozar los resultados derivados de la investigación, el trabajo está dividido en dos partes principales. La primera parte corresponde a la descripción y contextualización de la situación observada, así como del proceso que se desarrolla hasta conseguir todos los datos necesarios. De este modo, en esta parte se describen de manera detallada todos los aspectos que pueden resultar relevantes para

el estudio y se justifican las elecciones tomadas desde el momento en el que se propuso la investigación, así como la finalidad de cada procedimiento desarrollado. La segunda parte, en cambio, se centra en presentar los resultados de las observaciones junto con las conclusiones que de ellos se derivan. En este estudio los datos se han presentado de forma cualitativa (Richards y Schmidt, 2010, p. 475), es decir, a través de observaciones, rúbricas de observación, notas de campo, resúmenes, etc., que más tarde se han convertido en datos cuantitativos para compararlos y analizarlos con más precisión y de forma más visual mediante la creación de gráficos, esquemas y tablas.

El proceso de recopilación de datos fue largo a la par que frustrante, porque en un principio se trabajaba con una muestra de datos muy limitada debido a la escasa presencia de la lengua extranjera en el aula. Sin embargo, una vez se decidió comparar las sesiones de contenido únicamente en la lengua materna con las sesiones de contenido en ambas lenguas, inglés y español, el proceso de investigación resultó más gratificante y productivo, aunque no sin dificultades. Estas dificultades comprendían problemas metodológicos, puesto que la inexperiencia y la falta de datos más concluyentes ponían en cuestión el alcance y la validez de los resultados obtenidos.

Las conclusiones y consideraciones que se derivan de este trabajo están basadas en una muestra de datos muy pequeña, por lo que el alcance de las mismas es limitado y no pretende, en ningún momento, dar lugar a la extrapolación generalizada ni a la creación de teorías. En cambio, los datos que se recogen sí dan lugar a hipótesis que pueden resultar de gran interés para futuras investigaciones en el campo de la enseñanza bilingüe, así como para la autoevaluación institucional de los centros que forman parte del *Plan de fomento del plurilingüismo*.

2. Marco teórico y metodológico

En este apartado se indican cuáles han sido los estudios y las metodologías que se han investigado de manera exhaustiva para sentar las bases teóricas del trabajo que aquí se desarrolla. Este trabajo no solo ha precisado que se conozcan en profundidad los fundamentos de la enseñanza bilingüe, y más concretamente de la metodología AICLE, sino que también ha requerido el conocimiento de las características, procesos y particularidades de los estudios de caso y de los estudios etnográficos. Como se indica en el título, este documento no corresponde a un tipo de estudio concreto, sino que se han implementado e hibridado los

diferentes tipos de estudio arriba mencionados para que la metodología se adapte mejor a las características del producto final en cuanto a longitud, y el tiempo de desarrollo.

2.1. Enseñanza bilingüe

La enseñanza bilingüe es, como indica Abello-Contesse (2013, p. 3), un término genérico usado para hacer referencia a la enseñanza reglada que hace uso de una o más lenguas con el fin de alcanzar una competencia bilingüe. Los antecedentes de este tipo de enseñanza se remontan a la enseñanza en latín frente al uso de las lenguas vulgares, pero el predecesor más concreto en la época contemporánea se encuentra en la enseñanza en lengua francesa en Montreal en el año 1965 (Abello-Contesse, 1999, p. 83). La enseñanza bilingüe se puede implantar para (a) mantener una lengua minoritaria, como es el caso del gallego, (b) aprender a usar una lengua mayoritaria, (c) aprender a escribir y leer en una lengua mayoritaria, o (d) aprender una lengua internacional o lengua extranjera de prestigio (Abello-Contesse, 2013, pp. 6-7). La enseñanza bilingüe también se puede clasificar en función de la presencia de la segunda lengua (L2) o lengua extranjera (de aquí en adelante LE) en el aula. De acuerdo con esta clasificación, recogida por Pérez-Murillo (2013, p. 181), la enseñanza bilingüe se puede distinguir entre “*non-forms*”, es decir la ausencia completa de la L2 o LE; formas débiles o la presencia limitada de la LE o L2; y formas fuertes, es decir la presencia de ambas lenguas como lenguas activas de instrucción. Además de esta distinción, Pérez-Murillo menciona las categorías usadas en las investigaciones estadounidenses denominadas educación bilingüe aditiva y educación bilingüe sustractiva, siendo la primera la que persigue la adquisición y uso de dos lenguas y fomenta el bilingüismo, mientras que la segunda promueve la adquisición de la L2 o LE para llegar a reemplazar la lengua materna (L1) y fomenta el monolingüismo. En lo que respecta a este estudio, y al *Plan de fomento del plurilingüismo* (también denominado *el Plan* para acortar), al utilizar el término enseñanza bilingüe, siempre se hace referencia a una enseñanza bilingüe fuerte, aditiva y que persigue, además del uso de la L1, el aprendizaje de una lengua extranjera de prestigio a través de una inmersión parcial.

El objetivo común que persigue la enseñanza bilingüe rara vez se corresponde con la concepción popular e irreal de un hablante bilingüe (aquel cuyo nivel de destrezas en las lenguas que maneja sea el mismo, o, mejor dicho, igualmente alto), sino que se corresponde con lo que Abelló-Contesse y Ehlers (2010, p. 20) denominan hablante bilingüe fluido. Además de este objetivo, Pérez-Murillo (2013, p. 186) también enumera como objetivos de la

enseñanza bilingüe el fomento de la conciencia cultural o el uso de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación.

La enseñanza bilingüe se ha visto en numerosas ocasiones identificada con el enfoque denominado Instrucción basada en contenidos o “*Content-based Instruction*” (CBI) en inglés, que a su vez, se ha denominado Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (de aquí en adelante AICLE) o “*Content-and-Language Integrated Learning*” (CLIL) en inglés, ya que como indica Dalton-Puffer (2007, p. 1), este enfoque hace referencia a aquellos contextos educativos en los que se utiliza otra lengua diferente a la L1 de los alumnos como lengua vehicular y de instrucción en el aula. En concreto, en AICLE, la LE no es el contenido ni el sujeto de la interacción en el aula, sino que es el medio mediante el cual se produce dicha interacción (Pérez-Vidal, 2013, p. 66).

El enfoque AICLE, como indica Pérez-Vidal (2013, p. 77), ha tenido una gran acogida en Andalucía en comparación con el resto de las comunidades autónomas españolas. Una posible razón por la que el enfoque AICLE ha tenido más éxito en Andalucía es que ha surgido como respuesta a la demanda de ciudadanos que puedan hacer frente a la oleada de turistas internacionales que la comunidad autónoma recibe a lo largo del año. Asimismo, no hay que olvidar que la enseñanza bilingüe resurge con fuerza en Europa en los años 90 como respuesta a la necesidad de formar ciudadanos para un mundo multilingüe y cada vez más globalizado (Pérez-Vidal, 2013, p. 61). Del mismo modo, Pérez-Vidal (2013, p. 184) hace referencia a que en España, en general, no hay contacto con el inglés fuera del aula ya que las películas tienden a estar dobladas al español y el enfoque AICLE prolonga el contacto con la lengua que se quiere aprender, dando lugar a un contexto de aprendizaje más eficaz (García López y Bruton, 2013, p. 257), o como indica Dalton-Puffer (2007, p. 2) el enfoque AICLE es “el modo más económico en el que la clase se convierte en las “calles” [de un país en el que se hable la LE]”. De este modo, como varios autores han indicado (García-López y Bruton, 2013; Dalton-Puffer, 2007), el enfoque AICLE proporciona al docente los medios necesarios para dar lugar a comunicación real, ya que la asignatura no lingüística (ANL de aquí en adelante) proporciona el contenido necesario para el uso contextualizado de la LE.

Atendiendo a estas consideraciones, parece acertado afirmar, al igual que García-López y Bruton (2013, p. 262), que en los contextos educativos en los que AICLE es el enfoque de instrucción, no es el lenguaje el que condiciona el contenido, como ocurre en las clases de enseñanza de lengua extranjera, sino que es el contenido el que determina las necesidades

lingüísticas de los alumnos, constatando que este tipo de enfoque requiere una coordinación multidisciplinar y transversal entre los docentes. Sin embargo, a pesar de las ventajas que presenta este tipo de enseñanza, todos los involucrados en el contexto educativo se encuentran con dificultades o problemas que surgen del propio enfoque. A modo ilustrativo, se proponen a continuación los problemas que más se ven reflejados en los estudios acerca del bilingüismo educativo, así como los que se trabajan o se intuyen en el estudio que se realiza en este trabajo. Entre los problemas de la enseñanza bilingüe mencionados se encuentran:

- las destrezas productivas tienden a resultar menos satisfactorias en la LE que las destrezas receptivas (Abello-Contesse, 1999, p. 87)
- el contexto educativo puede no ser el más eficaz para crear una situación de uso del lenguaje coloquial, sino que más bien propicia el uso del lenguaje académico, creando un desequilibrio en los contextos en los que los estudiantes pueden hacer uso de la LE. (Abello-Contesse, 2013, p. 15)
- la proporción lenguaje-contenido tiende a crear conflicto en los docentes de ANL puesto que sienten que hacen uso de la lengua en detrimento del contenido de su asignatura (Dalton-Puffer, 2007, p. 5)
- los docentes tienen que adaptarse al enfoque AICLE sin tener conocimiento teórico o práctico del mismo (Salaberri-Ramiro, 2010, p. 144)

En definitiva, la enseñanza bilingüe tiene como objetivo formar ciudadanos capaces de desenvolverse y desarrollarse en un mundo multicultural y plurilingüe en lo laboral y personal. A pesar de que la enseñanza bilingüe se ha convertido en un tema central de las investigaciones en los últimos quince a veinte años, sigue sin haber consenso en muchos aspectos de la misma, como, por ejemplo, la proporción ideal entre lengua y contenido, la enseñanza de aspectos culturales como parte del enfoque AICLE, etc. Asimismo, el término enseñanza bilingüe se utiliza indistintamente para contextos educativos muy diferentes. De este modo, en la enseñanza bilingüe se mezclan diferentes enfoques, objetivos y tipos de centros educativos, entre otros, y por ello, es necesario especificar qué se entiende por enseñanza bilingüe cuando se lleva a cabo una investigación como la que se desarrolla en este trabajo.

2.2. Estudio etnográfico

La etnografía es una rama de la antropología que en sus comienzos estaba destinada al estudio de otras culturas, pero actualmente también se dedica al estudio de fenómenos más cercanos a

la cultura/sociedad del investigador (Draper, 2015, p. 36). Tal es el caso, que este tipo de metodología en muchas ocasiones hace referencia a la observación y descripción del lenguaje que se lleva a cabo en estudios del aprendizaje y el uso de lenguas (Richards y Schmidt, 2010, p. 204). Como característica principal, cabe destacar que los estudios etnográficos comienzan sin el planteamiento de hipótesis predeterminadas, sino que el investigador se encarga de “estudiar datos y encontrar patrones para formular hipótesis y finalmente elaborar conclusiones o teorías”¹ (Riemer, 2009, p. 212).

Los datos necesarios para realizar un estudio etnográfico se extraen de un trabajo de campo, en el que un observador, normalmente el investigador, se adentra en la cultura o situación que se quiere investigar. El observador puede relacionarse con la cultura o situación que sea el objeto de investigación de dos formas:

- como observador participante: se integra e interactúa con los sujetos de su estudio para comprender in situ su cultura (Barton, 2008, p. 10)
- como observador no participante: observa y recoge todos los datos necesarios pasando relativamente inadvertido en el entorno del estudio (Riemer, 2009, p. 207)

En consecuencia, el contexto es realmente importante para el estudio y no se puede ignorar durante el proceso (Draper, 2015, p. 3), y por ello, el tiempo de trabajo de campo ha de ser intensivo y, tal y como indica Riemer, un ciclo completo de actividad o un año es considerado en la actualidad el tiempo mínimo requerido para realizar un estudio etnográfico (2009, p. 209). Durante el trabajo de campo, una de las actividades que hay que desarrollar es la documentación de las opiniones y experiencias de manera detallada y desde varias perspectivas. Estas perspectivas se definen como émica y ética², y cada una hace referencia a la significatividad y el sentido de los hechos estudiados para los actores y los observadores (Delgado y Gutiérrez, 1995, p. 152). Los datos émicos son aquellos que reflejan la perspectiva de los sujetos pertenecientes a la cultura/situación observada (Draper, 2015, p. 38), como, por ejemplo, en el caso de un aula, principalmente el equipo docente y los alumnos. En cambio, los datos éticos son aquellos que reflejan la perspectiva social externa con respecto a la situación que se estudia (Riemer, 2009, p. 206), por ejemplo, el investigador, la prensa, o la opinión pública.

¹ Traducción hecha por la autora

² Términos acuñados por Kenneth Pike, reutilizados por Marvin Harris y recogidos por Delgado y Gutiérrez (como se citó en Schettini y Cortazzo, 2015, p. 39)

Todos estos procesos y particularidades dan lugar a un estudio completo, pero en ocasiones su validez se ha puesto en entredicho, puesto que el investigador/observador vive en sociedad, y por lo tanto comienza el estudio con unas ideas preconcebidas (perspectiva ética) que como bien indica Riemer, deben permanecer al margen durante el desarrollo del estudio (2009, p. 206). No obstante, no se puede asegurar que el observador sea imparcial a la hora de llevar a cabo el estudio, así que para conseguir que la investigación sea lo más objetiva posible, el investigador ha de hacer uso de la triangulación. La triangulación consiste en el uso de “diferentes técnicas de recolección y análisis de datos, fuentes de información y/o investigadores para maximizar la veracidad y validez de los resultados del estudio”³ (LeCompte y Preissle, 1993 citado en Sells, Smith y Newfield, 1997, p. 173).

Para llevar a cabo dicha triangulación y la recolección de datos émicos de diferentes fuentes se pueden utilizar diferentes métodos. Entre los más populares se encuentran las entrevistas etnográficas, la realización de encuestas y, sobre todo, la toma de apuntes durante la observación directa. Las entrevistas etnográficas difieren de una entrevista al uso en el desarrollo de las mismas. Una entrevista etnográfica se desarrolla más como una conversación (Riemer, 2009, p. 208), y las preguntas deben ser preguntas abiertas para evitar influenciar las respuestas del informante (Sells, Smith y Newfield 1997, p. 174). Del mismo modo, las notas que se toman durante el trabajo de campo deben de ampliarse tras las observaciones e incluir todos los detalles posibles a fin de proporcionar información veraz y válida para el estudio etnográfico (Riemer, 2009, p. 213).

En conclusión, la etnografía, y en concreto el estudio etnográfico, presenta particularidades que facilitan la obtención de datos para su estudio. No hay que olvidar que el propósito de un estudio etnográfico no es el de confirmar hipótesis, sino el de generarlas (Sells, Smith y Newfiels, 1997, p. 169), junto con teorías explicativas para los fenómenos observados (Schettini y Cortazzo, 2015, p. 39).

La razón por la cual se decidió tomar una perspectiva etnográfica para este trabajo es fundamentalmente que no es necesario que el autor/a sea experto en la materia o tenga conocimiento o experiencias previas de la realidad que se está estudiando (Barton, 2008, p. 11). Asimismo, como Draper (2015, p. 40) indica, este tipo de estudios puede complementar otras investigaciones llevadas a cabo con otro enfoque para dar lugar a resultados completos y más significativos. Sin embargo, el proceso que hay que desarrollar para llevar a cabo el

³Traducción hecha por la autora

estudio etnográfico presenta dificultades que pueden resultar un problema para investigadores noveles, como son la imparcialidad, evitar generalizaciones prematuras o la consecución de lo que los antropólogos llaman “*thick description*”⁴ o descripción abundante⁵.

2.3. Estudio de caso

De acuerdo con la definición propuesta por Richards y Schmidt (2010, p. 69), un estudio de caso es un estudio intensivo de un aspecto concreto en un periodo de tiempo, ya sea largo o corto, y puede dar lugar o no a generalizaciones tras el análisis de los resultados obtenidos. Como Yazan (2015, p. 137) indica, el estudio de caso se basa en la observación, recolección e interpretación de la realidad que tiene lugar a través de la interacción de individuos en su contexto social. En efecto, Merriam (1998, p. 27) considera casos para un estudio tanto a una persona, como a un programa, a un grupo de personas, a una ley, etc. En esta ocasión, el contexto social en el que se focaliza el estudio es un programa educativo, y más concretamente, una clase de enseñanza bilingüe en un centro de enseñanza pública secundaria en Sevilla, Andalucía.

Al leer estas definiciones de estudio de caso y sus características es comprensible que cueste dibujar una línea que lo separe del estudio etnográfico, ya que el estudio de caso no se apoya en un diseño establecido o codificado (Yazan, 2015, p. 140). Sin embargo, un punto de partida es el que Yin (2002, p. 26) expone en su estudio y que diferencia el estudio de caso de un estudio etnográfico en cuanto a que antes del desarrollo del estudio de caso es necesario contar con conocimiento acerca del fenómeno que se va a estudiar, así como establecer ciertas hipótesis teóricas previas a cualquier recolección de datos. Asimismo, la naturaleza particularista del estudio de caso (Merriam, 1998, p. 30) nos proporciona otras características que lo distancian de un estudio etnográfico, ya que, a diferencia de este último, un estudio de caso puede sugerir al lector cómo actuar en situaciones similares, utilizarse como base para generalizar un fenómeno, o puede incluso estar influenciado, o no, por las creencias y perspectivas del investigador. Con la finalidad de establecer un proceso delimitado para el desarrollo de un estudio de caso, Montero y León (2002) (como citó Jiménez-Chaves, 2012, p. 147) proponen en su estudio de cinco fases que, desde su punto de vista, lo constituyen:

- (i) selección y definición del caso
- (ii) elaboración de una lista de preguntas

⁴ Término acuñado por Geertz (1973) (citado en Riemer, 2009:211)

⁵ Traducción realizada por la autora.

- (iii) la localización de las fuentes de datos
- (iv) el análisis e interpretación
- (v) la elaboración del informe

Este tipo de estudio se puede seleccionar por varias razones, pero sobre todo en función de los objetivos que se pretenden alcanzar tras llevarlo a cabo. Zainal (2007, p. 3) recoge las tres categorías que Yin expuso en un estudio previo (1984). Estos tres tipos de estudios de caso son (a) exploratorio, o el que se lleva a cabo para formular preguntas de investigación, (b) descriptivo, el tipo de estudio que se desarrolla cuando un caso concreto es intrínsecamente interesante para el investigador y quiere comprender un fenómeno de la forma más acertada posible, o (c) explicativo, para examinar datos de manera que se puedan interpretar y en muchas ocasiones den lugar a teorías.

El estudio de caso, de acuerdo con Merriam (1998, p. 30), presenta las características óptimas para responder a las cuestiones de modo y de causa, al igual que para estudiar un proceso concreto. Asimismo, la autora señala que sirve para descubrir el alcance que ha tenido la instauración de un programa determinado, así como también puede propiciar la mejora de la práctica profesional en el ámbito educativo, por lo que este tipo de estudio es altamente recomendable para la investigación que se desarrolla en este trabajo.

A pesar de las ventajas que presenta el estudio de caso como proceso de investigación, hay que tomar en consideración las dificultades y problemas que comprende en cuanto a su desarrollo y los resultados que se obtienen (Merriam, 1998; Zainal, 2007). De este modo, la falta de rigurosidad por parte del investigador es una de las desventajas que más se critica en el mundo de la investigación, ya que los resultados finales del estudio pueden estar “contaminados” por las experiencias, opiniones y prejuicios del académico que desarrolle el estudio; asimismo, la falta de experiencia y maniobrabilidad de la que disponen los investigadores noveles en el proceso de observación, recolección y análisis de datos, ha sido objeto de numerosas críticas, ya que no disponen de una “guía” para llevar a cabo el estudio; y finalmente, los estudios de caso se basan en pocos datos para poder dar lugar a generalizaciones acertadas.

Los problemas citados suponen un impedimento a la hora de basar los resultados de una investigación en los datos recopilados a través de un estudio de caso, pero al igual que en el caso de los estudios etnográficos, la triangulación supone una herramienta fundamental para aumentar la validez de los mismos y por consiguiente las hipótesis que se crean tras su

desarrollo. La triangulación, como ya se ha descrito (véase apartado 2.2 *Estudio etnográfico*), implica el uso de diferentes fuentes de información para después contrastar los resultados obtenidos. Yazan (2015, p. 141) indica que las diferentes fuentes que se usan más a menudo en este tipo de investigaciones son (a) documentación, (b) investigaciones previas, (c) entrevistas, (d) observación directa, (e) participación en las observaciones, y (f) artefactos físicos. De esta lista de instrumentos/técnicas de recolección de datos podemos determinar que únicamente (c) y (d) son comúnmente utilizados para las investigaciones etnográficas, dando lugar a otra característica que diferencia ambos tipos de investigación.

3. El estudio de caso etnográfico: contextualización y procedimiento

3.1. Contexto y situación de aprendizaje

3.1.1. El centro y el aula

El centro en el que se han llevado a cabo las observaciones es un Instituto público de enseñanza secundaria que ofrece a sus estudiantes la oportunidad de cursar asignaturas en la modalidad bilingüe de acuerdo con el *Plan de fomento del plurilingüismo* de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (CEJA). El instituto se adhirió al programa “Centros bilingües” desde su inicio en el curso 2005/2006 y desde entonces ha ido incorporando más asignaturas en modalidad bilingüe a su programa de estudios y, en palabras de la web del centro, “ha ido [...] adaptándose a los cambios que las enseñanzas bilingües han tenido en Andalucía”. El centro se encuentra en el casco histórico de Sevilla capital, recibe alumnado de un estrato socioeconómico medio/medio-alto y en él se imparten clases desde 1º de ESO hasta 2º de bachillerato. La modalidad bilingüe es común para todos los grupos hasta 3º de ESO, mientras que en el resto de cursos hay un grupo para el cual todas las asignaturas no lingüísticas (ANL) son en español. En el centro se imparten un total de nueve asignaturas diferentes en modalidad bilingüe (tres en cada curso hasta 3º de E.S.O, dos en 4º de ESO y 1º de bachillerato, y una asignatura en el último curso), y el equipo docente que forma parte del programa lo componen un total de diez profesores (nueve mujeres y un varón).

El centro cuenta con la colaboración de una asistente de conversación que forma parte del programa “Auxiliares de conversación extranjeros en España” del Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD de aquí en adelante), pero, sin embargo, no participa en todas las

asignaturas de la modalidad bilingüe debido a la escasez de tiempo del que dispone en el centro, dado que también es la auxiliar de otro centro en la ciudad de Sevilla. Además de contar con la auxiliar de conversación, la coordinadora bilingüe se encarga de editar un blog en el que comparte algunas de las actividades, intercambios y proyectos que realizan en el centro como parte del programa bilingüe.

En el instituto no existe un aula para cada asignatura, lo que dificulta que el aula pueda estar ambientada y equipada específicamente para facilitar el aprendizaje de los alumnos. En cuanto al aula en la que se impartía la asignatura observada para este estudio, es un aula pequeña para el número de estudiantes que conforman cada curso, aunque a pesar de ser pequeña, el aula está bien iluminada y está equipada con una pizarra blanca, un proyector y su correspondiente pantalla de proyección desenrollable. En cuanto a las mesas y su distribución, el aula cuenta con treinta y cinco pupitres y sus correspondientes sillas más la mesa de la profesora y su silla. Las mesas de los alumnos se distribuyen en cinco filas horizontales. Las mesas son individuales, pero se agrupan en parejas y en filas de hasta cinco alumnos, ya que dadas las dimensiones de la clase resulta imposible crear más de un pasillo entre los pupitres. Los alumnos tenían asientos asignados en el aula y siempre ocupaban el mismo sitio, salvo en circunstancias especiales (p. ej. la ausencia de muchos alumnos en el aula) (véase el esquema de la sesión del 02/05/17 en el *Anexo I*). Tras la quinta sesión de observación, la docente cambió el aula en la que se impartían las clases los miércoles por un aula más amplia y cómoda. Esta aula cuenta con treinta y cuatro sillas y ocho mesas alargadas (cuatro alumnos por mesa) y una mesa doble (dos alumnos por mesa). La clase está equipada, al igual que la otra aula, con un proyector, una pizarra blanca y una pantalla de proyección desenrollable.

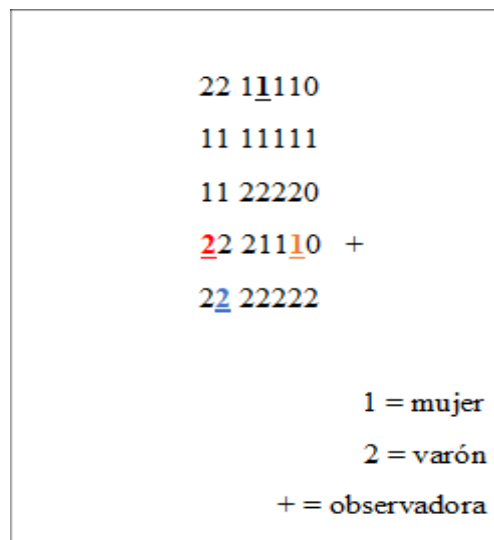
3.1.2. Los estudiantes

La clase de 1º de bachillerato estaba compuesta por un total de treinta y tres alumnos (16 varones y 17 mujeres) cuyas edades varían entre los 16 y los 17 años en el momento de la observación. En líneas generales, los niveles de atención de los estudiantes eran satisfactorios, y el grupo se caracterizaba por ser “más participativo que otros grupos” en palabras de la coordinadora bilingüe del centro y la profesora de filosofía.

En cuanto a la experiencia previa de los alumnos con la enseñanza bilingüe, cabe destacar que un 69.7% de los alumnos había cursado más de dos años en la modalidad bilingüe, y, por

el contrario, solo un 12.1%⁶ de los alumnos que componen el grupo estudiado estaba experimentando por primer o segundo año este tipo de enseñanza. Todos los alumnos cursan en el momento del estudio dos asignaturas en esta modalidad, filosofía (la asignatura cuyas sesiones se han observado para este trabajo) y cultura científica. En definitiva, los alumnos entran en contacto con la lengua extranjera (inglés) en un total de tres asignaturas, dos ANL y la asignatura de inglés.

Su distribución en el aula, como ya se ha indicado con anterioridad, era fija y se distribuían como se puede observar en el esquema (*Esquema 1*).



Esquema 1

En el esquema se diferencia entre varón y mujer con un código numérico, mientras que el código cromático indica la posición de aquellos alumnos cuya presencia en el aula o comportamiento a lo largo de las observaciones es interesante para el estudio llevado a cabo. La alumna subrayada y resaltada en negrita (primera fila, tercera posición desde la izquierda) es la única alumna que acude a clase con un ordenador, puesto que tiene una enfermedad degenerativa de la visión y necesita utilizar el ordenador para poder escribir adecuadamente y desenvolverse a la hora de tomar apuntes o hacer ejercicios. El alumno resaltado en rojo (cuarta fila, primera posición) es un alumno que destaca por presentar una conducta disruptiva a lo largo de las observaciones. Finalmente, los alumnos resaltados en azul (última fila, segunda posición) y en naranja (cuarta fila, sexta posición) son nativos de otro país. En concreto, el alumno resaltado en azul es nativo de Hong Kong y su familia es franco-inglesa, aunque reside en España desde hace mucho tiempo, mientras que, por el contrario, la alumna

⁶ La suma de los porcentajes no conforma el 100% porque algunas de las encuestados no especificaban la cantidad de años que llevaban cursando la modalidad bilingüe.

resaltada en color azul solo lleva un año viviendo en España y tanto ella como su familia son germanos.

3.1.3. La clase de filosofía, el docente y su papel en el aula

Las clases de filosofía tenían lugar tres veces a la semana, los martes de 14.00 a 15.00 (última clase del día) después de la clase de educación física, los miércoles de 8.30 a 9.30 (primera sesión del día) y los viernes de 9.30 a 10.30, como se puede observar en el *Esquema 2*.

	Lunes	Martes	Miérc.	Jueves	Viernes
8:30 9:30			FILBI 33 1B A		
9:30 10:30					FILBI 33 1B A
10:30 11:30					
11:30 12:00	R	E	C	R E	O
12:00 13:00					
13:00 14:00					
14:00 15:00		FILBI 33 1B A			

Esquema 2

La docente de la asignatura observada en este estudio, Elisa (pseudónimo), es una profesora de filosofía, ética y psicología en el centro. Elisa forma parte de la sección bilingüe desde hace siete años, posee el título *First Certificate in English* (FCE) de la Universidad de Cambridge, que es equivalente a un nivel B2 del Marco Europeo de Referencia para las Lenguas y además habla otros idiomas como portugués, italiano y alemán. Las sesiones se desarrollaban en torno al libro de texto *FIL. Filosofía. Aula 3D* de la editorial Vicens Vives. El libro de texto no está pensado para impartir la asignatura en la modalidad bilingüe, así que, como García-López y Bruton (2013, p. 263) establecen, Elisa se encargaba de crear o buscar materiales para los temas que impartía en inglés.

3.2. Procedimiento

En este apartado se explica todo el proceso llevado a cabo para la obtención de los datos necesarios para desarrollar este estudio. Entre los diferentes procedimientos que se detallan se encuentran tanto las observaciones como las entrevistas, así como los criterios de selección del centro y la comunicación previa a las observaciones. Mediante este apartado también se pretende poner de manifiesto que todas aquellas decisiones llevadas a cabo durante el trabajo de campo no son fruto de la casualidad, sino que han sido estudiadas y se ha sopesado su efecto directo sobre la investigación que se lleva a cabo en este trabajo.

3.2.1. Selección del centro

Como ya se ha explicado al comienzo de esta nueva sección, las decisiones tomadas respecto a este trabajo tienen una razón de ser más allá de la propia casualidad o comodidad de la observadora, de este modo, la selección del centro se llevó a cabo tras establecer unos criterios que, de acuerdo con la autora y el director de este trabajo, darían como resultado un centro ya asentado dentro del *Plan de fomento del plurilingüismo*. Por lo tanto, los centros elegibles para realizar el estudio debían cumplir con los siguientes parámetros:

- (i) lleva cuatro o más años siendo parte del programa “Centros Bilingües”
- (ii) dispone de asignaturas propias de la rama de humanidades en modalidad bilingüe
- (iii) el centro es un IES
- (iv) imparte clases en modalidad bilingüe al menos en los últimos cursos de ESO
- (v) el centro es bilingüe español/inglés

Estos parámetros tienen como finalidad acotar la búsqueda de centros para dar con uno que no esté en proceso de adaptación al programa para que los datos recogidos no se vean comprometidos por la falta de experiencia del centro, la coordinación, los docentes y/o los alumnos.

Puesto que el programa “Centros Bilingües” se implantó en el territorio andaluz en el año 2005 a la vez que se creó el *Plan de fomento del plurilingüismo*, se consideró que el centro que sirviese de sede para el estudio había de llevar un mínimo de cuatro años formando parte del programa, y en este caso prevalecería aquel centro con más antigüedad dentro del programa, siempre que cumpliera el resto de criterios arriba establecidos. Asimismo, resultaba de vital importancia que la asignatura impartida en modalidad bilingüe perteneciese al ámbito de las humanidades para así tener más oportunidades de observar interacción en la

segunda lengua, tanto entre los propios alumnos, como entre alumnos y profesor/a, no solo para el manejo de la clase, pero también a la hora de generar debates, redacciones y presentaciones, entre otros.

En cuanto a las características de los grupos que toman parte en las asignaturas bilingües del centro, se prefirieron aquellos grupos de mayor edad dado que esto tendría un efecto positivo sobre las observaciones, ya que los alumnos poseen un mayor conocimiento y dominio de la lengua extranjera al llevar más años estudiándola dentro del sistema escolar. Es por ello por lo que se contactó únicamente con IES para tener acceso a grupos de mayor edad y con mayor dominio de la lengua vehicular en las asignaturas bilingües.

Por último, se contactó únicamente con centros bilingües español-inglés, primero porque es la lengua extranjera que la observadora domina con mayor precisión, y también es la primera lengua extranjera más común dentro de los centros bilingües andaluces (CEJA, 2013, p. 13). Asimismo, el uso y conocimiento del inglés es más frecuente entre el profesorado y existen más materiales editados para su uso en aulas bilingües facilitando la impartición de la asignatura en dicha modalidad.

Una vez se establecieron los criterios de selección de centros, la observadora inició una búsqueda exhaustiva dentro del directorio de centros bilingües para el curso 2016/2017 publicado en el *Portal Averroes*, en el cual constaban un total de 597 centros. Tras aplicar los criterios de selección y acotar la búsqueda de centros al municipio de Sevilla (lugar de residencia de la observadora), el total de centros elegibles para el estudio ascendía a veintidós institutos.

En un principio se contactó con aquellos centros que ofrecían más información acerca de su sección bilingüe en su página web y mostraban al público las actividades llevadas a cabo en él. En total se contactó con cuatro centros que cumplían con los parámetros establecidos, pero solo se obtuvo respuesta de tres de ellos. Dos de los centros respondieron de forma evasiva y poco específica acerca de su programa bilingüe. Sin embargo, al contactar con el centro en el que finalmente se realizó el estudio (véase apartado 3.1.1. *El centro y el aula*), tanto la coordinadora de la sección bilingüe como el equipo de secretaría se mostraron receptivos y con disposición a colaborar en todo momento. La comunicación con el centro primero consistió en mensajería instantánea y correos electrónicos, y finalmente se llevaron a cabo llamadas telefónicas para concretar los horarios y procedimientos que más tarde se llevarían a cabo. Dichos procedimientos se describen a continuación y son aquellos que han permitido obtener toda la información necesaria para elaborar este estudio de caso etnográfico.

3.2.2. Observaciones piloto

El primer procedimiento que se llevó a cabo en el centro fue una serie de observaciones denominadas observaciones piloto. La finalidad de dichas observaciones era primero aprender a registrar la información por escrito (los datos auténticos) con la mayor rapidez posible, comprobar las posibles modificaciones o ajustes que debían hacerse en los instrumentos de observación (*Anexo I*) y finalmente, esbozar los posibles temas centrales del estudio final.

Las observaciones piloto se llevaron a cabo en el mismo centro de enseñanza, pero no con el mismo grupo de alumnos ni con la misma profesora. El grupo observado era una clase de treinta alumnos de 3º de ESO a los que se decidió observar durante cuatro sesiones de la asignatura de historia y geografía en modalidad bilingüe. El tema central de las sesiones observadas fue la economía mundial y la división entre los bienes de producción y las materias primas. Las sesiones que se observaron durante este período⁷ fueron muy útiles a la hora de ensayar con los instrumentos de observación, y también para decidir cuáles eran los cambios necesarios para que la observadora trabajase cómodamente con ellos.

En las sesiones observadas la profesora habló la mayor parte del tiempo en la lengua extranjera, inglés, pero de vez en cuando realizaba *code switching* o alternancia de código⁸, principalmente para gestionar el aula. La primera sesión observada tuvo una estructura clara y bien planificada, ya que las actividades que se llevaron a cabo progresaban de menor a mayor dificultad a medida que avanzaba la clase. Primero se realizó una actividad de “calentamiento”, lluvia de ideas, que implicó la participación de los alumnos, pero de tal manera que no se sintieron expuestos ni forzados a la hora de interactuar en inglés; después, los alumnos trabajaron en grupos pequeños, de tal modo que necesitaron interactuar de manera más exhaustiva, pero no se sintieron intimidados porque estaban ante un número reducido de compañeros; luego, los alumnos tuvieron que interactuar con otros grupos, y finalmente hablaron y expusieron sus ideas ante toda la clase de manera individual. En definitiva, la profesora llevó a cabo un proceso de gamificación muy bien estructurado para acercar a los alumnos a una realidad desconocida por ellos, la economía. Como resultado, se pudo observar cómo los alumnos también realizaban alternancia de código a la hora de interactuar entre ellos ya que normalmente los alumnos comenzaban frases en español, para luego continuar en inglés. En la segunda sesión observada se podía percibir la misma

⁷ Finalmente fueron dos sesiones por problemas ajenos al centro de estudios.

⁸ “empleo alternativo de dos (o más) lenguas o dialectos en un discurso”. (Martín Peris, E. *et. al.*, 2008)

estructura en el desarrollo de las actividades, primero la profesora pidió a los alumnos que buscaran y corrigiesen los errores que ella había cometido en la hoja de las instrucciones del juego, dando lugar a una corrección formal, pero sin intimidar a los alumnos, dado que la que había cometido los errores era la profesora y no ellos. Tras esa actividad de “calentamiento” la profesora solicitó a los alumnos *feedback* acerca de la actividad llevada a cabo en la sesión anterior, y los alumnos estuvieron muy participativos a lo largo de la clase, ya que querían hablar sobre lo que habían vivido durante el juego, y, sobre todo, querían expresar cómo se habían sentido.

En definitiva, las observaciones piloto previas a las observaciones propias del estudio que aquí se presenta, fueron muy útiles a la hora de preparar tanto las herramientas de observación como las bases sobre las que se asienta el estudio. A través de estas observaciones piloto se minimizaron los problemas procedimentales que podrían haber surgido a lo largo de las observaciones “reales” y permitieron que los datos obtenidos desde la primera observación sean más completos y fidedignos. Asimismo, las observaciones piloto permitieron reducir el espectro de posibles temas a aquellos fenómenos que fueron más frecuentes o despertaron mayor interés en la observadora, evitando de este modo que la recolección de datos reales durante las observaciones fuese difusa o imprecisa. Entre los diferentes fenómenos observados se señalaron los siguientes como los más interesantes para su estudio:

- (i) alternancia de código en las clases bilingües
- (ii) reacción del docente ante preguntas o términos desconocidos
- (iii) técnicas y planificación de unidades bilingües para minimizar el estrés del aprendiente
- (iv) significado negociado en el aula bilingüe
- (v) corrección de forma del lenguaje en el aula bilingüe

A medida que se observaron las sesiones, también se tuvieron en cuenta las ventajas y los inconvenientes de los instrumentos de observación, y se llevaron a cabo ciertos cambios para ajustarlos a las necesidades de la observadora. Se acortaron los descriptores del cuadro de observación (*Anexo I*), se eliminaron aquellos que no resultaron relevantes para el estudio y se modificaron algunos descriptores para que se ajustasen a las observaciones de las ANL. También se decidió recolectar los datos de las observaciones “reales” a ordenador, en vez de a mano, así que se cambió el formato de la hoja de observación (*Anexo I*) para aprovechar más

el espacio de escritura y combinar de forma más fluida las reacciones subjetivas con las descripciones detalladas.

3.2.3. Observaciones en el aula

Las observaciones en el aula son aquellas que se llevaron a cabo en el grupo descrito en el apartado *3.1. Contexto y situación de aprendizaje*. Las sesiones de observación se desarrollaron sin tener en mente una hipótesis concreta, ya que como se indica en el apartado *2.2. Estudio etnográfico*, este tipo de estudio se comienza sin una finalidad preestablecida, sino que el eje central de la investigación se forma a lo largo del proceso de observación, teniendo en cuenta los comportamientos o fenómenos más recurrentes o más atractivos para el observador/a. A pesar de no tener una hipótesis concreta, sí se tuvieron en cuenta los puntos más destacables observados durante las sesiones piloto indicados en el apartado anterior.

Las observaciones tuvieron lugar a lo largo de un mes y medio, desde el 14 de marzo del 2017 hasta el 2 de mayo del 2017. Estas observaciones se llevaron a cabo tres veces a la semana en sesiones de una hora cada una de ellas. En total se realizaron dieciséis observaciones en las que la observadora se servía de su ordenador, para redactar y compilar los datos reales de las observaciones y expresar sus reacciones subjetivas, y de una grabadora para disponer de las clases y poder consultarlas con posterioridad en el caso de que fuera necesario durante la redacción del estudio de caso etnográfico que aquí se presenta. Asimismo, la observadora rellenó el cuadro de observación periódicamente tras cada una de las observaciones para expresar y evaluar de manera más visual, clara y directa el grado de presencia de aquellos aspectos fundamentales dentro de un aula bilingüe, así como elaboró y extendió sus anotaciones, añadiendo también su perspectiva y sus opiniones.

Tanto la docente de la asignatura observada como los alumnos se mostraron respetuosos en todo momento hacia la observadora, y, aunque en un principio la presencia de la misma supuso un cambio en el comportamiento de los alumnos, tras varias sesiones de observación estos se acostumbraron a la presencia de la observadora y continuaron con su rutina dentro del aula. La profesora se mostró dispuesta a permitir la asistencia de la observadora a tantas clases como le resultasen necesarias, así como a facilitar cualquier dato o material que fuera preciso para el desarrollo de su trabajo. La observadora no reveló en ningún momento la naturaleza de su trabajo, ni a la profesora ni a los alumnos, para evitar posibles alteraciones de la realidad en función de lo que esperasen que se valorase a lo largo de las mismas.

Los datos aportados por la observadora durante las tres primeras sesiones fueron escasos debido a que estas se impartieron por completo en español y la observadora nunca había utilizado los instrumentos de observación para recopilar datos de clases impartidas en la L1. Tras esas tres primeras sesiones, se observaron un total de cuatro sesiones en las que hubo presencia de la lengua extranjera, tras las cuales se decidió reevaluar y restablecer los posibles temas centrales del estudio, debido a que, dada la escasa presencia de uso de la lengua extranjera en el aula, los datos recolectados no proporcionaban información suficiente para llevar a cabo estudios centrados en las alternativas propuestas en el apartado 3.2.2. *Observaciones piloto*, y como Sells, Smith y Newfield indican, las estrategias de estudio deben adaptarse a las conclusiones que se obtienen durante el mismo (1997, p. 169). Las siete sesiones observadas presentaban las siguientes características:

- 7 sesiones observadas. 4 sesiones incluyeron contenido en inglés, aunque no fue la lengua de instrucción, ni de interacción entre los alumnos, o entre alumnos y la profesora.
- la profesora leía un texto en inglés y los alumnos lo seguían en silencio.
- la profesora a menudo interrumpía la lectura para aclararla y/o resumir en español aquello que se había leído, o para precisar el significado de la terminología utilizada aportando un término equivalente en español.
- no se producían oportunidades para que los alumnos interactuasen en inglés con la profesora o entre ellos mismos.
- los alumnos mostraron gran dificultad para comprender el inglés de manera oral cuando la profesora dictó definiciones.
- el nivel de inglés de la profesora es bueno y presenta una pronunciación correcta y clara, aunque este nivel se ha estimado en solo cuatro sesiones de contenido en inglés en las que el uso de la lengua no era espontáneo, sino que estaba centrado en un texto escrito.
- la profesora asignó una tarea para casa debido a que los alumnos presentaban dificultades a la hora de encontrar el léxico apropiado para completarla en inglés.
- la profesora de filosofía preguntó al grupo quién era su profesor/a de inglés, poniendo de manifiesto que no hay organización/coordinación entre ambos departamentos.
- la última actividad realizada en inglés (un resumen) también se hizo en casa, pero se leyó en voz alta en el aula antes de comenzar con el siguiente tema.

- ningún alumno se prestó voluntario para exponer o leer las actividades realizadas en inglés.

Una vez se tuvieron en cuenta todos estos puntos clave de las observaciones realizadas hasta el momento, se plantearon diversos temas centrales para el estudio:

- (i) la escasa presencia de contenido e interacción en inglés en una asignatura bilingüe.
- (ii) la opinión de los alumnos respecto a la educación bilingüe.
- (iii) la colaboración interdepartamental como herramienta clave para hacer funcionar un programa bilingüe.
- (iv) la opinión de los docentes de la sección bilingüe acerca del programa.

De todos los temas arriba propuestos el más factible era el primero, ya que el resto requería la participación activa y desinteresada de otras personas y no es fácil poner de acuerdo a un equipo docente para llevar a cabo este tipo de estudios. A pesar de ello, se decidió continuar con las observaciones, por al menos dos motivos, primero para comprobar si volvía a haber presencia del inglés en el aula y los datos aportaban más información para el estudio, y segundo, para conocer y familiarizarse con el grupo y su situación de aprendizaje y así favorecer la obtención de un trabajo etnográfico más completo y fidedigno.

Las nueve observaciones que se realizaron tras la nueva propuesta de temas centrales para el estudio no aportaron más datos acerca de la enseñanza en modalidad bilingüe, ya que todas esas sesiones se impartieron en español, pero si ayudaron a afianzar el conocimiento de la observadora sobre el grupo, sus características y su comportamiento en el aula. También se pudo observar el cambio que supuso tanto en la docente como en los alumnos impartir/asistir a una clase de contenido únicamente en español, frente a su actitud al impartir/asistir a una clase con presencia del inglés. En las clases monolingües los alumnos eran muy participativos, y la profesora guiaba los debates y las respuestas de los alumnos para que ellos formasen sus propias conclusiones. La interacción fue, por lo tanto, un elemento clave en todas las sesiones observadas, tanto entre los alumnos, como entre alumnos y docente.

Desde un punto de vista subjetivo, cabe destacar que la profesora resultó más cercana con los alumnos al impartir las clases en su lengua materna, y los alumnos participaban y se involucraban en mayor medida. También es cierto que la dinámica de las clases de contenido en inglés no daba lugar a la interacción, y dificultaba el uso de la lengua extranjera de manera fluida. Además, la elección de los temas impartidos en inglés parece no haber sido la adecuada, ya que el tema que incluía contenido en inglés está más alejado de la realidad de los

alumnos que otros temas vistos con posterioridad. Una elección cuidadosa de los temas que se imparten en inglés daría lugar a un aprovechamiento mejor por parte de los alumnos y a una dinámica más activa que incluyese la interacción entre los miembros de la clase (profesora y alumnos).

3.2.4. Entrevista a la docente

El día que se realizó la última observación en el aula también se mantuvo una entrevista con la docente. La finalidad de dicha entrevista era obtener los datos émicos necesarios para la investigación etnográfica, es decir, para comprender cómo la docente percibe y vive todo aquello que ha experimentado tanto dentro como fuera del aula a la hora de impartir su asignatura en la modalidad bilingüe. Además, durante la entrevista se aprovechó para indagar acerca de la motivación para tomar parte en el programa y la formación de la profesora. A través de esta entrevista se pretende complementar toda la información recopilada por la observadora y obtener una imagen más completa de las sesiones observadas.

La entrevista se concertó con la profesora durante la última semana de observaciones para evitar que las preguntas realizadas influyesen en su comportamiento en la clase y por lo tanto condicionasen los resultados obtenidos. La docente se mostró dispuesta a realizar la entrevista e hizo hueco en su horario para reunirse con la observadora. La entrevista se llevó a cabo en una pequeña sala situada en el centro de enseñanza en la que solo estaban ellas dos para evitar distracciones e interrupciones. La entrevista se grabó al igual que las sesiones observadas en el aula, y a medida que la profesora respondía a las preguntas se iba anotando la información más importante.

El guion para la entrevista consistía en un total de diecinueve preguntas abiertas (Sells, Smith y Newfield 1997, p. 174) ordenadas de tal manera que las más importantes o fundamentales para la realización del estudio no fuesen evidentes y así evitar respuestas evasivas o condicionadas. Durante la entrevista las preguntas se fueron adaptando al contexto y a las respuestas de la docente, y en total se hicieron veinticuatro preguntas. La entrevista duró cuarenta y ocho minutos en total, debido a que las respuestas de la docente fueron muy extensas.

Durante la entrevista se percibía el descontento general de la docente respecto a cómo se ha desarrollado y ha evolucionado el programa “Centros Bilingües”, pero también se podía apreciar que la docente cree en los beneficios de la enseñanza bilingüe y que quiere formar

parte del programa: “[...] estoy convencida de que es una cosa beneficiosa y que es interesante y que lo podemos seguir haciendo y que está muy bien y que se pueden conseguir grandes cosas [...]” (*Anexo II*, p. 130).

3.2.5. Entrevista a la coordinadora bilingüe

La entrevista con la coordinadora tuvo lugar el 18 de mayo, y la finalidad de dicha entrevista era ampliar los datos émicos recopilados tras la entrevista con la docente de filosofía. En concreto, a través de esta entrevista se quería profundizar en la organización y la coordinación de la sección bilingüe, y también se perseguía contrastar la información obtenida a través de las observaciones y la entrevista con la docente.

Al igual que sucedió con la docente, la coordinadora de la sección bilingüe se mostró dispuesta a realizar la entrevista, así como también se interesó por las observaciones que se estaban realizando en el centro y el grado de satisfacción de la observadora con las mismas. La coordinadora bilingüe sabía que el estudio se centraba en la enseñanza bilingüe, pero en ningún momento supo cuál era el tema principal de la investigación. La entrevista se llevó a cabo en una sala para evitar interrupciones y se compuso de un total de trece preguntas que también estaban organizadas para hacer menos obvia la información que se quería obtener.

La coordinadora respondió a todas las preguntas, pero se mostró menos receptiva que la docente de filosofía. En total la encuesta duró dieciocho minutos, en los cuales se pudo percibir el descontento ante la falta de formación reglada proporcionada por la Junta para los coordinadores bilingües, así como también ante la falta de coherencia entre las expectativas de la Consejería de Educación y las facilidades y herramientas proporcionadas a las secciones bilingües de los centros: “La Junta las ha suprimido [las reuniones de coordinación], nos ha dicho la consejera que demostramos que no queremos trabajar ni estar con los alumnos [...] pero no nos ponen facilidades” (*Anexo III*, p. 141).

3.2.6. Encuesta a los estudiantes

La encuesta a los estudiantes se llevó a cabo para recopilar más datos émicos, pero esta vez se pretendía reunir información sobre la percepción de la enseñanza bilingüe desde el punto de vista del receptor. A través de las encuestas también se indagó acerca de los intereses, experiencias y opiniones de los alumnos para poder formar una imagen más completa de las características y antecedentes del grupo en la enseñanza bilingüe.

La entrevista se realizó el 31 de mayo durante los primeros minutos de la clase de filosofía gracias a la colaboración y disposición de la docente. La encuesta es anónima y sólo se solicita la información personal relevante para llevar a cabo el estudio en el apartado denominado *Perfil del encuestado/a*. La encuesta se compone de nueve preguntas, dos preguntas cerradas (una de escala numérica y otra de ranking), una pregunta abierta, y el resto preguntas mixtas (cuatro de elección única categorizada y dos de elección múltiple). En total se rellenaron 31 encuestas, y la duración media del tiempo de respuesta fue 8'38''. Ninguna encuesta está incompleta, pero existen discrepancias entre ellas, así pues, en la pregunta número 3, muchos alumnos no han incluido en el ranking la asignatura de filosofía, o en la última pregunta muchos han elegido menos de tres opciones. A pesar de las dificultades experimentadas a la hora de recopilar los datos obtenidos a través de las encuestas, se sigue cumpliendo el objetivo de las mismas, es decir, crear una imagen más completa del grupo estudiado durante las observaciones, y obtener datos reales acerca de la percepción y opiniones de los alumnos en cuanto a la enseñanza bilingüe.

Por último, cabe destacar que la profesora se mantuvo al margen durante la realización de la encuesta e incluso solicitó que fuese la observadora quien ayudase a la alumna con problemas de visión a rellenar la encuesta para evitar condicionar sus respuestas. En definitiva, la docente se mantuvo tranquila y dispuesta durante la realización de las entrevistas y colaboró en todo momento con la observadora para que los resultados obtenidos en estas fuesen lo más auténticos posible.

4. Análisis y valoración de la información recopilada

4.1. Resultados obtenidos

4.1.1. Resultados de las observaciones

En este apartado se cuantifican, valoran y analizan los datos obtenidos tras las 16 sesiones de observación realizadas en el centro descrito en el apartado 3.1.1. *El centro*, y se presentan de manera visual a través de gráficos y porcentajes (análisis cuantitativo) y mediante descripciones y resúmenes de los datos más significativos (análisis cualitativo). Como ya se indicó en el apartado 3.2.3. *Observaciones en el aula*, dada la escasa presencia de contenido e interacción en inglés observada durante las sesiones, el análisis se centrará en comparar aspectos tales como la interacción, preguntas realizadas o las oportunidades creadas para la

participación de los alumnos en las sesiones de contenido en inglés, frente a las sesiones monolingües. A través de estos datos se espera determinar si en las clases impartidas en modalidad bilingüe se crean las mismas oportunidades para explotar el contenido enseñado en el aula, y de ser así, comprobar si los alumnos reaccionan o no de forma similar en ambas situaciones de aprendizaje.

Para poder llevar a cabo el análisis propuesto, es necesario determinar las intervenciones producidas en inglés y en español tanto por los alumnos como por la profesora. Con esta finalidad se han revisado las grabaciones de las clases en las que existió contenido en inglés y se han cronometrado las intervenciones que han tenido lugar en la L2.

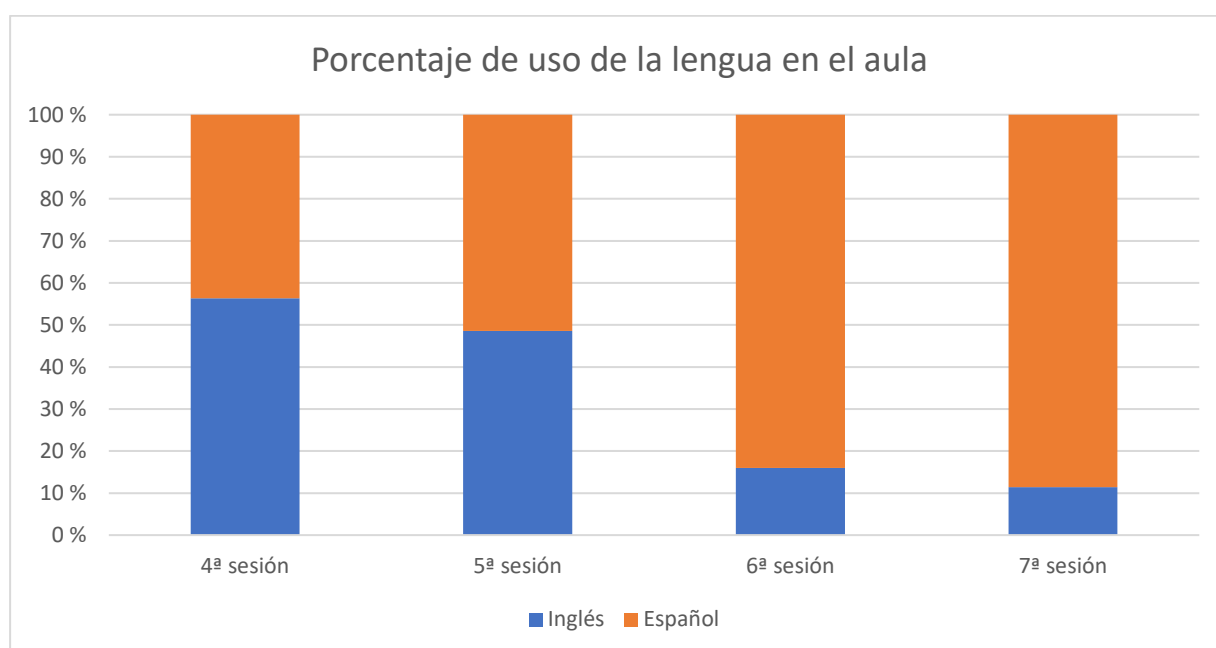


Gráfico 1. Porcentaje de uso de la lengua en el aula

En *Gráfico 1* se puede apreciar cómo el uso de la lengua extranjera no supone en ninguna de las sesiones un uso generalizado o mayoritario de esta frente a la lengua materna. Para realizar el gráfico se ha tenido en cuenta solo el tiempo comprendido desde que se anuncia el comienzo del tema que se imparte en LE, hasta que se anuncia el final de este, ya que tanto en la sesión número cuatro, como en la sesión número siete se imparte contenido correspondiente a otras unidades. A pesar de que estos datos ya son representativos en cuanto a la presencia de la lengua extranjera en un aula bilingüe, no aportan información acerca del tipo de comunicación que se lleva a cabo con ella.

Tras repasar las notas tomadas durante las observaciones, resulta evidente que la lengua extranjera no se usa como lengua activa de instrucción, sino que las actividades que se

desarrollan son actividades mecánicas que no exigen un conocimiento exhaustivo de la lengua para poder ser realizadas. De este modo, podemos diferenciar tres usos del inglés durante las sesiones en modalidad bilingüe:

1. lectura de textos
2. dictados
3. “*chunks*” o fragmentos a modo de introducción o aviso de que se va a comenzar a hablar en inglés. Por ejemplo: “*let’s follow on!*”, “*understood?*”, “*we are going to...*”, entre otros.

En definitiva, el tipo de actividades llevadas a cabo en la lengua extranjera no fomentan la participación ni la interacción en el aula por parte de los alumnos, ya que en todo momento es la profesora la que hace uso de la lengua mientras los estudiantes siguen la lectura o copian aquello que se ha dictado. Este hallazgo no solo contrasta drásticamente con las bases del enfoque AICLE que sostienen que la LE debe ser una lengua vehicular (Richards y Schmidt, 2010, p. 54), sino que, además, minimizan la adquisición de la LE, ya que entre las actividades que fomentan el aprendizaje de una lengua se encuentran el trabajo en grupos o en parejas (Lightbown y Spada, 2013, p. 192).

Tras comprobar que la lengua activa de instrucción no era la LE se decidió comparar el número de veces que intervienen los alumnos en inglés respecto al número de intervenciones de la profesora en esta lengua. Cuando se recopilaron y cuantificaron los datos se observó que la frecuencia con la que los alumnos hacían uso del inglés era escasa o inexistente dependiendo de la sesión analizada. En concreto, se observaron un total de cuatro intervenciones en inglés por parte de los alumnos:

Sesión	4ª sesión	5ª sesión	6ª sesión	7ª sesión
INTERVENCIONES DE LOS ALUMNOS		<p>“<i>wait wait</i>”</p> <p>“<i>in English?</i>”</p> <p>“<i>only in there?</i>”</p>		<p>Una alumna lee su resumen de lo explicado durante las sesiones bilingües (48’)</p>

Tabla 1. Intervenciones de los alumnos en inglés

Por lo tanto, las interacciones en inglés de los alumnos no pueden tomarse en consideración, dado que en ningún momento hacen uso de la LE para crear contenido, sino que lo utilizan de manera esquemática sin llegar a crear frases completas. Únicamente una

alumna hace uso del inglés para crear contenido (sesión 7), pero la naturaleza de la interacción no es espontánea, ya que la alumna lee un resumen que ha producido de forma escrita y no tiene que participar en un intercambio de información real o contextualizado.

Teniendo en cuenta todos los datos ya expuestos en este apartado, se decidió comparar la implicación y grado de respuesta de los alumnos en las clases monolingües frente a las clases impartidas en modalidad bilingüe para despejar cualquier duda acerca de la disposición de los alumnos a participar en la asignatura en general. Para ello se revisaron las grabaciones de las sesiones y se cuantificó el número de veces que un alumno/grupo de alumnos intervenía en el discurso del aula sin importar si era una intervención suscitada por la profesora o era una intervención espontánea. Tras contabilizar la totalidad de intervenciones de los alumnos en el aula durante las observaciones, se ha observado que, a pesar de que los alumnos no participan en exceso en las clases de contenido en inglés, existen clases de contenido en español con aún menos intervenciones (*Gráfico 2*). En concreto, la media de intervenciones es un 21% más baja en las clases de contenido en inglés respecto a las clases de contenido en español, pero sigue sin resultar un dato significativo si se tiene en cuenta que existen clases monolingües que presentan aún menos interacciones.

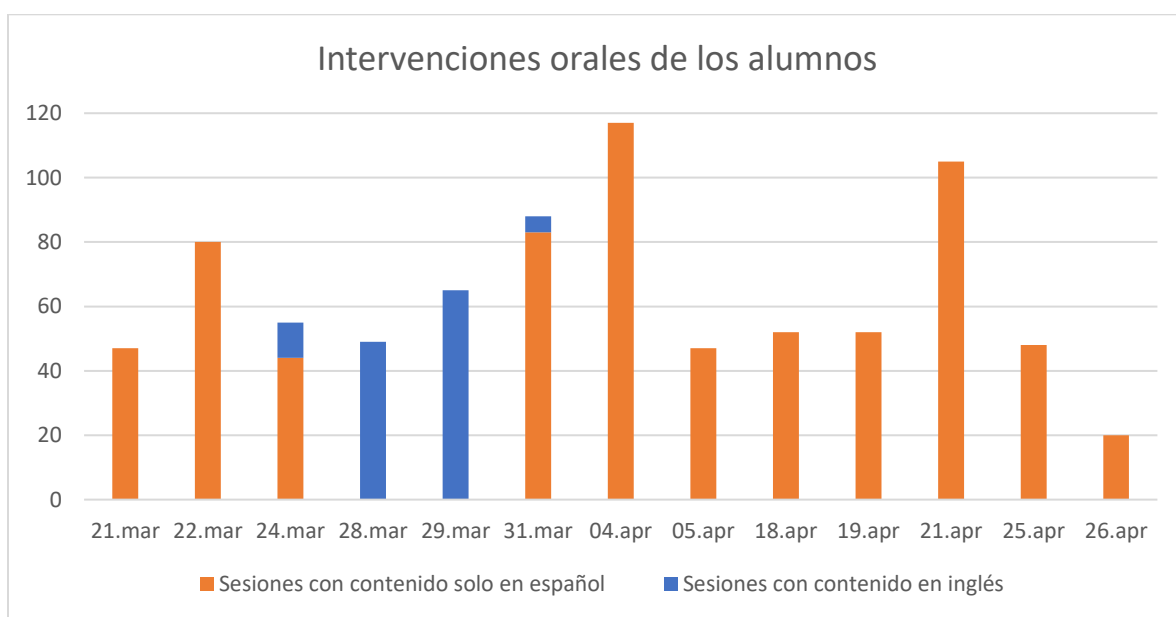


Gráfico 2 Intervenciones orales de los alumnos

Cabe destacar que el hecho de que los alumnos participen en las clases de contenido en inglés no significa que estos lo hagan en dicho idioma (como se puede observar en *Tabla 1*). Para hacer más evidente el porcentaje de uso de la LE frente a la L1 se ha creado el *Gráfico 3*.

En este gráfico se puede observar que los alumnos hacen uso del inglés para intervenir en clase sólo un 9% del total de las veces en las que intervienen en el discurso del aula.

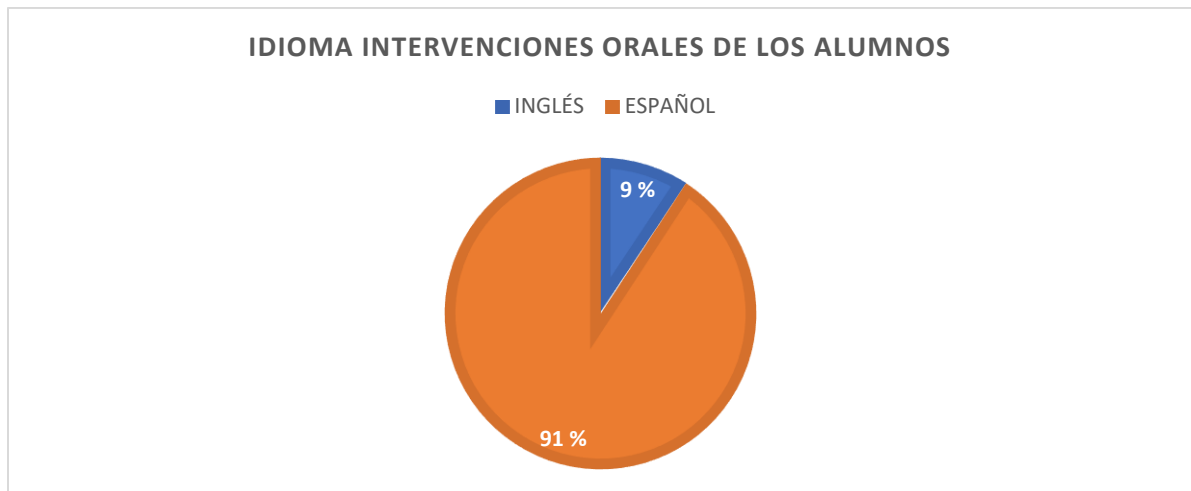


Gráfico 3 Porcentaje de uso de cada idioma por los alumnos

En definitiva, como se ve en los dos gráficos anteriores, el uso del inglés en el aula queda reducido a un porcentaje mínimo en comparación con el uso del español, imposibilitando un enfoque AICLE. Al comprobar que, como muestran los gráficos, el contenido en inglés no reduce la intervención de los alumnos en el aula, se decidió contabilizar las oportunidades que se creaban para su participación y gracias a eso se pudo determinar que las sesiones con más intervenciones eran aquellas en las que se corregían ejercicios en el aula o se llevaban a cabo debates mientras que las sesiones menos interactivas eran aquellas en las que se leían textos o se explicaban nuevos conceptos. En efecto, la docente creaba menos oportunidades de participación en el aula en las clases de contenido en inglés, ya que la dinámica consistía en la lectura de un texto, explicaciones en español y la realización de ejercicios en el aula, de los cuales solamente uno fue expuesto por una alumna (*Tabla 1*, Sesión 7). En concreto, como se muestra en el siguiente gráfico (*Gráfico 4*), en las clases de contenido en inglés se crean un 47% menos de oportunidades para que los alumnos intervengan y participen en comparación con las clases de contenido solo en español.

La profesora crea oportunidades para la intervención oral en sesiones en las que existe debate. Por ejemplo, en la sesión del 21 de abril la profesora invitó a los alumnos a comentar o rebatir las respuestas de otros alumnos, mientras que en las sesiones de contenido en LE este tipo de preguntas no son frecuentes, ya que la profesora apenas realiza preguntas reales, sino que en muchas ocasiones son “checks” para comprobar si los alumnos siguen las explicaciones o la lectura en muchos casos. La profesora también realiza preguntas retóricas

previas a las explicaciones o las lecturas, como, por ejemplo: *What is social stratification?* seguida de una definición del término sin dar opción a que los alumnos intervengan.

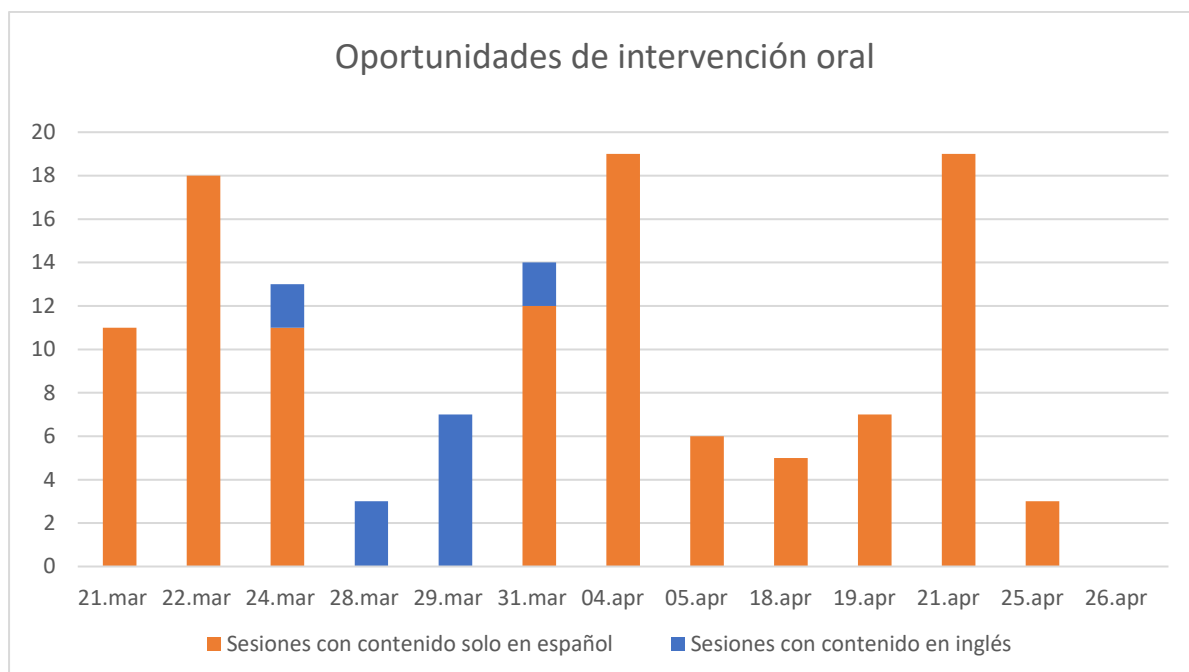


Gráfico 4 Oportunidades de intervención oral

En conclusión, las sesiones de contenido en inglés no fomentan la comunicación oral en inglés entre los alumnos por dos razones:

- (i) el tipo de actividades llevadas a cabo no crea suficientes oportunidades para que ellos participen
- (ii) el número de veces que la docente realiza preguntas a los alumnos para que ellos intervengan es menor en comparación con la media de preguntas hechas a los alumnos en las sesiones monolingües

Los resultados de las observaciones respecto a la participación de los alumnos y la interacción propiciada por la docente difieren de los estudios que promulgan que el enfoque AICLE aumenta la motivación de los alumnos porque el aprendizaje de la lengua tiene un valor inmediato para ellos (Lightbown y Spada, 2013, p. 193). En suma, este hallazgo junto con las demás conclusiones derivadas del análisis cuantitativo y cualitativo de los datos extraídos de las observaciones sientan las bases para determinar que el tipo de enseñanza que tiene lugar en el aula no se corresponde con el enfoque AICLE ni con la enseñanza bilingüe como término más amplio.

Asimismo, cabe destacar que no se ha llevado a cabo una comparación entre el número de preguntas en español o en inglés realizadas por la profesora, ya que todas las preguntas y cuestiones formuladas directamente a los aprendientes se hicieron en español, con la salvedad de aquellas preguntas que tenían que contestarse de manera escrita como parte de un ejercicio y cuyo propósito no era fomentar la interacción oral en la LE. También se hace evidente la correlación existente entre *Gráfico 4* y *Gráfico 2*, ya que, cuantas más oportunidades para la participación crea la docente, más intervienen los alumnos.

Del total de las observaciones que se llevaron a cabo, también se han sustraído conclusiones y datos interesantes que no son cuantificables, pero igualmente tienen un impacto en la calidad de la enseñanza que se desarrolla en el aula. Entre estos fenómenos el primero, y más importante, es la evidente falta de coordinación interdepartamental entre la docente de la ANL y el/la docente de inglés como lengua extranjera. En numerosas ocasiones han surgido situaciones en el aula que han constatado la importancia que tiene la coordinación entre los diferentes componentes de una sección bilingüe. Por ejemplo, en la sesión del 24 de marzo de 2017 (*Anexo I*), un alumno interrumpió la lectura de un texto en LE para preguntar (en la L1) por el significado de uno de los términos recogidos en el documento. Este patrón se repite a lo largo de la sesión tanto por parte de los alumnos como por parte de la profesora, quien traduce términos del inglés al español a medida que lee si considera que estos son difíciles o que los alumnos no los conocen. Este tipo de intercambio en el aula bilingüe no solo interrumpe la fluidez de la sesión, sino que además pasa a convertirse en una clase de vocabulario de LE. Este tipo de intercambio se hace aún más evidente en la sesión del 29 de marzo de 2017, en la que se interrumpe el desarrollo de un ejercicio a causa de las dificultades que encuentran los alumnos a la hora de resolverlo. En este ejercicio se pedía a los alumnos escribir una “memoria” de la estratificación social de su familia, pero los estudiantes se vieron enormemente limitados por la falta de léxico disponible en la LE de profesiones y puestos de trabajo. La profesora incluso se dio cuenta de que la clase estaba centrada en la traducción de términos y dijo: “la clase de inglés es otra” (*Anexo I*, p. 79, min. 9:18), mostrando de este modo que se sintió culpable por actuar más como profesora de inglés que como profesora de filosofía (Dalton-Puffer, 2007, p. 5). Estas situaciones que tuvieron lugar en ambas sesiones podrían haberse evitado o minimizado si existiese coordinación entre la profesora de ANL y el/la profesora de LE. Esta coordinación podría haber dado lugar a una unidad en la clase de inglés en la que se trabajase con el vocabulario del mundo laboral e incluso los pasados y las comparaciones para poder redactar la vida de sus antepasados en la clase de ANL y cómo la

estratificación social de su familia había evolucionado desde entonces. Sin embargo, la falta de coordinación provocó que se empleasen en torno a treinta minutos de una sesión en traducir y buscar términos propios del mundo laboral para realizar una actividad que finalmente no se llevó a cabo y no se corrigió en el aula.

La coordinación no solo implica ponerse de acuerdo en cuanto a los temas que se van a impartir en la ANL en inglés, sino que además incentiva la creación de unidades que fomenten la participación de los estudiantes en el aula. Por ejemplo, en las observaciones realizadas, un tema concreto suscitó mucha participación entre los alumnos y desde un punto de vista pedagógico y volitivo habría sido un tema adecuado para una sesión en modalidad bilingüe en la que tuviese lugar una comunicación real, contextualizada y de relevancia para los alumnos. Este tema es el que se desarrolló durante las sesiones del 31 de marzo y el 4 de abril y tenía como objetivo la definición de los roles sociales. Estas sesiones resultaron altamente productivas en cuanto a lo que a interacción se refiere (véase *Gráfico 2*) principalmente por tres motivos:

- (i) los alumnos tuvieron tiempo de prepararse en casa para discutir acerca de los roles, disminuyendo su improvisación y la ansiedad que supone para algunos alumnos participar en clase
- (ii) la docente creó oportunidades para que los alumnos interactuasen a través de un debate guiado
- (iii) el tema que se desarrolló en la sesión es un tema cercano, conocido y relevante para los alumnos ya que forma parte de su día a día

Teniendo todos estos factores en cuenta, una planificación previa y conjunta habría dado lugar a una unidad de ANL en LE que propiciaría la interacción en inglés y motivaría a los alumnos, ya que es un tema del que pueden y, por norma general, quieren hablar porque les afecta directamente. Asimismo, la coordinación interdepartamental podría incluso haber dado lugar a la tan deseada transversalidad y propiciado el fomento de la conciencia cultural.

Las muestras de descontento de la profesora con el libro de texto que se utiliza en el aula fueron igualmente recurrentes. En múltiples ocasiones la profesora indica a los alumnos que el contenido del libro no es muy adecuado y que prefiere ser ella quien les proporcione el contenido. Por ejemplo, en la sesión del 5 de abril “la profesora matiza que el concepto etnia no significa sociedad y hace hincapié en que las definiciones que les aporta el libro de texto no son adecuadas” (*Anexo I*, p. 91) o en la sesión del 18 de abril indica que el libro más que

definir unos términos los juzga (*Anexo I*, p. 95). El descontento de la profesora con el libro de texto no supone un problema, sino una ventaja en la enseñanza bilingüe, ya que los docentes tienden a crear su propio material porque las editoriales en muchas ocasiones no crean materiales bilingües que se adapten a las asignaturas que se precisan. De este modo, a la docente se le presenta la oportunidad y la motivación necesaria para crear materiales propios e implementarlos en la enseñanza bilingüe.

En conclusión, se puede determinar que el conjunto de clases observadas no se corresponde con enseñanza AICLE principalmente porque la cantidad de sesiones de contenido en inglés no alcanza el 20% de total. Asimismo, a pesar de que existan clases de contenido en inglés, la LE no se utiliza como lengua activa de instrucción, para el manejo del aula, negociar significado, o conversar acerca del contenido de la asignatura, sino que su función principal se limita a la lectura y escritura de textos. Es más, los estudiantes no hacen uso del inglés en el aula más que para seguir la lectura que la profesora hace en alto, para redactar textos (aunque la mayoría luego no se lee/corriga en clase), y para solicitar aclaraciones a la profesora sin crear oraciones completas.

4.1.2. Resultados de las entrevistas

A través de las entrevistas se consiguió comprender de manera más precisa el funcionamiento de la sección bilingüe y también aquello que la docente considera enseñanza bilingüe. De las entrevistas se puede sustraer información muy valiosa como los diferentes problemas que los componentes de la sección bilingüe experimentan cada día, así como sus necesidades, y también cuales son las oportunidades que ofrece el programa y la potencialidad del proyecto bilingüe a largo plazo.

En cuanto a las necesidades expuestas tanto por la docente como por la coordinadora, cabe destacar que la falta de formación es la más mencionada y la más preocupante en ambos ámbitos de la enseñanza bilingüe, ya que como Abello-Contesse (2013, p. 13) indica, los docentes de LE no tienen formación o experiencia enseñando ANL mientras que los docentes de ANL carecen de formación en la enseñanza de LE. Ambas entrevistadas proponen soluciones para esta situación que, aunque lentas, podrían tener un efecto positivo a largo plazo en la enseñanza bilingüe. En el caso de la coordinadora, esta propone que todo/a coordinador/a bilingüe deba asistir a cursos de formación obligatorios para poder ejercer el puesto de manera profesional mientras que, en el caso de la docente, la solución supondría un cambio a largo plazo que involucraría a las universidades y necesitaría de un cambio en las

normativas para el acceso a un puesto de profesor en la enseñanza pública. La profesora sugiere que en las oposiciones se imponga como criterio tener competencia lingüística total en al menos una lengua extranjera independientemente de la asignatura que se vaya a impartir, para así poder continuar con el Proyecto Bilingüe sin que este dependa del voluntarismo de los profesores, de la enseñanza en las EOI o del azar, ya que no existe manera de controlar cuantos profesores dominan una LE en cada IES.

Algunos autores, como Salaberri-Ramiro (2010), han señalado que sí se han llevado a cabo programas y medidas para la formación de los profesores, pero la docente en la entrevista indica que ella ha recibido formación para mejorar su nivel de inglés, pero la formación metodológica la ha conseguido ella por su cuenta. Esto hace que se planteen dudas acerca de la disponibilidad de dichos programas, ya que si la docente no sabe que se organizan puede deberse a (i) que no se organizan, (ii) se organizan, pero la información no está a disposición de los docentes, (iii) la docente no se interesa por buscar información acerca de las formaciones facilitadas por la CEJA. Puesto que no se han llevado a cabo entrevistas con más docentes no se puede aclarar el motivo por el cual la formación no llega hasta esta docente en particular, pero la opción (iii) parece poco plausible si se tiene en cuenta que sí ha participado en otros programas organizados por la CEJA y además admite haberse formado por su cuenta en cuestiones metodológicas. En cualquier caso, sí puede afirmarse que, sea cual sea el motivo de la falta de formación metodológica de la profesora para enseñar en el programa bilingüe, la formación no es suficiente porque no es de carácter obligatorio para los miembros de las secciones bilingües.

El voluntarismo es por lo tanto otro de los problemas que ambas profesionales identifican a lo largo de las entrevistas haciendo referencia a que el funcionamiento total del programa está basado en la disposición de los docentes a formarse, conseguir materiales o reunirse, entre otros. En cuanto a los materiales, la docente de filosofía indica, en concordancia con García-López y Bruton (2013, p. 263), que es muy complicado conseguir material editorial para la enseñanza de filosofía en la modalidad bilingüe, ya que las editoriales se centran más en la creación de materiales adaptados para otras asignaturas y especialmente para otros niveles. En definitiva, las docentes hacen hincapié en que desde la Consejería de Educación se solicita cierto nivel de competencia en una lengua pero no se precisa que se tengan conocimientos de la metodología propia del enfoque AICLE o de coordinación de personal docente para poder ejercer como profesor/coordinador.

A pesar de tener en cuenta los problemas mencionados, las entrevistadas creen en el proyecto y en la enseñanza bilingüe y sus beneficios, ya que admiten que mejora la comprensión oral de los estudiantes, su desempeño en el instituto en general y además es un programa que, bien hecho, proporciona una enseñanza de calidad para poder competir en la sociedad global actual. Sin embargo, ambas docentes han coincidido en que el programa se ha devaluado con el paso de los años, por ejemplo, como la profesora de filosofía indica, los programas de formación del profesorado en el extranjero se han substituido por programas de inmersión lingüística en España (*Anexo II*, p. 135, pregunta 22).

Las docentes consideran que la Consejería de Educación “ha improvisado” a medida que han ido surgiendo los problemas, lo cual implica que sus peticiones no se ajustan a la realidad de la enseñanza bilingüe, los medios y la formación proporcionada desde las instituciones pertinentes. De este modo, no es coherente que se promulgue el trabajo en equipo y la creación de unidades integradas desde la Consejería de Educación cuando la Junta de Andalucía ha suspendido las horas de coordinación de la sección bilingüe porque se han restringido las horas de reducción.

4.1.3. Resultados de las encuestas

Como ya se indicó en 3.2.6. *Encuesta a los estudiantes*, las encuestas se realizaron tras finalizar las sesiones de observación y no todos los alumnos estaban presentes en el momento en el que se llevaron a cabo (31 de 33). Gracias a las encuestas sabemos que todos los alumnos estaban cursando la modalidad científico-tecnológica en el período en el que se realizaron las observaciones y además conocemos sus edades, orígenes y el tiempo que llevaban formando parte de un programa bilingüe.

La primera sección de la encuesta *Perfil del encuestado/a* (*Anexo IV*) aporta información relevante para el estudio acerca de la percepción que los estudiantes tienen de su nivel y dominio del inglés. Dos alumnos de los encuestados han indicado que el inglés es su lengua materna o dominante junto con el castellano y el resto de los alumnos considera el inglés como una lengua en la que se puede comunicar. Asimismo, 14 encuestados afirman que también pueden comunicarse en francés. Para saber cuál es el grado de interés de los alumnos por la enseñanza bilingüe se les ha realizado una pregunta cerrada de escala numérica que se ha traducido en (6) muy interesante, (5) interesante, (4) medianamente interesante, (3) poco interesante, (2) muy poco interesante y (1) nada interesante para hacer la interpretación de datos más sencilla. Teniendo esto en cuenta, los resultados del grado de interés por la

enseñanza bilingüe obtenidos en las encuestas muestran que un 25,81% de los encuestados la considera muy interesante y a ningún encuestado le resulta nada interesante. Sin embargo, como se observa en *Gráfico 5*, un 9,68% de los encuestados considera la enseñanza bilingüe poco interesante.

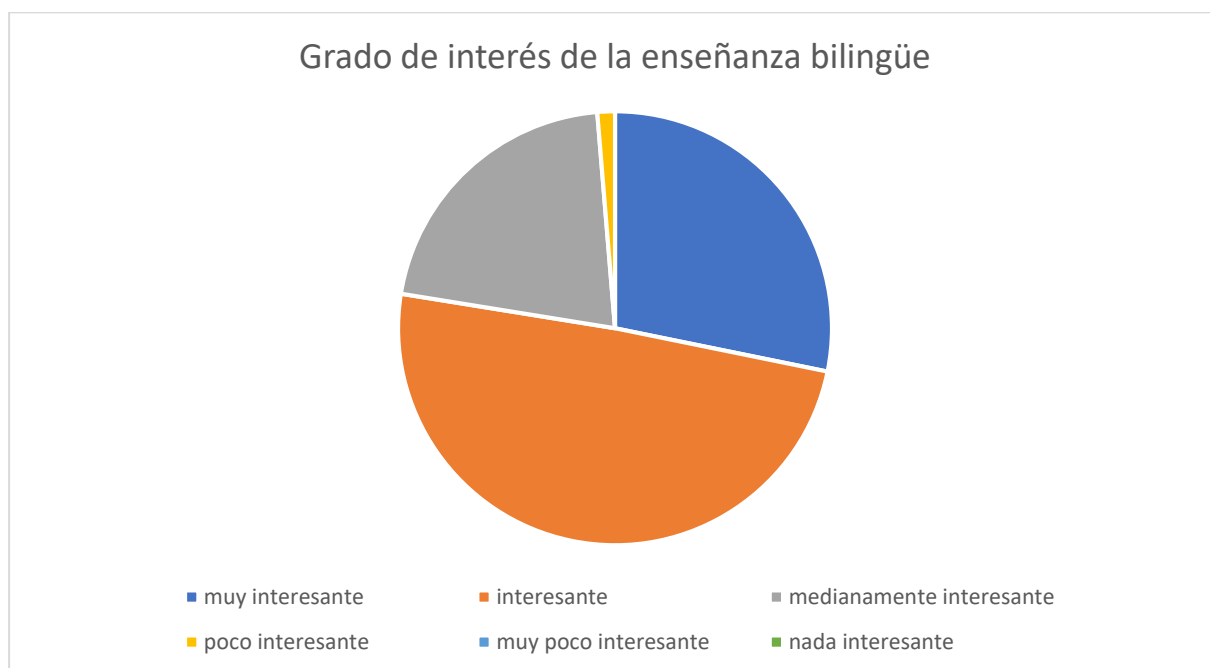


Gráfico 5 Interés por la enseñanza bilingüe

En la segunda pregunta los alumnos indicaron aquellas asignaturas que habían cursado en la modalidad bilingüe hasta el momento de la encuesta y se les pidió que ordenasen aquellas que más les habían gustado por orden de agrado. Un 61,29% no incluyó la asignatura de filosofía en el ranking mientras que los encuestados que si la incluyeron la situaron en diversas posiciones dentro del ranking. Como se puede observar en *Tabla 2*, estas posiciones varían mucho de un encuestado a otro al igual que el número de asignaturas incluidas en este.

RANKING
Historia – filosofía – cultura científica – biología
Filosofía – cultura científica
Cultura científica – filosofía – música
Biología – historia – filosofía – matemáticas – ética – proy. integrado – c. científica
Biología – C. científica – matemáticas – proy. integrado – filosofía – ética – cc. sociales – tecnología
CC. Sociales – c. científica – filosofía – e. física – historia – música
Biología – matemáticas – c. científica – ética – historia – cc. sociales – tecnología –

filosofía
Matemáticas – c. científica – biología – tecnología – cc. sociales – historia – filosofía – ética
Tecnología – cc. sociales – historia – ética – c. científica – cc. naturales – filosofía – ética – matemáticas
Filosofía – c. científica
Proy. integrado – biología – filosofía
C. científica – filosofía

Tabla 2 Ranking de asignaturas según agrado

Como se puede ver en la tabla, la mitad de los estudiantes que sí la incluyó en el ranking la califica como una de las asignaturas que más les ha gustado (filas en naranja) mientras que la otra mitad la sitúa en una posición menos favorable dentro de la escala que ha creado (filas en azul). Es difícil concretar las razones por las que más de la mitad de los encuestados no ha incluido la asignatura observada en su ranking, ya que puede deberse a descuidos o a que entendieron el enunciado de la encuesta de tal modo que solo incluyeron las asignaturas que les habían gustado, dejando en tal caso a la asignatura de filosofía como una de las asignaturas en modalidad bilingüe que peor impresión causa entre los estudiantes.

Seguidamente, se preguntó a los encuestados acerca de las razones por las que les gustaban las asignaturas indicadas en sus rankings y la mayoría escogió una de las opciones sugeridas en la encuesta. Solo tres de los encuestados indicaron otras razones por las que les gustaban las asignaturas en modalidad bilingüe siendo estas razones las siguientes:

“Me apunté al bilingüe porque el nivel de inglés en el no bilingüe es pésimo”

“Podemos aprender más contenido que no está en español”

“En verdad no me gustan”

Muchos de los encuestados marcaron solo una opción, pero algunos marcaron más de una. En el caso de los encuestados que redactaron las razones indicadas arriba, los dos primeros marcaron además la opción de “Más interesante en inglés” y “Útil para mis estudios” respectivamente mientras que el último, como es lógico, no marco ninguna otra opción. El total de veces que se indicaron las diferentes opciones aparece reflejado en el gráfico que se muestra a continuación. Como se puede observar, los encuestados indican con mayor frecuencia que les gustan las asignaturas en enseñanza bilingüe de su ranking porque son útiles para sus estudios. Solo tres de los encuestados no marcaron la opción más frecuente. A

pesar de que las opciones propuestas no hacen indican por qué las asignaturas bilingües son útiles para los estudios, se puede afirmar que la mayoría de los encuestados encuentra algún tipo de utilidad a la enseñanza bilingüe.

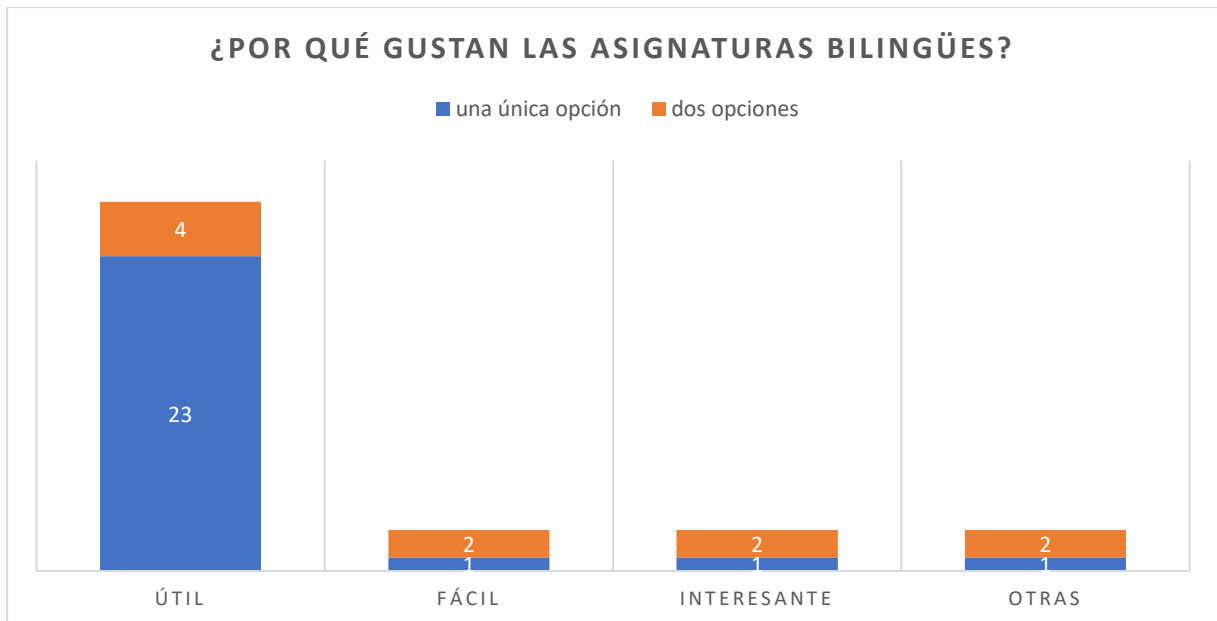


Gráfico 6 ¿Por qué gustan las asignaturas bilingües?

Tras preguntarle a los estudiantes las razones por las que les gustaban las asignaturas en modalidad bilingüe se les preguntó acerca de su opinión sobre la educación bilingüe en general. En esta pregunta se podía elegir entre cuatro respuestas y se dio la posibilidad de redactar una opinión propia. Dos de los encuestados redactaron sus opiniones y además marcaron una de las opciones facilitadas:

“El nivel de inglés es bajísimo, como si no fuese bilingüe” + ninguna de las anteriores refleja mi opinión

“El nivel de inglés es muy bajo también” + son muy pocas asignaturas en esta modalidad

A pesar de que se pedía información acerca de la cantidad de docencia que reciben en inglés y no de su calidad, los alumnos que redactaron sus opiniones muestran su descontento con la calidad de las asignaturas. Sin embargo, al contrario que estos dos alumnos, la mayoría de los encuestados se muestra conforme en cuanto al número de asignaturas que se imparte en la modalidad bilingüe, aunque cabe destacar que otro porcentaje alto de estudiantes indicó que la cantidad de asignaturas que se imparte en dicha modalidad es escasa. En conclusión, los datos obtenidos en esta pregunta no son concluyentes, ya que muestran una opinión muy dividida entre conformidad y escasez. En definitiva, de los datos obtenidos en esta pregunta

podemos concluir que los alumnos no consideran que las asignaturas en modalidad bilingüe sean excesivas.

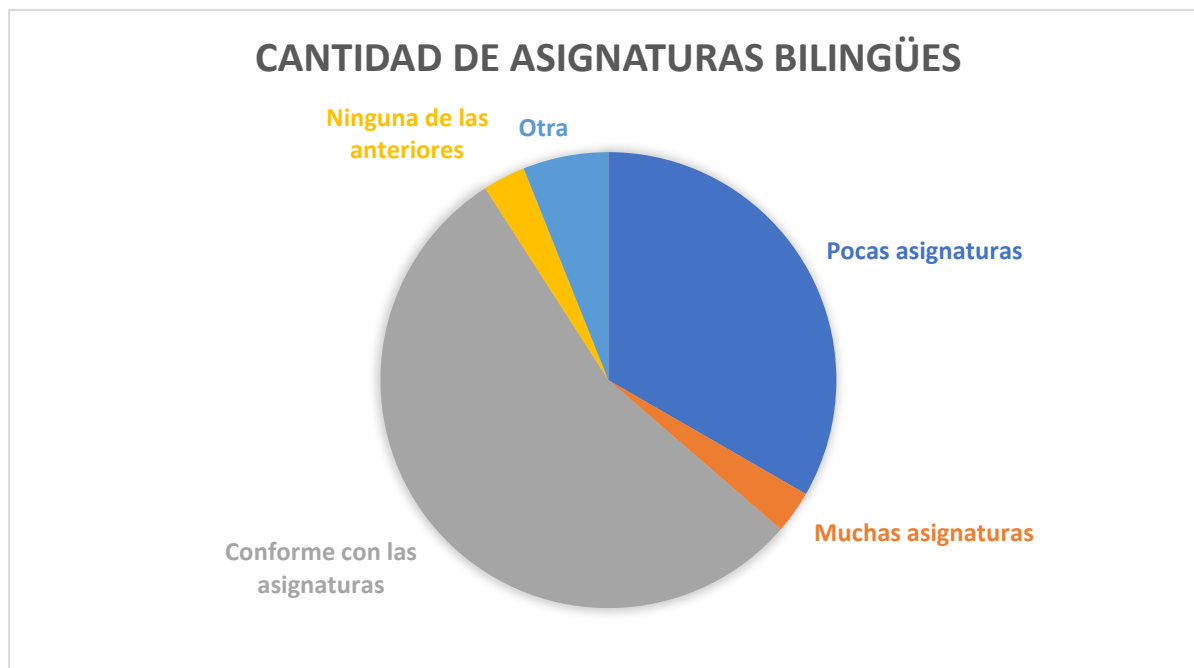


Gráfico 7 ¿Es la cantidad de asignaturas bilingües adecuada?

El objetivo principal de las encuestas era conseguir datos émicos desde el punto de vista de los receptores y en concreto sobre la percepción que estos tenían de la asignatura observada para este estudio. Se pidió a los alumnos que indicasen cuál era su opinión acerca de la docencia en inglés en la asignatura y para ello se les proporcionaron, al igual que en la pregunta anterior, varias opciones y un espacio para indicar su opinión. En total tres encuestados redactaron una opinión, dos de ellos la calificaron como “innecesaria” y el otro indicó que la enseñanza de inglés en la asignatura tenía una “dificultad media, pero lo [entendía] correctamente”. Como se observa en el *Gráfico 8*, de los 28 encuestados que no indicaron otra opinión, la mayoría indicó que la enseñanza en inglés en la asignatura era suficiente y ninguno de ellos la consideraba excesiva. Por lo tanto, teniendo en cuenta todos los datos analizados hasta el momento, se puede afirmar que en líneas generales los encuestados están conformes con la enseñanza bilingüe que reciben, ya que la califican de suficiente, fácil, útil e interesante. Sin embargo, las preguntas realizadas hasta el momento en la encuesta abordan la perspectiva al estudiante como mero receptor de la enseñanza bilingüe, y pensando en ello se redactó la siguiente pregunta. Mediante esta pregunta se pretendía indagar en la opinión de los estudiantes desde el punto de vista de emisor en el contexto de la enseñanza bilingüe.

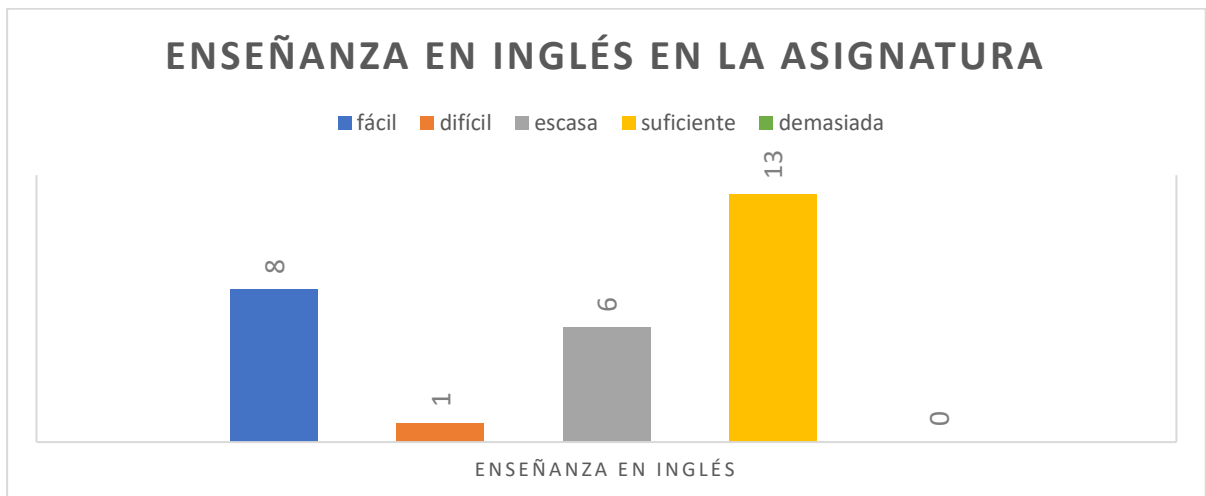


Gráfico 8 ¿Cómo es la enseñanza en inglés en filosofía?

Al identificar los alumnos las sensaciones que experimentan al hablar en inglés en el aula durante la asignatura, es decir, cuando son ellos los encargados de producir contenido en la LE, un 41,94% de los encuestados redactó otra opinión. Puesto que las opiniones de los encuestados eran numerosas estas se han englobado en categorías afines. Aunque no todas las categorías aparecen en el gráfico porque han sido seleccionadas por un encuestado o por ninguno, dos de las respuestas redactadas por los encuestados se ven reflejadas en *Gráfico 9* en naranja, dado que las propusieron un número elevado de encuestados.

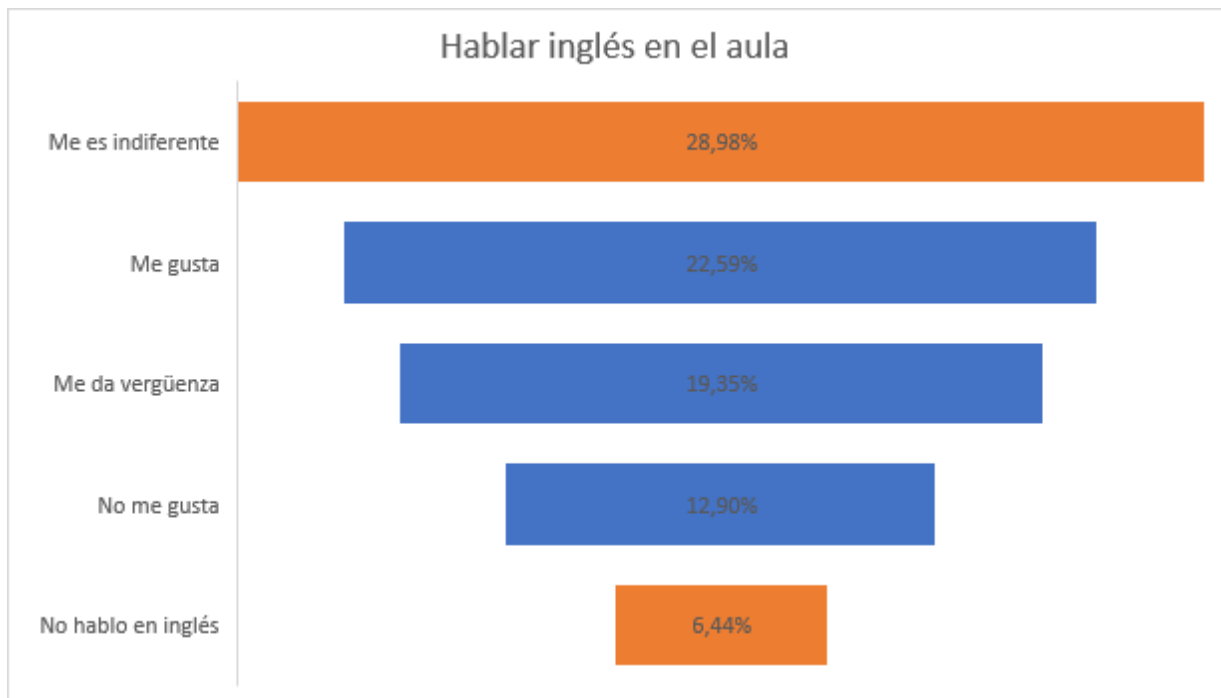


Gráfico 9 ¿Qué significa para los alumnos hablar en inglés en el aula?

Cabe destacar que una de las respuestas redactadas por los alumnos fue “no hablamos en inglés” y se ha decidido no incluirla en la categoría “no hablo en inglés”, ya que transmite un matiz diferente. Mientras que el 6,44% de los encuestados indica que son ellos los que no hablan en inglés en el aula, el sujeto que redactó la otra respuesta expresa que en el aula no se habla en inglés en general. En cualquier caso, las respuestas a esta pregunta siguen sin esclarecer los datos que se han recogido con anterioridad, ya que la opinión mayoritaria es que les resulta indiferente participar en inglés en el aula. Asimismo, las otras opciones más populares tampoco facilitan la interpretación de los datos, puesto que el número de estudiantes que afirma que le gusta hablar en inglés es prácticamente equiparable al conjunto de estudiantes que indica que no le gusta o le da vergüenza.

La última pregunta que se realizó a los alumnos tenía como finalidad resumir las opiniones de los alumnos en función de unas categorías que ampliasen la información obtenida en las ocho preguntas anteriores. A través de esta pregunta los alumnos pueden aportar información acerca de por qué están estudiando en la modalidad bilingüe, su opinión global de la enseñanza bilingüe, sus expectativas o sus perspectivas de futuro entre otras.

En *Gráfico 10* se pueden observar las afirmaciones más frecuentes entre los encuestados de un total de 88 afirmaciones recogidas. En este caso, y en contraste con la cantidad de alumnos que indicaron otra opinión en la pregunta anterior, únicamente dos encuestados redactaron lo siguiente:

- “no quiero seguir en el bilingüe porque es una pérdida de tiempo, pero voy a seguir cursándolo para acabar bachillerato”
- “quiero continuar en el bilingüe porque te aburres más en el no bilingüe”

En ambos casos los encuestados indican que van a continuar cursando la modalidad bilingüe, al igual que muchos de sus compañeros, y además señalan las razones por las que lo van hacer. Además, en contra de la creencia de la docente de filosofía (*Anexo II*, pregunta 5), la mayoría de los alumnos ha señalado que está cursando el bachillerato bilingüe por elección propia, y no por presión de los padres.

Es interesante no pasar por alto el hecho de que la cuarta opinión más extendida entre los encuestados es que la enseñanza bilingüe es débil, lo cual contrasta con resultados anteriores en los que la mayoría parecía estar conforme con la enseñanza bilingüe o al menos con la cantidad de asignaturas que se imparten en esta modalidad. Este desajuste entre unos resultados y otros crea una duda razonable y sugiere que las razones por las que la enseñanza

bilingüe resulta débil a los alumnos no se encuentran en la cantidad de asignaturas en las que se les expone a la LE, sino en cómo se les proporciona el contenido en inglés.

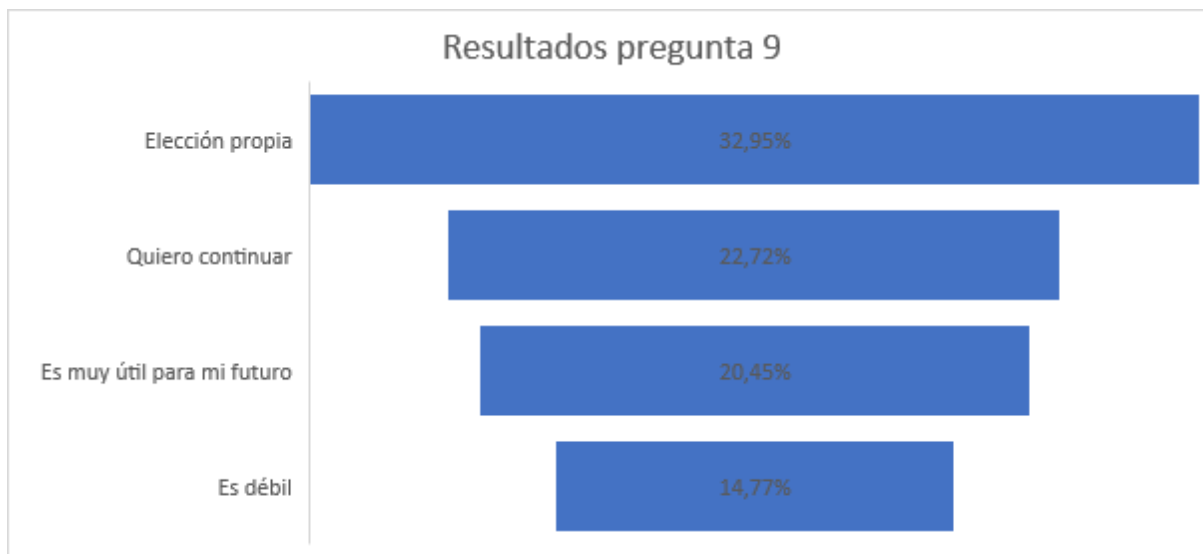


Gráfico 10 Afirmaciones más comunes respecto a la enseñanza bilingüe

En conclusión, tras poner en común todos los resultados de las encuestas se puede afirmar que las opiniones de los estudiantes son muy dispares entre sí porque cada uno vive y experimenta la enseñanza bilingüe de diferente manera, lleva un período de tiempo diferente inmerso en este tipo de enseñanza y, además, su relación con la lengua extranjera es distinta. Los resultados de las encuestas indican que el inglés es una lengua en la que afirman que se pueden comunicar y a la mayoría de los estudiantes les resulta interesante la enseñanza bilingüe y les gustan las asignaturas impartidas en esta modalidad porque son útiles para sus estudios. A pesar de que no se concreta en qué modo las asignaturas bilingües son útiles para sus estudios, al combinar los resultados obtenidos en la pregunta 9 (Gráfico 10) con los resultados obtenidos en la pregunta 4 (Gráfico 6) se puede afirmar que la utilidad de las asignaturas bilingües es una utilidad futura y no inmediata, ya que las opciones “la enseñanza bilingüe me ha ayudado a mejorar mis notas” y “la enseñanza bilingüe me ha ayudado a mejorar mis niveles de atención y concentración en clase” han sido seleccionadas una única vez.

Los estudiantes consideran que el número de asignaturas impartidas en la modalidad bilingüe es suficiente, al igual que la cantidad de contenido que se imparte en inglés en la asignatura de filosofía, aunque en esta última afirmación existe mayor discrepancia entre los resultados. Además, a la mayoría de los encuestados les resulta indiferente hablar en inglés frente a la clase, aunque también hay un porcentaje elevado de estudiantes a los que les da

vergüenza o no les gusta. En líneas generales, los estudiantes están conformes con la enseñanza bilingüe que reciben/han recibido, están cursando la modalidad bilingüe por elección propia y una gran parte de los encuestados continuará con sus estudios en dicha modalidad. Sin embargo, no hay que obviar que los alumnos consideran la enseñanza bilingüe débil y sería interesante para futuras investigaciones indagar en los parámetros en los que se basan para considerarla débil, para así abordarlos y proporcionar una enseñanza bilingüe que les motive y haga evidente sus utilidades no solo para el futuro, sino para el presente y en concreto para su proceso de aprendizaje.

4.2. El planteamiento de la Consejería de Educación contrastado con la realidad del aula

La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía ha sido la encargada de regular el funcionamiento de las acciones llevadas a cabo dentro del *Plan de fomento del plurilingüismo* (2005). La finalidad del plan es mejorar las competencias lingüísticas de los andaluces tanto en su lengua materna como en otras lenguas y proveerles de competencias pluriculturales (Consejería de Educación, 2005, p. 27). Para que el objetivo del plan se cumpliera se crearon una serie de programas recogidos en el documento. El programa que resulta de mayor interés para este trabajo es el denominado “Centros Bilingües”, puesto que es el programa por el cual se crean los diferentes centros bilingües en Andalucía. A pesar de que el programa se implantó a la vez que el *Plan de fomento* (2005), el programa “Centros Bilingües” tiene un antecedente denominado “secciones bilingües”. Las secciones bilingües se establecieron en 1998 a través de la colaboración de organismos andaluces y organismos franceses para la creación de centros escolares bilingües español - francés (Consejería de Educación, 2005, p. 20). El proyecto tuvo una gran acogida y en consecuencia se extendió el modelo a la enseñanza bilingüe en español – alemán en el año 2000. Por consiguiente, el programa “Centros Bilingües” no es un programa basado en ideas, sino que ha sido un programa contrastado y probado con anterioridad (Consejería de Educación, 2005, p. 7). Asimismo, la Consejería de Educación ha creado más documentos para promover un desarrollo adecuado del programa, tal como *La Guía Informativa para Centros de Enseñanza Bilingüe* (2013) o numerosas instrucciones u órdenes contenidas en los diferentes BOJA⁹.

La finalidad de este apartado es evaluar cómo ha evolucionado la implantación del programa “Centro Bilingües” desde su constitución hasta el momento en el que se realizaron

⁹ Boletín Oficial de la Junta de Andalucía

las observaciones para así contrastar si las expectativas, demandas y medios aportados son coherentes con la realidad que se vive en un centro bilingüe español – inglés. Para ello el apartado se va a centrar en tres puntos fundamentales que son la coordinación, el profesorado y su formación, y los medios aportados por la consejería para la consecución de los objetivos planteados al comienzo del programa.

En cuanto a la **coordinación** de los centros bilingües, cabe destacar que tanto el *Plan de fomento* (2005) como *La Guía* (2013) resaltan la importancia de la figura del coordinador y la transcendencia de “aunar criterios, compartir materiales y reflexionar sobre las pautas didácticas más apropiadas para [la enseñanza bilingüe]” (2005, p. 25). En ambos documentos se recogen las funciones propias del coordinador/a del centro bilingüe al igual que se indican los criterios para ejercer como tal. En el *Plan de fomento* se indica que el trabajo internivelar es de suma importancia para el correcto funcionamiento de la enseñanza bilingüe, así como lo son todas las funciones que un coordinador/a debe llevar a cabo.

Las tareas que el coordinador/a bilingüe tiene que llevar a cabo son numerosas y variadas y entre ellas se encuentra organizar reuniones de coordinación. Mediante estas reuniones se espera conseguir que

“todos los miembros del equipo docente de la sección bilingüe conozcan los contenidos a impartir en las demás áreas [...], estructurar el aprendizaje del alumnado, [evitar] la dispersión y el fraccionamiento de los conocimientos”
(CEJA, 2005, p. 40)

y fomentar la transversalidad e interdisciplinaridad del uso de las lenguas. Asimismo, de acuerdo con la Orden de 28 junio de 2011, y la *Guía* (2013) se espera que el coordinador/a bilingüe se encargue de establecer relaciones con otros centros bilingües, crear un espacio virtual en el que se muestren las actividades llevadas a cabo por la sección bilingüe, gestione el tiempo y los horarios de los auxiliares de conversación, y además realice encuestas de satisfacción entre los alumnos. En el caso del centro estudiado en este trabajo se puede afirmar, tras revisar toda la información recopilada, que la mayoría de las funciones que se espera que realice un coordinador bilingüe se llevan a cabo (véase *Anexo III*). Sin embargo, la consecución de los objetivos propuestos en el *Plan de fomento* no es tan acertada, ya que como se puede ver en los anexos que se encuentran al final de este trabajo la coordinación entre los docentes es escasa. La razón de la falta de coordinación entre los miembros de la sección bilingüe reside en la suspensión de la reducción horaria de la que disfrutaban sus miembros para llevar a cabo las reuniones y tareas necesarias para su correcto funcionamiento

como indican tanto la coordinadora como la docente del estudio en los *Anexos II y III*. Esta derogatoria no se encuentra recogida en ningún BOJA o Instrucción dentro del portal de plurilingüismo de la Junta de Andalucía¹⁰, pero si causó revuelo mediático tanto en prensa como en televisiones autonómicas. Cabría preguntarse entonces cómo se van a alcanzar los objetivos de la educación bilingüe en Andalucía sin los medios necesarios para su correcta coordinación, calificada por la Guía Informativa para Centros de Enseñanza Bilingüe como una herramienta de “importancia capital” (2013, p. 37). Asimismo, resulta llamativa la cantidad de funciones que un coordinador bilingüe tiene que ejecutar dentro de un centro bilingüe pero que a su vez no se les exija ningún tipo de formación en lo que respecta a metodología o coordinación de equipos. En la *Guía* y en la Orden del 28 de junio de 2011 se establecen los criterios necesarios para ser coordinador/a bilingüe y estos se limitan a ser docente fijo en el centro y preferiblemente de la L2. Como bien señala la coordinadora en la entrevista que se llevó a cabo (*Anexo III*), la formación que ella ha adquirido ha sido de manera voluntaria y el organismo gubernamental no provee a los coordinadores de la ayuda que precisan para poder realizar todas las tareas que se les exigen, ya que entre sus tareas se incluye la de asesorar al resto de docentes en cuanto a la metodología y si no disponen de formación obligatoria en AICLE es improbable que puedan coordinar/ayudar a sus compañeros.

El **profesorado**, principalmente el de ANL, necesita apoyo continuo por parte de las instituciones y de la coordinación de la sección bilingüe para poder desarrollar el proyecto de enseñanza con éxito y de ahí que en *La Guía* se resalte la importancia de “la coordinación real y efectiva, [...] [y la debida articulación de] tiempos y espacios en el horario del profesorado para esta coordinación” (2013, p. 43). Como esta coordinación se ha visto afectada por las decisiones tomadas por la Consejería de Educación, los profesores de ANL tienen que valerse de su formación y experiencia para impartir clase en la modalidad bilingüe. El *Plan de fomento* pone de manifiesto que la formación del profesorado es un pilar fundamental para el desarrollo del programa “Centros Bilingües” y dicha formación es necesaria no solo en el ámbito lingüístico, pero también en el metodológico (Consejería de Educación, 2005, p. 25). Para ello, la Consejería de Educación incluyó a las EOI en el programa de formación del profesorado, así como se incentivó la participación del equipo bilingüe en congresos y jornadas de enseñanza y en especial de enseñanza bilingüe. En cambio, dichos congresos no han resultado ser muy útiles para los docentes de ANL, ya que en palabras de la docente

¹⁰ <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-de-plurilinguismo/normativa>

servían para promocionar el bilingüismo, pero “en general todo eso (la formación) del bilingüismo lo he hecho sola” (*Anexo II*, p. 136). De modo similar, los programas de formación lingüística se crearon para que los docentes pudiesen hacer intercambios y estancias en el extranjero, pero ahora se han substituido por cursos de idiomas en España.

Los requisitos para ser docente en la modalidad bilingüe están recogidos en los documentos que se han analizado hasta el momento en este apartado, y consisten principalmente en la posesión de un nivel B2, C1 o C2 (según el MCER) de la L2 acreditado (Orden del 28 de junio 2011), en otras palabras, no se precisa ningún tipo de formación en AICLE ni se contempla la posibilidad de exigir formación obligatoria en la metodología. Es más, los criterios lingüísticos se vieron modificados de tal modo que el profesorado con un nivel B1 de competencia lingüística puede impartir clases en la modalidad bilingüe tras comprometerse a alcanzar el nivel B2 (Consejería de Educación, 2013, p. 59).

A pesar de que los requisitos para impartir docencia en la modalidad bilingüe son escasos, las peticiones de la Consejería de Educación respecto a la metodología y los usos de la L2 no lo son. Así, en todos los documentos oficiales se aboga por el uso de la L2 “siempre que se pueda” (Consejería de Educación, 2005, p. 35) como lengua activa de instrucción y no solo atendiendo a las destrezas más controladas por los alumnos (expresión escrita y comprensión oral y escrita) sino que también a la producción oral. También se aspira a la enseñanza del 50% de los contenidos en la L2 mediante la metodología AICLE como se indica en la Instrucción del 22 de julio de 2016.

A pesar de que en las sesiones de modalidad bilingüe observadas para este trabajo se han cumplido algunas de las exigencias de la Consejería de Educación como la enseñanza de contenidos culturales propios de la L2, el uso del lenguaje de fórmulas, la autoformación o el nivel de competencia lingüística del profesorado (B2), no se han cumplido otras peticiones. La cantidad de uso de la L2 en el aula, junto con el uso de la metodología AICLE y la docencia del 50% de los contenidos en inglés no se han consumado, ya que en el caso de las clases observadas para este estudio apenas existe interacción en la L2. En el *Plan de fomento del plurilingüismo* se ha visto fomentada la formación lingüística del personal de los centros bilingües en detrimento de la formación metodológica, y, a pesar de que como se indica en el documento “el éxito de esta modalidad educativa depende en gran medida del dominio del idioma por parte del profesorado de las áreas no lingüísticas” (2005, p. 25), conocer o dominar el idioma en el que se imparte la asignatura no implica que se pueda enseñar en la

modalidad bilingüe, dado que es necesario implementar una metodología específica para este tipo de enseñanza. Esta afirmación se ve respaldada por la información recopilada en las observaciones, ya que, a pesar del nivel de competencia lingüística de la docente, la metodología utilizada en el aula no propicia una enseñanza bilingüe de calidad. La falta de coherencia entre las exigencias de la Consejería de Educación respecto a los requisitos para formar parte del programa es, en gran medida, la razón por la que no se puede desarrollar el programa de manera correcta, al igual que la ya mencionada suspensión de la reducción horaria o la falta de medios de los que disponen los centros bilingües.

A la falta de coordinación y formación del profesorado para la enseñanza bilingüe se une la **falta de medios** disponibles en los centros bilingües. En un principio se contemplaba el desdoble de grupos, así como la dotación de los centros con aulas especializadas de idiomas, equipamiento tecnológico y auxiliares de conversación. Sin embargo, tras las observaciones llevadas a cabo se puede afirmar que o no se dispone de ellos o se cuenta con ellos parcialmente como es el caso de los auxiliares de conversación. En la Orden del 28 de junio de 2011/artículo 23, se especifica que “los centros públicos bilingües serán dotados al menos, con un auxiliar de conversación a tiempo parcial o total” y estos preferentemente colaborarán con los profesores de ANL en modalidad bilingüe para fomentar la participación oral en el aula. Sin embargo, dado que los auxiliares en la actualidad colaboran en más de un centro a la vez es imposible coordinar y cuadrar la programación de ANL en inglés/francés/alemán con las escasas horas de las que estos disponen en cada centro (6 horas semanales).

En resumen, a pesar de la preparación previa a la implantación del programa “Centros Bilingües” y de todas las buenas propuestas que en él se llevan a cabo, la falta de concordancia entre las necesidades y los medios de los que se disponían para llevar a cabo el programa desde su establecimiento, han hecho que el *Plan de fomento del plurilingüismo* esté en constante cambio. Todos estos cambios han dificultado la consecución de los objetivos del programa, ya que era un proyecto ambicioso que se ha visto limitado por los recortes presupuestales y la imposibilidad de llevar a cabo muchas de las acciones vinculadas a este. De modo similar, la falta de exigencia y coherencia por parte de la Consejería en cuanto a la formación del profesorado que participa en el programa no ha beneficiado la implantación del mismo en los centros andaluces, los cuales se han visto desbordados ante las peticiones de la Consejería, puesto que no disponen de los medios ni del personal necesario para cumplirlas.

5. Conclusión e implicaciones pedagógicas

El presente trabajo de investigación ha tenido como objetivo en todo momento presentar **qué** es lo que pasa dentro de un aula de enseñanza bilingüe y al mismo tiempo describir **cómo** pasa. Desde que se comenzó la investigación se tuvo en cuenta que la presencia del inglés podría ser limitada, pero partiendo de la base de que el trabajo es un estudio de caso etnográfico se mantuvo una mente abierta ante posibles nuevas opciones de estudio. De este modo en el desarrollo del trabajo se pueden distinguir dos fases: (i) la fase previa de preparación, contextualización y obtención de los medios necesarios para llevar a cabo la investigación y (ii) la fase de recolección de datos enfocada hacia un objetivo concreto.

El punto de inflexión que dio lugar a la segunda fase se corresponde con el término de las cuatro sesiones observadas en inglés dada la evidente escasez de contenido en la LE. En concreto la presencia de inglés en el aula se reduce aproximadamente a una octava parte del total de las sesiones observadas si se contabiliza la presencia real, es decir, el tiempo total en el que el inglés se usa en el aula. En definitiva, la presencia del inglés en el aula dista del tercio mínimo requerido por la CEJA. Esta escasez, como ya se ha indicado, fue la que propició un cambio de perspectiva y de foco de interés y se pasó de querer observar clases bilingües para obtener una imagen completa de lo que supone este tipo de enseñanza a observar clases monolingües para poder comparar sus características con las clases en las que hubo presencia de la LE y así deducir cuales son las razones por las que no se produce comunicación en la lengua extranjera en el aula bilingüe.

Los documentos proporcionados por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía para ayudar al desarrollo del programa “Centros bilingües”, es decir, el *Plan de fomento del plurilingüismo* (2005), junto con la *Guía informativa para centros de enseñanza bilingüe* (2013), ayudaron a sentar las bases para el análisis de los datos obtenidos, así como para la generación de conclusiones. La naturaleza descriptiva de ambos documentos proporcionó una amplia lista en la que buscar los motivos por los cuales fracasa el uso de la lengua extranjera en el aula. Entre estos motivos se pudieron distinguir tres factores principales: (i) el profesorado y su formación, (ii) la coordinación y (iii) la falta de medios para implementar el programa.

Una vez se tuvieron en cuenta estas vertientes de estudio se desarrollaron instrumentos de recopilación de datos complementarios a las observaciones en el aula para recopilar información que pudiese aclarar el impacto que tenían los tres factores sobre la ausencia de inglés en el aula. De este modo se crearon entrevistas etnográficas para recolectar datos

émicos desde la perspectiva de la coordinación y la docencia. Para sacar el máximo provecho, ambas entrevistas estaban orientadas a conseguir tantos datos como fuesen necesarios respecto a los tres nuevos focos de interés. Los resultados de ambas entrevistas coincidieron a la hora de señalar como principales responsables del fracaso de la implantación de la enseñanza bilingüe a (i) la falta de formación reglada del profesorado/equipo de coordinación para desarrollar sus funciones de manera acertada, (ii) la suspensión de las horas de coordinación y (iii) la falta de medios/apoyo para impartir docencia bilingüe.

Si bien en su momento resultó esclarecedor que ambas personas señalaran los mismos problemas en las entrevistas, las observaciones piloto y sus características dieron lugar a una duda razonable en cuanto a la metodología empleada por la docente de filosofía en sus clases. Esta duda surgió de la discrepancia que existía entre el tipo de interacción que surgió en las observaciones piloto frente a la interacción que se produjo, o más bien no se produjo, en las sesiones bilingües de las observaciones para el estudio. Para disipar la duda que había surgido se decidió realizar un análisis cuantitativo de las interacciones que acontecieron en el aula de filosofía y así comprobar de un modo más gráfico las características de la misma. Dadas las características de este trabajo no se pudo ahondar en el tipo de preguntas que se realizaban en el aula ni la frecuencia de las mismas, pero los resultados que se obtuvieron del análisis indican que en las clases de contenido en inglés las oportunidades para que los alumnos participen ocurren en menor medida que en el promedio de las clases de contenido únicamente en español.

Finalmente, con el objetivo de obtener otra fuente de datos émicos, y por lo tanto otra perspectiva respecto a la enseñanza bilingüe en el centro de estudio, se llevó a cabo una encuesta entre los alumnos del grupo observado. Los resultados de las encuestas, a pesar de ser poco concluyentes, esbozan una opinión generalizada acerca de la enseñanza bilingüe por parte de los alumnos. Según los datos recolectados, los alumnos consideran que la enseñanza bilingüe es útil para su futuro, pero no perciben la utilidad que tiene dentro de su proceso de aprendizaje. Asimismo, la mayoría de los encuestados está conforme con la enseñanza bilingüe y continuará formando parte del programa “Centros Bilingües”. A pesar de que las encuestas no proporcionan datos suficientes para profundizar en las razones por las que continuarán sus estudios se puede afirmar que el simple hecho de que quieran continuar en la enseñanza bilingüe no es intrínsecamente positivo. Esto se debe a que gracias a las opiniones redactadas por los alumnos en las encuestas sabemos que la naturaleza volitiva por la que cursan la modalidad bilingüe abarca desde “el nivel de inglés en el no bilingüe es pésimo”,

hasta “no quiero seguir en el bilingüe porque es una pérdida de tiempo, pero voy a seguir cursándolo para acabar bachillerato”. En definitiva, los resultados de las encuestas proporcionan una base interesante sobre la que construir más investigaciones sobre la enseñanza bilingüe y más concretamente sobre las opiniones y la perspectiva del alumnado.

Dejando los resultados a un lado, el desarrollo de la investigación ha supuesto una serie de obstáculos y desafíos para la investigadora. Para empezar, ha resultado muy difícil mantener una perspectiva imparcial a lo largo de la redacción de la investigación, especialmente la de los resultados obtenidos, ya que es inevitable crear lazos con las personas con las que se está en contacto durante más de un mes. Este es el caso de la relación con la docente, ya que además de ser el sujeto con el que más contacto se ha mantenido, existe un alto grado de empatía hacia ella. Esta empatía se debe a que investigadora y docente comparten la misma profesión, y esto propicia que la investigadora se sienta identificada con ella. Otro de los desafíos más complicados ha sido evitar generalizaciones a la hora de exponer los resultados que derivan de la investigación, ya que como investigadora novel se ansía poder llegar a conclusiones a través de los datos recolectados. Y, por último, comenzar una investigación sin ninguna idea o hipótesis ha resultado difícil y extenuante, especialmente en lo relativo a la recolección de datos durante las observaciones. Las primeras observaciones han sido muy poco fructíferas a la hora de recopilar información, porque (i) nunca se había trabajado con los instrumentos de observación en clases en español y (ii) al no existir un foco de interés concreto no se sabía qué datos había que transcribir, o qué ejemplos podrían resultar interesantes para la investigación. Sin embargo, y como se puede observar en *Anexo I*, a medida que se ha desarrollado la investigación se han ido perfeccionando las técnicas de toma de notas dando origen a mayor cantidad de contenido que a su vez era más específico.

En definitiva, se recomienda que los resultados de este trabajo se interpreten dentro de unos límites los cuales vienen determinados principalmente por la cantidad de datos analizados y por la naturaleza empírica de la investigación. A pesar de ello, las conclusiones derivadas de la investigación pueden dar lugar a trabajos que ahonden en (i) la importancia de la coordinación para desarrollar programas de enseñanza bilingüe con éxito, (ii) la necesidad de formar a profesores de ANL no solo en lo que respecta al dominio de la lengua, sino también para proporcionarles las herramientas necesarias para enseñar a través de enfoques como AICLE o *CBI*, (iii) las actividades que propician la interacción en un aula de enseñanza bilingüe, o (iv) por qué los alumnos comienzan/continúan sus estudios en la modalidad bilingüe, entre otros.

6. Bibliografía

- Abelló-Contesse, C. (1999). El futuro de la enseñanza de lenguas extranjeras internacionales y la inmersión en L2 en la educación pública. En Becerra, J. M. (Ed.), *La enseñanza de segundas lenguas* (pp. 83 – 90). Granada, España: Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada.
- Abelló-Contesse, C. (2013). Bilingual and Multilingual Education: An Overview of the Field. En C. Abelló-Contesse, P. M. Chandler, M.D. López-Jiménez, y R. Chacón-Beltrán (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century. Building on Experience* (pp. 3 -24). Bristol, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Abelló-Contesse, C. y Ehlers, C. (2010). Escenarios bilingües: una visión global. En Abelló-Contesse, C., C. Ehlers, y L. Quintana-Hernández (Eds.). *Escenarios bilingües. El contacto de lenguas en el individuo y la sociedad* (pp. 7 – 39). Berna, Suiza: Peter Lang.
- Abelló-Contesse, C., Ehlers, C. y Quintana-Hernández, L. (Eds.). (2010). *Escenarios bilingües. El contacto de lenguas en el individuo y sociedad*. Berna, Suiza: Peter Lang.
- Abelló-Contesse, C., P. M. Chandler, M.D. López-Jiménez, y R. Chacón-Beltrán (Eds.). (2013). *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century. Building on Experience*. Bristol, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Barton, T. D. (2008). Understanding Practitioner Ethnography. *Nurse Researcher*, 15(2), 7-18. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/5567924>
- Becerra, J.M. (1999). Panorama de política lingüística en Andalucía. En Becerra, J. M. (Ed.), *La enseñanza de segundas lenguas* (pp. 117 – 127). Granada, España: Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada.
- Becerra, J.M. (Ed.). (1999). *La enseñanza de segundas lenguas*. Granada, España: Grupo de - Investigación de Lingüística Aplicada.
- Cantero-García, V. (2014). La mejora de la competencia lingüística desde la interacción comunicativa: una propuesta para la enseñanza bilingüe. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 26, 81 -104. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/46833/43945>
- Consejería de Educación Junta de Andalucía. (2005). *Plan de fomento del plurilingüismo. Una política lingüística para la sociedad andaluza*. Recuperado de: <http://cms.ual.es/idc/groups/public/@vic/@vinternacional/documents/documento/jc80302.pdf>
- Consejería de Educación Junta de Andalucía. (2013). *Guía informativa para centros de enseñanza bilingüe*. (2ª Edición). Recuperado de: http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Guia_informativa centros ense%C3%B1anza_bilingue_.pdf
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Ámsterdam, Países Bajos: John Benjamins Publisher.

- Delgado J. M. y Gutiérrez, J. (1995). Teoría de la observación. En Delgado J. M. y J. Gutiérrez (Eds.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 141 -173). Madrid, España: SÍNTESIS.
- Delgado J. M. y Gutiérrez, J. (Eds.). (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, España: SÍNTESIS.
- Draper, J. (2015). Ethnography: principles, practice and potential. *Nursing Standard*, 29(36), 36-41. Recuperado de: http://oro.open.ac.uk/44007/1/NS_p36-41_v1_w36_0652.pdf
- Fernández, M. (2015). *Manual de coordinación Orientativo para coordinadores bilingües*. Recuperado de: [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalaverroes/documents/10306/1673096/Manual de coordinacion bilinguee 15-16_ultimo.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalaverroes/documents/10306/1673096/Manual_de_coordinacion_bilinguee_15-16_ultimo.pdf)
- García-López, M., y Bruton, A. (2013). Potential Drawbacks and Actual Benefits of CLIL Initiatives in Public Secondary Schools. En C. Abelló-Contesse, P. M. Chandler, M.D. López-Jiménez, y R. Chacón-Beltrán (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century. Building on Experience* (pp. 256 - 272). Bristol, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Jiménez-Chaves, V.E. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(1), 141-150. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3999526>
- Lapan, S. D., y Quartaroli, M. T. (Eds.) (2009). *Research essentials: an introduction to designs and practices*. Michigan, Estados Unidos: John Wiley & Sons.
- Larsen-Freeman, D. y Anderson, M. (2016). *Techniques and Principles in Language Teaching*. (3ª Edición). Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Lightbown, P. y Spada, N. (2013). *How Languages are Learned*. (4ª Edición). Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Lorenzo, F. (2010). CLIL in Andalusia. En Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe, Y. (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training* (pp. 2 -11). Newcastle, Reino Unido: Cambridge Scholars.
- Lynch, T. (2001). *Communication in the language classroom*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Martín Peris, E. et. al. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. California, Estados Unidos: Jossey-Bass.
- Pérez-Murillo, M. D. (2013). The Students' Views on Their Experience in a Spanish-English Bilingual Education Program in Spain. En C. Abelló-Contesse, P. M. Chandler, M.D. López-Jiménez, y R. Chacón-Beltrán (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century. Building on Experience* (pp. 179 - 202). Bristol, Reino Unido: Multilingual Matters.

- Pérez-Vidal, C. (2013). Perspectives and Lessons from the Challenge of CLIL Experiences. En C. Abelló-Contesse, P. M. Chandler, M.D. López-Jiménez, y R. Chacón-Beltrán (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century. Building on Experience* (pp. 59 - 82). Bristol, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Richards, J. C., y Schmidt, R. (2010). *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. (4ª Edición). Reino Unido: Routledge.
- Riemer, F. J. (2009). Ethnography Research. En Lapan, S. D., y M. T. Quartaroli (Eds.). *Research essentials: an introduction to designs and practices* (pp. 203 – 221). Michigan, Estados Unidos: John Wiley & Sons.
- Salaberri-Ramiro, M.S. (2010). Teacher Training Programmes for CLIL in Andalusia. En Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe, Y. (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training* (pp. 141 -161). Newcastle, Reino Unido: Cambridge Scholars.
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Recuperado de:
[http://stel.ub.edu/sites/default/files/agenda/documents/analisis de datos cualitativos 1.pdf](http://stel.ub.edu/sites/default/files/agenda/documents/analisis_de_datos_cualitativos_1.pdf)
- Sells, S. P., Smith, T. E., y Newfield, N. (1997). Teaching Ethnographic Research Methods in Social Work: A Model Course. *Journal of Social Work Education*, 33(1), 167-184. Recuperado de:
<https://www.jstor.org/stable/23043026>
- Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- White, J., Drew, S., & Hay, T. (2009). Ethnography Versus Case Study - Positioning Research and Researchers. *Qualitative Research Journal*, 9(1), 18-27. Recuperado de:
<http://dx.doi.org/10.3316/qrj0901018>
- Yazan, B. (2015). Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, 20 (2), 134-152. Recuperado de:
<http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol20/iss2/12>
- Yin, R. K. (2002). *Case study research: Design and methods*. California, Estados Unidos: SAGE Publications.
- Zainal, Z. (2007). Case Study as a Research Method. *Jurnal Kemanusiaan*, 9, 1-6. Recuperado de:
http://psyking.net/htmlobj-3837/case_study_as_a_research_method.pdf

Anexos

Anexo I: Observaciones en el aula y rúbricas de observación

Libro de texto: Prestel Alfonso, C. (2016) FIL. Filosofía. Aula 3D. Vicens Vives.

IES de Sevilla

1º Bachiller (32 alumnos presentes)

Martes 14/03/2017 14:00 – 15:00

Sesión en español en su totalidad al igual que las dos sesiones siguientes a las que no he asistido

14:00 – me presenta en español a la clase.

14:10 – comienzo del repaso de la clase anterior (español).

14:15 – comienzo de una discusión nueva (español) (Debate sobre la polémica del autobús “Hazte oír”).

14:31 – termina el debate de introducción y pasan a un tema de discusión incluido en el libro.

14:33 – definición de cultura.

14:38 – leen del libro (el libro está en español).

14:46 – ejercicio de los alumnos para poner en práctica lo que han leído en el libro.

14:49 – los alumnos se quejan por falta de información (no saben mucho acerca de otras culturas).

14:54 – los alumnos ya están alborotados y la profesora da por terminado el ejercicio porque ve que están cansados.

14:55 – terminadlo en casa (suena el timbre).

PLANTILLA DE OBSERVACIÓN ETNOGRÁFICA EN EL AULA¹¹

Los descriptores incluidos en la tabla se evaluarán de acuerdo con la siguiente escala:

1= DEFICIENTE; 2=INSUFICIENTE; 3=SUFICIENTE; 4=BIEN; 5= EXCELENTE.

Si alguna categoría se observa escasamente o no se observa durante la sesión se marcará como N/A (no se aplica).

DESCRIPTORES	1	2	3	4	5
1. CLARIDAD : las indicaciones, explicaciones, definiciones, descripciones, ejemplos, preguntas y anuncios se formulan con claridad.					X
2. PLANIFICACIÓN : las actividades y los contenidos se basan en objetivos específicos y en la preparación previa reduciendo de esta forma la improvisación. Como resultado de esto, la secuenciación temporal y el ritmo de la clase resultan apropiados. También existe continuidad y progresión respecto a la(s) sesión(es) anterior(es).			X		
3. TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS IMPLEMENTADOS : variedad de técnicas para presentar, practicar y/o producir contenido nuevo. Las actividades prácticas rara vez se limitan a actividades mecánicas o manipulativas. Las actividades de producción suelen ser relevantes en un nivel personal para los alumnos. Comienzo y término apropiados de la sesión de clase (ej. procedimiento empleado para concluir la sesión).		X			
4. CORRECCIONES Y EVALUACIÓN : correcciones apropiadas para tratar los errores orales y/o escritos de los estudiantes en la L2 en cuanto a (i) contenido curricular y/o (ii) forma y uso de la L2. Uso de procedimientos formales o informales para evaluar la comprensión y/o producción oral y/o escrita de los estudiantes. Los errores cometidos por los estudiantes se toman en cuenta para repasar o enseñar (i) contenido curricular y/o (ii) forma y uso de la L2.		N	/	A	
5. EXPRESIÓN ORAL DEL PROFESOR/A : comunica de forma natural y a una velocidad adecuada (tanto en la L1 como en la L2). Habla alto y proyecta la voz. La postura es apropiada. Mantiene el contacto visual con los alumnos.					X
6. DISCURSO DEL PROFESOR/A : elección del lenguaje apropiado (L2 o L1) para propósitos pedagógicos, sociales o manejo de la clase. Amplitud de técnicas para preguntar. Hay amplio uso comprensible de la L2.		N	/	A	
7. CONTROL DE LA CLASE : capacidad para mantener a la clase centrada en la actividad realizada. Reacción adecuada ante (i) preguntas y comentarios, (ii) peticiones, tanto pertinentes como no pertinentes, (iii) comportamientos inadecuados o impredecibles de los estudiantes.					X
8. CONOCIMIENTO Y USO DE LA L2 POR PARTE DEL PROFESOR/A : nivel avanzado de uso del vocabulario, gramática, pronunciación y de aspectos funcionales y culturales de la L2. Fluidez en la expresión y comprensión oral.		N	/	A	
9. CONTENIDOS ENSEÑADOS : capacidad para hacer comprensible y pertinente el contenido nuevo (ejemplificando, contextualizando, etc. a través de situaciones conocidas para los alumnos). Capacidad para integrar la enseñanza del contenido curricular con la enseñanza de lengua extranjera (ej. verbos irregulares, falsos amigos, etc.)		N	/	A	
10. TRATAMIENTO DE LAS EMOCIONES : el profesor/a se asegura del grado de comprensión de la información proporcionada y hace a los alumnos partícipes de una parte de la planificación de la asignatura. Se interesa por las opiniones de sus alumnos y por sus vidas dentro y fuera del ámbito escolar (ej. cómo fue el fin de semana, su desempeño en otras asignaturas, etc.).					X
11. ACTITUD DEL PROFESOR/A : actitud expresiva verbal y/o no verbal (ej. expresión facial). Generalmente receptiva y paciente. Reacciona con autoridad sin ser autoritaria. Capacidad para convencer y mantener un grado de interés razonablemente alto por parte de los alumnos para estimular su atención y/o participación en el aula.			X		
12. ACTITUD DE LOS ESTUDIANTES : actitud no verbal expresiva, y niveles aceptables de atención y autocontrol. Capacidad para reaccionar al contenido curricular/temático o contenido lingüístico. Disposición para colaborar.				X	
13. PARTICIPACIÓN ORAL POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES : capacidad para responder verbalmente a las preguntas o comentarios del profesor/a y/o los compañeros. Disposición para participar en las actividades propuestas. Iniciativa personal para pedir aclaraciones, hacer comentarios o solicitar más información en L2/L1, si es necesario.			X		
14. INTERACCIÓN EN EL AULA : aunque el profesor/a hable la mayor parte del tiempo, existen varias ocasiones para que los alumnos participen. Además, hay variación en la interacción (ej. profesor/a > todo el grupo; profesor/a > grupo de alumnos; profesor/a > alumno/a; alumno/a > profesor/a; alumno/a > alumno/a; alumno/a > grupo de alumnos). Variedad de respuestas (ej. no verbal, sí/no, opciones, información adicional). A veces se alcanzan acuerdos de forma negociada sobre el significado de lo que se ha dicho en L2 (o L1).					X
15. RECURSOS AUDIOVISUALES : uso de material de audio y/o visual o medios públicos de comunicación para introducir o practicar el contenido nuevo, repasar contenido curricular/temático o lingüístico, informar sobre la(s) cultura(s) de la L2, desarrollar destrezas receptivas y productivas en la L2, o incentivar la participación de los estudiantes.		N	/	A	

¹¹ La plantilla es una adaptación de una creada por el tutor del trabajo (Dr. Christián Abello Contesse)

IES de Sevilla

1º Bachiller A (31 alumnos presentes: 15 chicos y 16 chicas) (faltan dos alumnos)

Martes 21/03/17 14.00 – 15.00

Esta sesión se impartirá en español, pero al ser la siguiente en inglés puede resultar útil y provechoso observar si se prepara a los alumnos de algún modo para las sesiones en inglés.

14:10 – la profesora comienza diciendo cómo se ha evaluado el trabajo y lo que han sacado en cada apartado

14:23 – la profesora dice las notas finales de la evaluación y hay alumnos que están un poco agitados, despistados o descontentos

14:25 – la profesora recuerda lo que hicieron en la sesión anterior y les recuerda lo que tienen que traer impreso un archivo en inglés (social stratification)

14:33 – comienzan a discutir conceptos clave para revisar juntos una lista de universales humanos de Donald E. Brown

14:34 – escribe en la pizarra una lista de etnógrafos/antropólogos famosos

Margaret Mead

Radcliffe-Brown

Ireanäeus Eibl – Eibesfeldt

Claude Levy – Strauss

y recomienda un libro del último llamado “Tristes trópicos”

14:38 – repasan la lista de Donald E. Brown y explica conceptos que puedan resultar difíciles.

Los alumnos preguntan por:

- abstracción en lenguaje y pensamiento
- antropomorfización (los documentales de National Geographic contados como si fueran historias humanas o por ejemplo cuando se atribuyen características/cuerpos humanos a los dioses)
- chismorreos – hablar de otros porque tiene un valor social

- magia
- matrimonio

14:52 – algunos alumnos empiezan a recoger sus pupitres

14:54 – muchos más alumnos forman alboroto recogiendo sus materiales, aunque la profesora sigue explicando

14:55 – suena el timbre – la profesora sigue puntualizando ciertas cosas

PLANTILLA DE OBSERVACIÓN ETNOGRÁFICA EN EL AULA

Los descriptores incluidos en la tabla se evaluarán de acuerdo con la siguiente escala:

1= DEFICIENTE; 2=INSUFICIENTE; 3=SUFICIENTE; 4=BIEN; 5= EXCELENTE.

Si alguna categoría se observa escasamente o no se observa durante la sesión se marcará como N/A (no se aplica).

DESCRPTORES	1	2	3	4	5
1. CLARIDAD : las indicaciones, explicaciones, definiciones, descripciones, ejemplos, preguntas y anuncios se formulan con claridad.				X	
2. PLANIFICACIÓN : las actividades y los contenidos se basan en objetivos específicos y en la preparación previa reduciendo de esta forma la improvisación. Como resultado de esto, la secuenciación temporal y el ritmo de la clase resultan apropiados. También existe continuidad y progresión respecto a la(s) sesión(es) anterior(es).				X	
3. TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS IMPLEMENTADOS : variedad de técnicas para presentar, practicar y/o producir contenido nuevo. Las actividades prácticas rara vez se limitan a actividades mecánicas o manipulativas. Las actividades de producción suelen ser relevantes en un nivel personal para los alumnos. Comienzo y término apropiados de la sesión de clase (ej. procedimiento empleado para concluir la sesión).				X	
4. CORRECCIONES Y EVALUACIÓN : correcciones apropiadas para tratar los errores orales y/o escritos de los estudiantes en la L2 en cuanto a (i) contenido curricular y/o (ii) forma y uso de la L2. Uso de procedimientos formales o informales para evaluar la comprensión y/o producción oral y/o escrita de los estudiantes. Los errores cometidos por los estudiantes se toman en cuenta para repasar o enseñar (i) contenido curricular y/o (ii) forma y uso de la L2.		N /		A	
5. EXPRESIÓN ORAL DEL PROFESOR/A : comunica de forma natural y a una velocidad adecuada (tanto en la L1 como en la L2). Habla alto y proyecta la voz. La postura es apropiada. Mantiene el contacto visual con los alumnos.					X
6. DISCURSO DEL PROFESOR/A : elección del lenguaje apropiado (L2 o L1) para propósitos pedagógicos, sociales o manejo de la clase. Amplitud de técnicas para preguntar. Hay amplio uso comprensible de la L2.		N /		A	
7. CONTROL DE LA CLASE : capacidad para mantener a la clase centrada en la actividad realizada. Reacción adecuada ante (i) preguntas y comentarios, (ii) peticiones, tanto pertinentes como no pertinentes, (iii) comportamientos inadecuados o impredecibles de los estudiantes.			X		
8. CONOCIMIENTO Y USO DE LA L2 POR PARTE DEL PROFESOR/A : nivel avanzado de uso del vocabulario, gramática, pronunciación y de aspectos funcionales y culturales de la L2. Fluidez en la expresión y comprensión oral.		N /		A	
9. CONTENIDOS ENSEÑADOS : capacidad para hacer comprensible y pertinente el contenido nuevo (ejemplificando, contextualizando, etc. a través de situaciones conocidas para los alumnos). Capacidad para integrar la enseñanza del contenido curricular con la enseñanza de lengua extranjera (ej. verbos irregulares, falsos amigos, etc.)		N /		A	
10. TRATAMIENTO DE LAS EMOCIONES : el profesor/a se asegura del grado de comprensión de la información proporcionada y hace a los alumnos partícipes de una parte de la planificación de la asignatura. Se interesa por las opiniones de sus alumnos y por sus vidas dentro y fuera del ámbito escolar (ej. cómo fue el fin de semana, su desempeño en otras asignaturas, etc.).				X	
11. ACTITUD DEL PROFESOR/A : actitud expresiva verbal y/o no verbal (ej. expresión facial). Generalmente receptiva y paciente. Reacciona con autoridad sin ser autoritaria. Capacidad para convencer y mantener un grado de interés razonablemente alto por parte de los alumnos para estimular su atención y/o participación en el aula.				X	
12. ACTITUD DE LOS ESTUDIANTES : actitud no verbal expresiva, y niveles aceptables de atención y autocontrol. Capacidad para reaccionar al contenido curricular/temático o contenido lingüístico. Disposición para colaborar.				X	
13. PARTICIPACIÓN ORAL POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES : capacidad para responder verbalmente a las preguntas o comentarios del profesor/a y/o los compañeros. Disposición para participar en las actividades propuestas. Iniciativa personal para pedir aclaraciones, hacer comentarios o solicitar más información en L2/L1, si es necesario.				X	
14. INTERACCIÓN EN EL AULA : aunque el profesor/a hable la mayor parte del tiempo, existen varias ocasiones para que los alumnos participen. Además, hay variación en la interacción (ej. profesor/a > todo el grupo; profesor/a > grupo de alumnos; profesor/a > alumno/a; alumno/a > profesor/a; alumno/a > alumno/a; alumno/a > grupo de alumnos). Variedad de respuestas (ej. no verbal, si/no, opciones, información adicional). A veces se alcanzan acuerdos de forma negociada sobre el significado de lo que se ha dicho en L2 (o L1).				X	
15. RECURSOS AUDIOVISUALES : uso de material de audio y/o visual o medios públicos de comunicación para introducir o practicar el contenido nuevo, repasar contenido curricular/temático o lingüístico, informar sobre la(s) cultura(s) de la L2, desarrollar destrezas receptivas y productivas en la L2, o incentivar la participación de los estudiantes.		N /		A	

IES de Sevilla

1º Bachiller A (32 alumnos presentes: 15 chicos y 17 chicas) (falta un alumno)

Miércoles 22/03/17 8.30 – 9.30

Clase impartida en español

00 11111
11 11111
11 22222
22 2111 +
22 22222

8:30 – suena el timbre

8:39 – la profesora llega a clase mientras los alumnos esperan en la puerta a que abra

8:42 – empieza la docencia como tal

8:43 – bolígrafos listos porque lo que van a ver no está en el libro

8:44 – comienza a dictar y los alumnos copian apuntes

8:49 – pregunta si ha quedado claro lo que ha dicho y reformula y explica algunos conceptos que pueden ser desconocidos para los alumnos

8:50 – “ya veo que eres muy lenta” a una alumna que le pide que repita

8:51 – comienzan un ejercicio de 5 minutos en el que tienen que hacer una lista con las habilidades y destrezas que se aprenden en la etapa de la socialización primaria (familia y escuela). De este modo los alumnos reflexionan por si mismos ya que es algo que es cercano a ellos y que viven en su día a día

8:56 – la profesora resuelve una duda de una de las alumnas de la fila de adelante y el resto de la clase se alborota y habla muy alto

dice que ya han pasado los cinco minutos y pide que participe alguien

8:57 – como no sale nadie pide ella que participe un alumno en concreto y a partir de ahí el resto participa sin que ella tenga que pedirles que participen

9:01 – ¿sobre las relaciones afectivas qué opináis? Hay una en concreto que se aprende en la escuela a no ser que tengas muchos hermanos (La profesora dirige a los alumnos hasta una conclusión a la que quiere que lleguen).

9:03 – la conversación se desvía un poco

9:05 – la profesora reconduce la clase y comienza a explicar el concepto de socialización secundaria

9:07 – uno de los alumnos está desconcentrado en clase jugando con el bolígrafo y le llama la atención: “**nombre del alumno**, ¿no te parece que en vez de jugar como una *majorette* con el bolígrafo deberías coger algún apunte? Yo ya sé que tú ya lo sabes todo de antemano, que prácticamente ningún profesor te puede enseñar nada, pero inténtalo porque... luego no tienes qué poner en el examen”.

9:09 – pide que los alumnos den ejemplos de las destrezas que se aprenden en la socialización secundaria (los alumnos participan voluntariamente sin que tenga que nombrar a alguien directamente)

9:10 – pide que definan entre todos los medios de comunicación y mantienen un debate alrededor del concepto y evolución de estos

9:16 – vuelve al concepto de socialización secundaria

9:17 – nuevo punto del tema: tipos de sociedades humanas – los escribe en la pizarra porque no están incluidos en el texto

9:18 – primero “¿qué entendemos por sociedad?”, los alumnos responden

9:19 – escribe los tipos de sociedades humanas y los alumnos las copian en sus cuadernos (hay un par de alumnos al fondo de la clase que no se molestan en copiar apuntes: dos chicos que se sientan juntos)

9:24 – introduce brevemente el apartado del tema que se va a ver en la sesión siguiente, un apartado que está programado para impartirse en inglés

9:26 – continúa explicando el siguiente tipo de sociedad humana

9:28 – recomienda a sus alumnos que no copien palabra por palabra lo que ella dice, si no que copien y reformulen las ideas que ella expresa, ya que la profesora habla sin seguir un guion/papel.

9:30 – suena el timbre y la profesora se sorprende porque no han avanzado mucho

PLANTILLA DE OBSERVACIÓN ETNOGRÁFICA EN EL AULA

Los descriptores incluidos en la tabla se evaluarán de acuerdo con la siguiente escala:

1= DEFICIENTE; 2=INSUFICIENTE; 3=SUFICIENTE; 4=BIEN; 5= EXCELENTE.

Si alguna categoría se observa escasamente o no se observa durante la sesión se marcará como N/A (no se aplica).

DESCRIPTORES	1	2	3	4	5
1. CLARIDAD : las indicaciones, explicaciones, definiciones, descripciones, ejemplos, preguntas y anuncios se formulan con claridad.			X		
2. PLANIFICACIÓN : las actividades y los contenidos se basan en objetivos específicos y en la preparación previa reduciendo de esta forma la improvisación. Como resultado de esto, la secuenciación temporal y el ritmo de la clase resultan apropiados. También existe continuidad y progresión respecto a la(s) sesión(es) anterior(es).					X
3. TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS IMPLEMENTADOS : variedad de técnicas para presentar, practicar y/o producir contenido nuevo. Las actividades prácticas rara vez se limitan a actividades mecánicas o manipulativas. Las actividades de producción suelen ser relevantes en un nivel personal para los alumnos. Comienzo y término apropiados de la sesión de clase (ej. procedimiento empleado para concluir la sesión).				X	
4. CORRECCIONES Y EVALUACIÓN : correcciones apropiadas para tratar los errores orales y/o escritos de los estudiantes en la L2 en cuanto a (i) contenido curricular y/o (ii) forma y uso de la L2. Uso de procedimientos formales o informales para evaluar la comprensión y/o producción oral y/o escrita de los estudiantes. Los errores cometidos por los estudiantes se toman en cuenta para repasar o enseñar (i) contenido curricular y/o (ii) forma y uso de la L2.		N /		A	
5. EXPRESIÓN ORAL DEL PROFESOR/A : comunica de forma natural y a una velocidad adecuada (tanto en la L1 como en la L2). Habla alto y proyecta la voz. La postura es apropiada. Mantiene el contacto visual con los alumnos.					X
6. DISCURSO DEL PROFESOR/A : elección del lenguaje apropiado (L2 o L1) para propósitos pedagógicos, sociales o manejo de la clase. Amplitud de técnicas para preguntar. Hay amplio uso comprensible de la L2.		N /		A	
7. CONTROL DE LA CLASE : capacidad para mantener a la clase centrada en la actividad realizada. Reacción adecuada ante (i) preguntas y comentarios, (ii) peticiones, tanto pertinentes como no pertinentes, (iii) comportamientos inadecuados o impredecibles de los estudiantes.		X			
8. CONOCIMIENTO Y USO DE LA L2 POR PARTE DEL PROFESOR/A : nivel avanzado de uso del vocabulario, gramática, pronunciación y de aspectos funcionales y culturales de la L2. Fluidez en la expresión y comprensión oral.		N /		A	
9. CONTENIDOS ENSEÑADOS : capacidad para hacer comprensible y pertinente el contenido nuevo (ejemplificando, contextualizando, etc. a través de situaciones conocidas para los alumnos). Capacidad para integrar la enseñanza del contenido curricular con la enseñanza de lengua extranjera (ej. verbos irregulares, falsos amigos, etc.)		N /		A	
10. TRATAMIENTO DE LAS EMOCIONES : el profesor/a se asegura del grado de comprensión de la información proporcionada y hace a los alumnos partícipes de una parte de la planificación de la asignatura. Se interesa por las opiniones de sus alumnos y por sus vidas dentro y fuera del ámbito escolar (ej. cómo fue el fin de semana, su desempeño en otras asignaturas, etc.).		X			
11. ACTITUD DEL PROFESOR/A : actitud expresiva verbal y/o no verbal (ej. expresión facial). Generalmente receptiva y paciente. Reacciona con autoridad sin ser autoritaria. Capacidad para convencer y mantener un grado de interés razonablemente alto por parte de los alumnos para estimular su atención y/o participación en el aula.			X		
12. ACTITUD DE LOS ESTUDIANTES : actitud no verbal expresiva, y niveles aceptables de atención y autocontrol. Capacidad para reaccionar al contenido curricular/temático o contenido lingüístico. Disposición para colaborar.			X		
13. PARTICIPACIÓN ORAL POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES : capacidad para responder verbalmente a las preguntas o comentarios del profesor/a y/o los compañeros. Disposición para participar en las actividades propuestas. Iniciativa personal para pedir aclaraciones, hacer comentarios o solicitar más información en L2/L1, si es necesario.					X
14. INTERACCIÓN EN EL AULA : aunque el profesor/a hable la mayor parte del tiempo, existen varias ocasiones para que los alumnos participen. Además, hay variación en la interacción (ej. profesor/a > todo el grupo; profesor/a > grupo de alumnos; profesor/a > alumno/a; alumno/a > profesor/a; alumno/a > alumno/a; alumno/a > grupo de alumnos). Variedad de respuestas (ej. no verbal, si/no, opciones, información adicional). A veces se alcanzan acuerdos de forma negociada sobre el significado de lo que se ha dicho en L2 (o L1).				X	
15. RECURSOS AUDIOVISUALES : uso de material de audio y/o visual o medios públicos de comunicación para introducir o practicar el contenido nuevo, repasar contenido curricular/temático o lingüístico, informar sobre la(s) cultura(s) de la L2, desarrollar destrezas receptivas y productivas en la L2, o incentivar la participación de los estudiantes.		N /		A	

IES de Sevilla

1º Bachiller A – (30 alumnos presentes – 13 chicos – 17 chicas)

Viernes 24/03/2017 9.30 – 10.30

Hoy es posible que los alumnos estén más agitados puesto que se les entregarán las notas del trimestre a las 13.00 y a partir de esa hora no se impartirá clase.

CLASE IMPARTIDA EN ESPAÑOL E INGLÉS

9:39 – llega la profesora y dice “can you please take your seats?”

9:40 – comienza preguntando hasta donde llegaron la sesión anterior y continua a partir de un punto consensuado con los alumnos en función de lo que ellos tienen anotado. (en español)

9:50 – a pesar de que el tipo de enseñanza es bastante frontal, la profesora les pregunta sobre conceptos básicos a medida que desarrolla conceptos más complejos, dando lugar a la participación y a la discusión de ideas en el aula.

dichas preguntas se hacen “al aire” y normalmente las contesta algún alumno sin necesidad de que la profesora nombre a alguien directamente.

9:55 – habla del tema que va a explicar en inglés por encima y dice que espera que puedan comenzar hoy. (Ya llevan casi una semana de retraso).

10:05 – advierte a los alumnos de que verán ejemplos de lo que están hablando en el siguiente tema (Tema en inglés) (Estratificación social).

10:08 – “hemos terminado ya con los tipos de sociedades humanas. Empezamos ya con la estratificación social.” Los alumnos se alteran un poco y comienzan a hablar en alto.

10:09 – la docente pregunta si todo el mundo tiene su copia.

10:10 – los alumnos se quejan de que el documento es muy largo y la profesora dice que no y hace un pequeño resumen de lo que trata el texto.

10:11 – la profesora lee y los alumnos siguen la lectura en su documento. Un alumno le pregunta por un término (pregunta en español y la profesora responde en español).

22 11111

11 11111

11 22200

20 1110 +

22 22222

10:12 – la profesora reformula lo que dice el texto en español (ej.: o sea que era la subdelegada de la clase).

10:15 – la profesora hace una pausa en la lectura y dice en español por qué han leído este texto: “habéis visto un ejemplo de cómo funcionan las sociedades de clases”. Les hace reflexionar sobre si lo que pasa en el texto pasa/ha pasado en sus familias, y les explica una actividad que tendrán que llevar a cabo más adelante. En la actividad, los alumnos tendrán que investigar acerca de las profesiones de sus abuelos, dónde vivían, siempre han vivido en la misma zona, y si sus padres han ascendido/descendido de clase social respecto a la de sus abuelos. Un alumno pregunta por una expresión – pero la profesora no explica la expresión como tal, sino que lo traduce de manera literal.

10:16 – la profesora continúa leyendo, intenta traducir el término *echalon* que aparece al comienzo del párrafo, pero antes de que pueda traducirlo ella lo hace un alumno. La profesora continúa leyendo el texto en voz alta.

10:18 – comienza a explicar en inglés que *class* y *status* no son lo mismo. Habla con pausas, pero con una buena pronunciación y manteniendo un tono adecuado. Tras decir una frase en inglés la explica muy rápidamente en español y vuelve a explicar en inglés. Pregunta a los alumnos si lo han entendido: “understood? So, let’s follow on!”

10:20 – tras leer un par de frases del texto: “¿Entendéis?”. Para comprobar si los alumnos siguen con facilidad la lectura.

10:21 – “*like in social classes* – ¿vale?”, hace un inciso en español. Termina y vuelve a leer en inglés.

10:22 – explica en español a qué se refiere el autor con el término *neighbourhood*.

10:23 – hace otro inciso en español: “depende mucho del país también...”.

10:24 – “*income* significa ingresos ¿vale?”. Automáticamente, una alumna pregunta qué significa *wealth* – la profesora traduce al español – riqueza. Y se asegura de que conocen el significado de otros términos relacionados que aparecen en el texto. La profesora traduce los términos:

wages – salario

income – ingresos

wisdom – sabiduría

charisma – carisma

10:25 – la profesora continúa leyendo. “¿Me explico?”. La profesora reformula en español lo que ha leído. (A pesar de que pregunta a los alumnos si lo entienden, no espera a que ellos respondan si sí o si no, sino que directamente comienza a explicarlo en español).

10:28 – la profesora continúa leyendo y hace un inciso para aclarar un término: “*inherit* es heredar ¿vale?”.

10:29 – la profesora continúa leyendo. “¿Entendéis?” (Se explica en español de nuevo).

10:30 – suena el timbre y la profesora deja de leer – pide que hagan el ejercicio de la última página y explica en qué consiste el ejercicio mientras los alumnos recogen sus cosas.

PLANTILLA DE OBSERVACIÓN ETNOGRÁFICA EN EL AULA

Los descriptores incluidos en la tabla se evaluarán de acuerdo con la siguiente escala:

1= **DEFICIENTE**; 2=**INSUFICIENTE**; 3=**SUFICIENTE**; 4=**BIEN**; 5= **EXCELENTE**.

Si alguna categoría se observa escasamente o no se observa durante la sesión se marcará como N/A (no se aplica).

DESCRIPTORES	1	2	3	4	5
1. <u>CLARIDAD</u> : las indicaciones, explicaciones, definiciones, descripciones, ejemplos, preguntas y anuncios se formulan con claridad.				X	
2. <u>PLANIFICACIÓN</u> : las actividades y los contenidos se basan en objetivos específicos y en la preparación previa reduciendo de esta forma la improvisación. Como resultado de esto, la secuenciación temporal y el ritmo de la clase resultan apropiados. También existe continuidad y progresión respecto a la(s) sesión(es) anterior(es).					X
3. <u>TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS IMPLEMENTADOS</u> : variedad de técnicas para presentar, practicar y/o producir contenido nuevo. Las actividades prácticas rara vez se limitan a actividades mecánicas o manipulativas. Las actividades de producción suelen ser relevantes en un nivel personal para los alumnos. Comienzo y término apropiados de la sesión de clase (ej. procedimiento empleado para concluir la sesión).			X		
4. <u>CORRECCIONES Y EVALUACIÓN</u> : correcciones apropiadas para tratar los errores orales y/o escritos de los estudiantes en la L2 en cuanto a (i) contenido curricular y/o (ii) forma y uso de la L2. Uso de procedimientos formales o informales para evaluar la comprensión y/o producción oral y/o escrita de los estudiantes. Los errores cometidos por los estudiantes se toman en cuenta para repasar o enseñar (i) contenido curricular y/o (ii) forma y uso de la L2.		N	/	A	
5. <u>EXPRESIÓN ORAL DEL PROFESOR/A</u> : comunica de forma natural y a una velocidad adecuada (tanto en la L1 como en la L2). Habla alto y proyecta la voz. La postura es apropiada. Mantiene el contacto visual con los alumnos.					X
6. <u>DISCURSO DEL PROFESOR/A</u> : elección del lenguaje apropiado (L2 o L1) para propósitos pedagógicos, sociales o manejo de la clase. Amplitud de técnicas para preguntar. Hay amplio uso comprensible de la L2.	X				
7. <u>CONTROL DE LA CLASE</u> : capacidad para mantener a la clase centrada en la actividad realizada. Reacción adecuada ante (i) preguntas y comentarios, (ii) peticiones, tanto pertinentes como no pertinentes, (iii) comportamientos inadecuados o impredecibles de los estudiantes.				X	
8. <u>CONOCIMIENTO Y USO DE LA L2 POR PARTE DEL PROFESOR/A</u> : nivel avanzado de uso del vocabulario, gramática, pronunciación y de aspectos funcionales y culturales de la L2. Fluidez en la expresión y comprensión oral.			X		
9. <u>CONTENIDOS ENSEÑADOS</u> : capacidad para hacer comprensible y pertinente el contenido nuevo (ejemplificando, contextualizando, etc. a través de situaciones conocidas para los alumnos). Capacidad para integrar la enseñanza del contenido curricular con la enseñanza de lengua extranjera (ej. verbos irregulares, falsos amigos, etc.)		X			
10. <u>TRATAMIENTO DE LAS EMOCIONES</u> : el profesor/a se asegura del grado de comprensión de la información proporcionada y hace a los alumnos partícipes de una parte de la planificación de la asignatura. Se interesa por las opiniones de sus alumnos y por sus vidas dentro y fuera del ámbito escolar (ej. cómo fue el fin de semana, su desempeño en otras asignaturas, etc.).			X		
11. <u>ACTITUD DEL PROFESOR/A</u> : actitud expresiva verbal y/o no verbal (ej. expresión facial). Generalmente receptiva y paciente. Reacciona con autoridad sin ser autoritaria. Capacidad para convencer y mantener un grado de interés razonablemente alto por parte de los alumnos para estimular su atención y/o participación en el aula.			X		
12. <u>ACTITUD DE LOS ESTUDIANTES</u> : actitud no verbal expresiva, y niveles aceptables de atención y autocontrol. Capacidad para reaccionar al contenido curricular/temático o contenido lingüístico. Disposición para colaborar.				X	
13. <u>PARTICIPACIÓN ORAL POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES</u> : capacidad para responder verbalmente a las preguntas o comentarios del profesor/a y/o los compañeros. Disposición para participar en las actividades propuestas. Iniciativa personal para pedir aclaraciones, hacer comentarios o solicitar más información en L2/L1, si es necesario.				X	
14. <u>INTERACCIÓN EN EL AULA</u> : aunque el profesor/a hable la mayor parte del tiempo, existen varias ocasiones para que los alumnos participen. Además, hay variación en la interacción (ej. profesor/a > todo el grupo; profesor/a > grupo de alumnos; profesor/a > alumno/a; alumno/a > profesor/a; alumno/a > alumno/a; alumno/a > grupo de alumnos). Variedad de respuestas (ej. no verbal, sí/no, opciones, información adicional). A veces se alcanzan acuerdos de forma negociada sobre el significado de lo que se ha dicho en L2 (o L1).					X
15. <u>RECURSOS AUDIOVISUALES</u> : uso de material de audio y/o visual o medios públicos de comunicación para introducir o practicar el contenido nuevo, repasar contenido curricular/temático o lingüístico, informar sobre la(s) cultura(s) de la L2, desarrollar destrezas receptivas y productivas en la L2, o incentivar la participación de los estudiantes.		N	/	A	

IES de Sevilla

1º Bachiller A – (33 alumnos presentes – 16 chicos – 17 chicas)

Martes 28/03/2017 14.00 – 15.00

*Problemas para escucharlo todo (otitis)

CLASE IMPARTIDA EN ESPAÑOL y EN *INGLÉS*

22 11111

11 11111

11 2222

22 21110 +

22 22222

14:09 – la profesora llega al aula.

14:10 – lee el título del documento que estuvieron leyendo en la sesión anterior.

14:11 – la profesora habla en inglés y les manda mantener silencio. Un alumno le pregunta en español: “¿por dónde vamos?”. La docente responde en inglés.

14:12 – la profesora va a dictar en inglés: “pay attention because I am going to dictate”. Una alumna pregunta: “in English?”. La profesora responde: “of course, what else?”. La profesora continúa explicando en inglés lo que van a hacer.

14:13 – “these are the names slavery, state, (repite el término para que quede clara la pronunciación) state – without “e” – class, and caste”. Un alumno se queja del ruido que están haciendo otros alumnos fuera: “no podemos escucharte con el ruido que están haciendo”. Otra alumna pregunta a la profesora si va a definir los términos que acaba de indicar: “¿los vas a definir?”. La profesora responde: “I am going to...”.

14:14 – la profesora sale al pasillo a pedir silencio a alumnos que están haciendo ruido fuera. La profesora explica en español lo que van a hacer: “vamos a ver las definiciones de casta, esclavitud...”.

14:15 – la profesora comienza a dictar en inglés las definiciones de los términos. Los alumnos tienen problemas para seguir el dictado, se ríen y expresan lo difícil que les resulta seguir el dictado, a pesar de que la profesora dicta de forma pausada y con una pronunciación clara. La profesora pide en español que no la interrumpan y que sigan el dictado como si fuese en español. Tras aclararlo comienza a dictar en inglés de nuevo.

14:16 – “Slavery is the earliest and most primitive form of stratification. (La docente indica los puntos diciendo “stop”). Slaves are owned by free citizens and doesn’t have any rights at all.” Un alumno la interrumpe e intenta formular una pregunta completa en inglés: “is slaves

with...”. El alumno no termina la pregunta, pero la profesora entiende que pregunta por cómo se escribe *slaves* y vuelve a pronunciar el término de manera exagerada para que los alumnos se den cuenta de que no se escribe con e al principio. Una alumna le indica a la profesora que ha dicho *doesn't* para un plural en vez de *don't*, a lo que la profesora responde: “Pues es verdad, tienes razón”. La profesora vuelve a dictar: “... and don't have any rights at all”. La profesora corrige el error gramatical que había cometido la primera vez al dictar.

14:18 – “it was common in most parts of Europe...” Una alumna le interrumpe y le pide que repita: “¿cómo? repite por favor”. La profesora repite. La profesora continúa dictando: “in ancient civilisations and endured up to 19th century”. Varios alumnos preguntan: “¿qué?, ¿cómo?”. La docente repite lo que ha dictado: “I repeat...”. Tras repetir un alumno pregunta: “during no?” (haciendo referencia a *endured*) La profesora repite de nuevo a partir de ese término.

14:19 – la profesora continúa dictando, pero los alumnos están perdidos. La docente sonrío cuando los alumnos hacen tantas preguntas. Muchos alumnos tienen problemas para entender el término *medieval* la pronunciación de la profesora no es la correcta: /mɛdɪəvəl/ en vez de /,mɛdi:vəl/. Los alumnos se preguntan en voz alta por ese término, una alumna indica a qué término hace referencia y otra lo pronuncia en voz alta de manera correcta. La profesora continúa dictando, pero los alumnos están muy alborotados y tiene que esperar a que se calmen.

14:20 – los alumnos tienen problemas para escribir con rapidez.

14:21 – un alumno: “puedes ir más lento porfa”.

La profesora termina de dictar y dice: “ok?” ahora la profesora escribe en el encerado lo que ha dictado para que ellos corrijan lo que han escrito en sus cuadernos. “Please leave your corrections in your notebook, ¿vale? no las borreis”. “Seguro que lo habéis hecho bien”.

14:23 – mientras la profesora escribe en el encerado los alumnos del fondo se dedican a hablar, mientras que los alumnos de las primeras filas corrigen a medida que ella escribe.

14:24 – mientras escribe, la profesora pregunta: “¿quién lo ha hecho del todo bien?” (levantan la mano 5 chicos de las filas de atrás de la clase).

14:25 – la profesora puntualiza la diferencia entre dos términos parecidos: “atentos a esta distinción, estamentos se dice *estate* pero todos los estamentos están ligados a la posesión de la tierra *state* que significa feudo en su caso, ¿vale?”.

14:26 – mientras escribe, la profesora pregunta qué le queda por escribir: “y la clase ¿no?”. Continúa escribiendo. “Me queda el estatus, pero lo vamos a seguir viendo en el texto, es algo que tenemos que diferenciar de la clase”. Los alumnos hablan entre ellos mientras corrigen el dictado.

14:27 – al terminar de escribir la profesora dice: “debéis haber tenido como máximo 3-4 faltas”. Una alumna dice: “yo es que no tenía ni la mitad del texto, ¿eso cuenta como falta?”. Un alumno pregunta por el término *state*, pero como los alumnos están hablando en alto me resulta imposible escuchar la pregunta. La profesora responde: “no no no, *estate* en el sentido de... es que hay una dificultad que puede llegar a confundir *estate* con *state*. Entonces, el estamento, que es *estate* está ligado siempre a la posesión de la tierra, el feudo, *state*. Ok? Vale”. He observado que, a pesar de que la profesora pronuncia de manera distinta *state* y *estate*, los alumnos no escuchan la diferencia entre uno y otro.

14:28 – la profesora comienza de nuevo: “ok, lets follow on. So.” Empieza a leer, pero los alumnos están perdidos y piden que se les indique por qué página van. La profesora indica: “page 4”.

14:29 – mientras lee, la profesora señala a los elementos que aparecen en el texto y que están escritos en el encerado.

14:29 – la profesora hace un inciso mientras lee: “obviamente hay más formas de estratificación que las que hay en este documento...(continúa)”.

14:30 – un alumno hace una pregunta respecto a lo que explicó antes: “¿lo de las relaciones existe en todo menos en las castas?”. La profesora aclara la duda en español.

14:32 – se abre un debate en español sobre el sistema de castas en la India.

14:33 – la profesora comienza a leer el apartado de las castas en inglés. Traduce el término *shunned* al español: “shunned es ... ehm... repudiar”.

14:34 – la profesora comienza a leer el párrafo sobre *meritocracy*, pero los alumnos le indican que se ha saltado una parte del documento.

14:35 – un par de alumnos hablan mientras la profesora lee el documento. La profesora encuentra la hoja que le faltaba y comienza a leer. Al finalizar de leer el párrafo sobre el sistema de castas, la profesora hace un inciso en español, aclarando que a pesar de que el texto

dice que el sistema de castas ha sido prohibido en India, sigue formando parte de la organización social.

14:36 – tras el inciso los alumnos preguntan por términos que no tienen claros: “¿Qué es *embed*?”. La profesora responde: “hmmm... asentado...hmm enterrado... como hmmm... sí”. Puede que no sea el término más adecuado, pero el alumno parece haber entendido lo que quiere decir.

Otra alumna pregunta: “Perdón, ¿qué es *fait*?”. La profesora responde: “*fait* es hm... el hado, el destino... que son como las palabras equivalentes, de ahí viene fatal, pero ehh por su raíz latina *fatum*”.

14:37 – la profesora continúa leyendo. La profesora hace una pausa y llama la atención a un alumno por cómo está sentado: “**Nombre del alumno**, ¿y esa posición alternativa...?” El resto de alumnos se ríen. El alumno contesta: “estamos aquí leyendo el texto”. La profesora se sorprende y dice: “¿cuatro personas para un documento?”. Cuatro alumnos están leyendo del mismo documento porque no lo han traído a clase. La profesora deja a los alumnos así y continúa leyendo.

14:38 – puntualiza en español la diferencia entre clase y estatus, y habla del sociólogo que introdujo dicha diferencia, Max Weber.

14:39 – la profesora indica en español que en vez de dictarles la definición de estatus la va a escribir directamente: “voy a ponerlos la definición de estatus directamente para no tener que hacer otra vez el dictado, ¿vale?”; y les recuerda que ya habían hablado acerca del concepto de estatus en la clase anterior y hace un resumen de lo que se dijo: “...el estatus se refiere al prestigio y no siempre está ligado al poder adquisitivo...”. La profesora indica que el documento está incompleto: “la definición de estatus falta ahí porque las confunde - pasa a veces -.” Este inciso implica que el documento no ha sido elaborado por la profesora.

14:42 – la profesora copia la definición de estatus en el encerado, y los alumnos comienzan a hablar y la profesora les llama la atención: “tenéis que callaros porque tengo que leer, ¿vale?”. Los alumnos se callan. La profesora lee a medida que escribe la definición y los alumnos copian.

14:43 – la profesora hace un inciso para aclarar la definición de estatus poniendo ejemplos que se dan en España. En este caso la profesora utiliza el contexto de los alumnos para aclarar

los conceptos y que sean más relevantes y comprensibles para los alumnos. La profesora continúa copiando y leyendo en inglés la definición de estatus en la pizarra.

14:45 – un alumno pregunta: “detrás de jerarquía no hay punto, ¿no?”, la profesora responde en español que no.

Otra alumna pregunta: “¿*afiliation* termina en -on o en -ion?”. La profesora no entiende bien a la alumna y le pide en español que repita la pregunta. Tras repetir la pregunta, la profesora responde en español “-ion”, y continúa leyendo y escribiendo.

14:46 – un alumno pregunta a la profesora: “profesora, *role* termina en -e ¿no?”. La profesora no le oye bien y le pregunta: “¿qué?”; a lo que el alumno responde: “*role* termina en -e”, de manera afirmativa. La profesora dice inmediatamente “no”, y mira al encerado. Diez segundos más tarde la profesora dice: “creo que no vamos. Espera que lo voy a mirar”. Los alumnos hablan mientras la profesora busca el término en la tablet. Mientras busca el término dice que puede que sí que acabe en -e (se escucha a algunos alumnos de fondo diciendo “uhhh” como sorprendidos o indicando lo desagradable que resulta que un alumno corrija a la profesora). La profesora ignora la reacción de algunos alumnos y continúa: “es una palabra, de todas maneras, de origen inglés y se refiere al papel teatral, pero en sociología en general se utiliza ... así”. Pide a los alumnos que terminen de copiar la definición mientras busca la ortografía correcta del término *role*. Tras comprobarlo le da la razón al alumno y confirma que sí que se escribe con -e.

14:47 – pide orden, “ok, let’s follow on. Please silence!”, pero los alumnos no hacen caso, así que comienza a leer. Los alumnos continúan hablando, así que se calla y se para frente a la clase. Los alumnos se callan y comienza a leer.

14:48 – la profesora lee y aclara: “...people have the option to form exogamous marriages, exogamia es un concepto típico de la sociología que se refiere al matrimonio o emparejamiento fuera del sistema social en el que uno vive ¿vale? Lo contrario de exogamia es endogamia, cuando se produce un emparejamiento o una unión dentro de ese mismo sistema social... ehm. [comienza a leer de nuevo] People have the option to form exogamous marriages, unions of spouses...”. Ejemplifica el concepto de exogamia a través de los personajes del relato que leyeron en la clase anterior.

14:50 – la profesora comienza el párrafo de la meritocracia: “meritocracy is another system of social stratification of great importance in the United States of America” un alumno

interrumpe la lectura para preguntar: “only in there?” (haciendo referencia a los Estados Unidos). La profesora contesta en inglés: “yes, of the most important in the United States of America and in liberal... economic liberal systems, it is very common there”. Tras este inciso, la profesora continúa leyendo el documento. La profesora comete un fallo al hacer referencia al sistema ya que el término no es el adecuado: *liberal economic system* o *economic liberalism* serían los acertados.

14:51 – termina de leer el párrafo y comienza: “status consistency, esto es a lo que me refería antes, a la coherencia, congruencia, correspondencia lógica que hay entre ...”.

14:52 – la profesora continúa leyendo el nuevo párrafo: “Sociologists use the term status consistency to describe the consistency, or lack thereof... recordad que consistency significa coherencia y congruencia, ¿vale?, no consistencia...”. Tras la aclaración la profesora continúa leyendo el texto.

14:53 – la profesora comienza a leer un ejemplo del texto para ilustrar el concepto de *status consistency*: “Susan earned her high school degree but did not go to college. That factor is a trait of the lower-middle class. She began doing landscaping work... ¿sabéis lo que es eso no? jardinería. Ese nombre tan poético *landscaping* significa jardinería ¿vale?, que algunos creíais que era un pintor de paisajes ¿eh? (los alumnos se ríen). No, aquí también se les llama paisajistas a los jardineros...” Continúa hablando de los diferentes nombres que se le puede dar a una profesión para que parezca que tiene un mayor estatus social o importancia, y la diferencia que implica uno u otro nombre.

14:55 – la profesora comienza a leer, pero suena el timbre y los alumnos recogen.

PLANTILLA DE OBSERVACIÓN ETNOGRÁFICA EN EL AULA

Los descriptores incluidos en la tabla se evaluarán de acuerdo con la siguiente escala:

1= DEFICIENTE; 2=INSUFICIENTE; 3=SUFICIENTE; 4=BIEN; 5= EXCELENTE.

Si alguna categoría se observa escasamente o no se observa durante la sesión se marcará como N/A (no se aplica).

DESCRIPTORES	1	2	3	4	5
1. CLARIDAD : las indicaciones, explicaciones, definiciones, descripciones, ejemplos, preguntas y anuncios se formulan con claridad.				X	
2. PLANIFICACIÓN : las actividades y los contenidos se basan en objetivos específicos y en la preparación previa reduciendo de esta forma la improvisación. Como resultado de esto, la secuenciación temporal y el ritmo de la clase resultan apropiados. También existe continuidad y progresión respecto a la(s) sesión(es) anterior(es).					X
3. TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS IMPLEMENTADOS : variedad de técnicas para presentar, practicar y/o producir contenido nuevo. Las actividades prácticas rara vez se limitan a actividades mecánicas o manipulativas. Las actividades de producción suelen ser relevantes en un nivel personal para los alumnos. Comienzo y término apropiados de la sesión de clase (ej. procedimiento empleado para concluir la sesión).		X			
4. CORRECCIONES Y EVALUACIÓN : correcciones apropiadas para tratar los errores orales y/o escritos de los estudiantes en la L2 en cuanto a (i) contenido curricular y/o (ii) forma y uso de la L2. Uso de procedimientos formales o informales para evaluar la comprensión y/o producción oral y/o escrita de los estudiantes. Los errores cometidos por los estudiantes se toman en cuenta para repasar o enseñar (i) contenido curricular y/o (ii) forma y uso de la L2.	X				
5. EXPRESIÓN ORAL DEL PROFESOR/A : comunica de forma natural y a una velocidad adecuada (tanto en la L1 como en la L2). Habla alto y proyecta la voz. La postura es apropiada. Mantiene el contacto visual con los alumnos.					X
6. DISCURSO DEL PROFESOR/A : elección del lenguaje apropiado (L2 o L1) para propósitos pedagógicos, sociales o manejo de la clase. Amplitud de técnicas para preguntar. Hay amplio uso comprensible de la L2.		X			
7. CONTROL DE LA CLASE : capacidad para mantener a la clase centrada en la actividad realizada. Reacción adecuada ante (i) preguntas y comentarios, (ii) peticiones, tanto pertinentes como no pertinentes, (iii) comportamientos inadecuados o impredecibles de los estudiantes.				X	
8. CONOCIMIENTO Y USO DE LA L2 POR PARTE DEL PROFESOR/A : nivel avanzado de uso del vocabulario, gramática, pronunciación y de aspectos funcionales y culturales de la L2. Fluidez en la expresión y comprensión oral.			X		
9. CONTENIDOS ENSEÑADOS : capacidad para hacer comprensible y pertinente el contenido nuevo (ejemplificando, contextualizando, etc. a través de situaciones conocidas para los alumnos). Capacidad para integrar la enseñanza del contenido curricular con la enseñanza de lengua extranjera (ej. verbos irregulares, falsos amigos, etc.)			X		
10. TRATAMIENTO DE LAS EMOCIONES : el profesor/a se asegura del grado de comprensión de la información proporcionada y hace a los alumnos partícipes de una parte de la planificación de la asignatura. Se interesa por las opiniones de sus alumnos y por sus vidas dentro y fuera del ámbito escolar (ej. cómo fue el fin de semana, su desempeño en otras asignaturas, etc.).			X		
11. ACTITUD DEL PROFESOR/A : actitud expresiva verbal y/o no verbal (ej. expresión facial). Generalmente receptiva y paciente. Reacciona con autoridad sin ser autoritaria. Capacidad para convencer y mantener un grado de interés razonablemente alto por parte de los alumnos para estimular su atención y/o participación en el aula.				X	
12. ACTITUD DE LOS ESTUDIANTES : actitud no verbal expresiva, y niveles aceptables de atención y autocontrol. Capacidad para reaccionar al contenido curricular/temático o contenido lingüístico. Disposición para colaborar.			X		
13. PARTICIPACIÓN ORAL POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES : capacidad para responder verbalmente a las preguntas o comentarios del profesor/a y/o los compañeros. Disposición para participar en las actividades propuestas. Iniciativa personal para pedir aclaraciones, hacer comentarios o solicitar más información en L2/L1, si es necesario.		X			
14. INTERACCIÓN EN EL AULA : aunque el profesor/a hable la mayor parte del tiempo, existen varias ocasiones para que los alumnos participen. Además, hay variación en la interacción (ej. profesor/a > todo el grupo; profesor/a > grupo de alumnos; profesor/a > alumno/a; alumno/a > profesor/a; alumno/a > alumno/a; alumno/a > grupo de alumnos). Variedad de respuestas (ej. no verbal, si/no, opciones, información adicional). A veces se alcanzan acuerdos de forma negociada sobre el significado de lo que se ha dicho en L2 (o L1).		X			
15. RECURSOS AUDIOVISUALES : uso de material de audio y/o visual o medios públicos de comunicación para introducir o practicar el contenido nuevo, repasar contenido curricular/temático o lingüístico, informar sobre la(s) cultura(s) de la L2, desarrollar destrezas receptivas y productivas en la L2, o incentivar la participación de los estudiantes.		N	/	A	

IES DE SEVILLA

1º Bach. A (33 alumnos presentes: 17 chicas y 16 chicos)

Miércoles 29/03/2017 8.30 – 9.30

Hoy la clase se imparte en otra aula más amplia.

Continúo con otitis

Mi posición en el aula no facilita la escucha

LA CLASE SE IMPARTE EN *INGLÉS* Y ESPAÑOL

1111
111+ 1112
2222 22
2222 2222
2111 1111

8:40 – espero en la puerta del aula, pero no hay ningún alumno. Una alumna viene a buscarme para llevarme a otra aula más amplia abajo.

8:46 – la profesora va a comenzar a leer el texto con el que han trabajado los dos últimos días, y se da cuenta de que yo no tengo las fotocopias así que sale del aula para fotocopiarlas.

8:47 – vuelve con mis fotocopias y comienza a leer el texto. En vez de comenzar donde lo dejó la sesión anterior, comienza otra vez el apartado de *Status consistency* ya que no lo pudieron terminar en la sesión anterior por falta de tiempo.

8:48 – la profesora hace un inciso para reformular en español lo que ha leído hasta el momento a modo resumen.

8:50 – la profesora va a leer un texto sobre la familia real británica titulado “*The commoner who could be a queen*”. Antes de comenzar la lectura, la profesora explica en español el concepto *commoner*. Tras aclarar este concepto, la profesora comienza a leer y los alumnos siguen la lectura en sus documentos.

8:52 – para ilustrar el cambio de clase, la profesora pone de ejemplo el caso de la protagonista de la novela inglesa “*Pride and Prejudice*”. De esta manera la profesora no solo se centra en el uso del inglés como lengua vehicular, sino que también introduce temas culturales en el aula.

8:53 – la profesora continúa leyendo, “the long-ago differences between nobility and commoners have blurred...” y hace un inciso en español para explicar el concepto *blurred*

“blurred significa que ya no están tan claras, que es más fácil la movilidad entre un estatus y otro”. La profesora continúa leyendo el texto mientras los alumnos le siguen en silencio.

8:55 – termina el texto sobre la familia real británica. Pide que los alumnos hagan un resumen del texto atendiendo a los conceptos básicos. También les pide que hagan el ejercicio que aparece en las fotocopias.

8:56 – un alumno propone hacerlo de manera oral: “no hace falta que lo escribamos, podemos hacerlo ahora directamente”. La profesora se sorprende (probablemente debido a que sabe que para muchos alumnos no sería fácil hacer un resumen de manera oral sin tener nada escrito). Al final la profesora apunta que deberán hacerlo en inglés, ya que entiende que si quieren hacerlo de manera oral es porque creen que hay que hacerlo en español y no en inglés.

8:57 – en el ejercicio de las fotocopias aparece el concepto *forebears* y sin que ningún alumno le pregunte lo traduce al español: “forebears significa antepasados” (la profesora intuye que es un concepto complicado/desconocido por los alumnos y lo traduce directamente). Tras terminar de leer las preguntas del documento las traduce al español para que todos los alumnos sepan lo que tienen que hacer.

8:58 – la profesora les da cinco minutos para realizar la tarea: “muy bien, tenéis cinco minutos”.

8:59 – en la tarea los alumnos tienen que escribir/reflexionar acerca de la estratificación social de sus familias y si ha habido algún cambio de clase social. También se les pregunta sobre matrimonios exógamos en sus familias y si consideran que su familia muestra congruencia o incongruencia de estatus social con respecto a la clase social.

Hay alumnos que se niegan a hacer la tarea porque dicen que no saben nada sobre sus abuelos. La profesora les anima a hacerlo y les dice que no se cree que no sepan absolutamente nada de ninguno de sus antepasados.

9:00 – una alumna le pregunta a la profesora si tienen que responder en español: “¿profesora, en español?”, a lo que la profesora responde: “in English of course”.

La profesora anuncia en voz alta que si alguien no sabe el nombre de un oficio en inglés que se le pregunte a ella para buscarlo: “si alguien no sabe el nombre de una profesión en inglés que lo diga y lo vamos buscando”. A partir de este momento la clase se alborota y se escuchan muchas profesiones o conceptos en español, que la profesora traduce directamente al inglés. Con algunos términos la profesora se ve obligada a utilizar el diccionario en línea

wordreference.com en su *tablet*, porque ella tampoco sabe el equivalente en inglés. Entre los diferentes términos se escuchan:

9:01 – bodega: wine cellar

ama de casa: housewife

empleado del registro de la propiedad: state-property registry ~~clerk~~–clerk. La profesora en un principio dice que es *clef*, pero como no está segura lo busca en el diccionario en línea y se retracta.

funcionario: civil servant

capataz: foreman

bodega: winery

perito: expert

cajera: cashier

limpiador: wiper // cleaner

representante/ visitador: salesman

restaurador: restorer

agricultor: farmer

alcalde: mayor

camionero: truck driver

guardia civil: civil forces

herrero: smith

zapatero: shoemaker

archivera: archivist

La profesora busca los conceptos que no sabe y se fija en su transcripción fonética para pronunciarlos de manera correcta.

9:08 – la profesora cuenta una anécdota que vivió ella en otro país e intentar proporcionar un equivalente a una profesión que en ese país no existía (dada mi posición en la clase no he podido entender de qué profesión se trataba).

9:11 – la profesora indica a los alumnos que a la hora de hablar de la estratificación social de sus familias es importante saber si los antepasados han obtenido títulos universitarios/graduados/ etc.

9:12 – la profesora continúa pasando por las mesas ayudando a los alumnos a saber cómo se dicen determinados términos en inglés.

9:18 – tras casi veinte minutos de preguntas acerca de vocabulario en inglés, la profesora anuncia en voz alta: “la clase de inglés es otra”; (porque la clase se está convirtiendo en una clase de inglés y no están ahondando en conceptos filosóficos/antropológicos). Todos estos hechos demuestran que no hay coordinación/comunicación/organización entre los departamentos.

9:20 – la alumna que usa portátil en clase ayuda a sus compañeras a buscar conceptos en internet, ya que a pesar de toda la información que les ha proporcionado la profesora los alumnos siguen teniendo muchas dudas de vocabulario.

9:21 – la profesora pide a los alumnos que pregunten a sus padres por información acerca de sus antepasados: “por favor, preguntad en casa acerca de vuestros abuelos, ya no solo por el ejercicio, sino porque es bueno e interesante que conozcáis más cosas sobre vuestras familias”.

9:22 – tras dar un minuto más, la profesora solicita que alguien que tenga completa su historia social la lea en alto, pero los alumnos siguen pidiéndole información/traducciones de diferentes profesiones y términos en general. Al ver que siguen sin terminar les deja más tiempo y continúa con la misma dinámica que hasta ahora (los alumnos preguntan acerca del vocabulario y ella traduce).

9:23 – tras varias preguntas que tienen que ver con el término *clerk*, la profesora explica en español la distinción entre los términos *clerk* y *employee*: “*clerk* por lo general es aquel que trabaja en una oficina de cualquier tipo, y *employee* es cualquier tipo de empleado, vamos que un *clerk* es un *employee*, pero no todos los *employees* son *clerks*, ¿vale?”.

9:25 – la profesora explica en español que existen subdivisiones en las clases sociales: clase media-baja, clase media-media y clase media-alta.

9:26 – la profesora expresa su sorpresa acerca del desconocimiento de los alumnos acerca de sus familias y les pide de nuevo que pregunten en sus casas sobre sus antepasados, no solo la profesión, sino que también se interesen por el nivel social en el que se han movido sus familias.

9:28 – algunos alumnos empiezan a recoger antes de que suene el timbre y la profesora les recuerda que tienen que traer el resumen del texto y el ejercicio acerca de la estratificación social de sus familias para la siguiente clase.

9:29 – antes de que suene el timbre, la profesora les recuerda que deben tener en cuenta los *summary musts* de los que ya han hablado. Desconozco a qué *summary musts* se refiere, por lo que entiendo que es algo de lo que han hablado en clases previas al comienzo de mis observaciones.

9:30 – suena el timbre y los alumnos se van del aula.

PLANTILLA DE OBSERVACIÓN ETNOGRÁFICA EN EL AULA

Los descriptores incluidos en la tabla se evaluarán de acuerdo con la siguiente escala:

1= DEFICIENTE; 2=INSUFICIENTE; 3=SUFICIENTE; 4=BIEN; 5= EXCELENTE.

Si alguna categoría se observa escasamente o no se observa durante la sesión se marcará como N/A (no se aplica).

DESCRIPTORES	1	2	3	4	5
1. CLARIDAD : las indicaciones, explicaciones, definiciones, descripciones, ejemplos, preguntas y anuncios se formulan con claridad.				X	
2. PLANIFICACIÓN : las actividades y los contenidos se basan en objetivos específicos y en la preparación previa reduciendo de esta forma la improvisación. Como resultado de esto, la secuenciación temporal y el ritmo de la clase resultan apropiados. También existe continuidad y progresión respecto a la(s) sesión(es) anterior(es).			X		
3. TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS IMPLEMENTADOS : variedad de técnicas para presentar, practicar y/o producir contenido nuevo. Las actividades prácticas rara vez se limitan a actividades mecánicas o manipulativas. Las actividades de producción suelen ser relevantes en un nivel personal para los alumnos. Comienzo y término apropiados de la sesión de clase (ej. procedimiento empleado para concluir la sesión).			X		
4. CORRECCIONES Y EVALUACIÓN : correcciones apropiadas para tratar los errores orales y/o escritos de los estudiantes en la L2 en cuanto a (i) contenido curricular y/o (ii) forma y uso de la L2. Uso de procedimientos formales o informales para evaluar la comprensión y/o producción oral y/o escrita de los estudiantes. Los errores cometidos por los estudiantes se toman en cuenta para repasar o enseñar (i) contenido curricular y/o (ii) forma y uso de la L2.	X				
5. EXPRESIÓN ORAL DEL PROFESOR/A : comunica de forma natural y a una velocidad adecuada (tanto en la L1 como en la L2). Habla alto y proyecta la voz. La postura es apropiada. Mantiene el contacto visual con los alumnos.					X
6. DISCURSO DEL PROFESOR/A : elección del lenguaje apropiado (L2 o L1) para propósitos pedagógicos, sociales o manejo de la clase. Amplitud de técnicas para preguntar. Hay amplio uso comprensible de la L2.		X			
7. CONTROL DE LA CLASE : capacidad para mantener a la clase centrada en la actividad realizada. Reacción adecuada ante (i) preguntas y comentarios, (ii) peticiones, tanto pertinentes como no pertinentes, (iii) comportamientos inadecuados o impredecibles de los estudiantes.				X	
8. CONOCIMIENTO Y USO DE LA L2 POR PARTE DEL PROFESOR/A : nivel avanzado de uso del vocabulario, gramática, pronunciación y de aspectos funcionales y culturales de la L2. Fluidez en la expresión y comprensión oral.			X		
9. CONTENIDOS ENSEÑADOS : capacidad para hacer comprensible y pertinente el contenido nuevo (ejemplificando, contextualizando, etc. a través de situaciones conocidas para los alumnos). Capacidad para integrar la enseñanza del contenido curricular con la enseñanza de lengua extranjera (ej. verbos irregulares, falsos amigos, etc.)	X				
10. TRATAMIENTO DE LAS EMOCIONES : el profesor/a se asegura del grado de comprensión de la información proporcionada y hace a los alumnos partícipes de una parte de la planificación de la asignatura. Se interesa por las opiniones de sus alumnos y por sus vidas dentro y fuera del ámbito escolar (ej. cómo fue el fin de semana, su desempeño en otras asignaturas, etc.).				X	
11. ACTITUD DEL PROFESOR/A : actitud expresiva verbal y/o no verbal (ej. expresión facial). Generalmente receptiva y paciente. Reacciona con autoridad sin ser autoritaria. Capacidad para convencer y mantener un grado de interés razonablemente alto por parte de los alumnos para estimular su atención y/o participación en el aula.				X	
12. ACTITUD DE LOS ESTUDIANTES : actitud no verbal expresiva, y niveles aceptables de atención y autocontrol. Capacidad para reaccionar al contenido curricular/temático o contenido lingüístico. Disposición para colaborar.			X		
13. PARTICIPACIÓN ORAL POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES : capacidad para responder verbalmente a las preguntas o comentarios del profesor/a y/o los compañeros. Disposición para participar en las actividades propuestas. Iniciativa personal para pedir aclaraciones, hacer comentarios o solicitar más información en L2/L1, si es necesario.		X			
14. INTERACCIÓN EN EL AULA : aunque el profesor/a hable la mayor parte del tiempo, existen varias ocasiones para que los alumnos participen. Además, hay variación en la interacción (ej. profesor/a > todo el grupo; profesor/a > grupo de alumnos; profesor/a > alumno/a; alumno/a > profesor/a; alumno/a > alumno/a; alumno/a > grupo de alumnos). Variedad de respuestas (ej. no verbal, si/no, opciones, información adicional). A veces se alcanzan acuerdos de forma negociada sobre el significado de lo que se ha dicho en L2 (o L1).			X		
15. RECURSOS AUDIOVISUALES : uso de material de audio y/o visual o medios públicos de comunicación para introducir o practicar el contenido nuevo, repasar contenido curricular/temático o lingüístico, informar sobre la(s) cultura(s) de la L2, desarrollar destrezas receptivas y productivas en la L2, o incentivar la participación de los estudiantes.		N	/	A	

IES DE SEVILLA

1º Bach. A (32 alumnos presentes: 17 chicas y 15 chicos)

Viernes 31/03/2017, 9:30 – 10:30

Continúo con otitis

LA CLASE SE IMPARTE EN ESPAÑOL (Punto nuevo)

22 11111

11 11111

11 22220

22 2111 +

22 02222

9:38 – la profesora llega al aula y pregunta si los alumnos han hecho su *summary*: “¿Habéis hecho el *summary* del tema que hemos visto en estas últimas tres clases?”. Algunos alumnos responden que sí, otros no dicen nada. La profesora organiza unos folios y espera a que todos los alumnos saquen el material y se preparen para la clase.

9:40 – “¿alguien quiere leer su *summary*?”, la profesora espera unos segundos y como nadie se presenta voluntario dice en voz alta: “¿Algún voluntario o le doy al dado?”. El dado es una aplicación en su *tablet*, en la que aparecen tantos números como alumnos hay en la lista. El número que sale es el número del alumno en la lista que tiene que hacer la actividad que se esté llevando a cabo en ese momento.

9:41 – para dar tiempo antes de que tenga que recurrir “al dado”, la profesora anuncia en voz alta que tras el ejercicio comenzarán un nuevo tema, y que van a hablar de “Los papalagi”.

9:42 – como ningún alumno se presenta voluntario la profesora decide hacer uso de la aplicación y como resultado sale un alumno. La profesora anuncia en voz alta el nombre del alumno, a lo que el alumno responde: “no lo tengo hecho”. La profesora le indica que esto supone un negativo y que ya lleva dos.

La profesora vuelve a tirar el dado y sale el número correspondiente a una alumna, quien comienza a leer su *summary* directamente.

9:45 – una vez la alumna ha terminado de leer la profesora dice: “muy bien, todas las definiciones en su sitio. Yo ehmm... creo que deberíais tener bien claro que algunos de los conceptos que aparecen en el documento este que hemos estado trabajando estos días, eh, como meritocracia y... el concepto de coherencia o incoherencia de estatus, se...; están en relación con los sistemas abiertos de clase. **Nombre de la alumna** lo ha mencionado, y está

bien que se haga así, es decir, los sistemas abiertos...”. La profesora explica algunos de los conceptos básicos que han visto en el texto con el que han trabajado las tres sesiones anteriores en español. Para explicar estos conceptos hace referencia a los textos que han leído en clase. La profesora termina felicitando a la alumna que ha leído su texto: “muy bien **nombre de la alumna**”

9:50 – “vamos a pasar al punto siguiente”. Esto implica que las clases correspondientes a este punto se van a impartir en su totalidad en español. La profesora anuncia que va a comenzar a hablar de los conceptos rol y estatus, y advierte a los alumnos: “venga que tenéis que coger apuntes”. Algunos alumnos preguntan en voz alta si en español el término rol se escribe con o sin -e. La profesora indica que en español se escribe sin -e, pero que en el fondo es un término que proviene del inglés. La profesora aclara que el concepto, a pesar de que se escriba de forma diferente, es el mismo. Comienza a hablar y los alumnos copian

9:54 – los alumnos están concentrados y en silencio. A medida que define los diferentes conceptos, de vez en cuando, la profesora hace preguntas a los alumnos para ir construyendo poco a poco la definición de manera conjunta, y para que razonen la definición que se les proporciona.

9:59 – la profesora explica los conflictos que genera el desempeño de los roles. Divide dichos conflictos en interrólicas e intrarrólicas. Los alumnos siguen copiando mientras ella proporciona las definiciones o la información. La profesora muchas veces hace un inciso y reformula aquello que está explicando y pone ejemplos al finalizar las explicaciones.

10:03 – pide que definan una serie de roles: “vais a definir los siguientes roles que os voy a decir”.

Lista de roles que los alumnos tienen que definir:

hijo

padre

médico

profesor

estudiante

varón (solo lo tienen que definir las chicas de la clase)

mujer (solo lo tienen que definir los chicos de la clase)

“Tenéis quince minutos para hacer el ejercicio”. Los alumnos comienzan a hablar entre ellos en voz alta. La profesora les llama la atención porque están haciendo mucho ruido: “¡a ver! solos con vosotros mismos”. Una alumna le pide a la profesora que ponga un ejemplo. La profesora primero les explica lo que tienen que hacer (escribir las expectativas de cada rol). Varios alumnos le vuelven a pedir que ponga un ejemplo, y la profesora cede y dice: “vale, voy a definir yo el profesor”. La profesora comienza a hablar, pero se retracta y dice: “vamos a hacerlo todos juntos, ¿cuáles son las expectativas obligadas de un profesor?”. Los alumnos comienzan a responder y la profesora va guiando sus respuestas. Algunos alumnos ponen de ejemplo ante la profesora a otros docentes del centro, ante lo que la profesora decide cortar la conversación y pedirles que no hablen de otros profesores, por lo menos delante de ella.

10:11 – la definición del rol de profesor levanta mucho revuelo y debate entre los alumnos. Los alumnos están muy participativos, quizás sería un buen tema para tratar en inglés y hacer que participen en la L2.

10:14 – la profesora pone fin al debate: “vale, ya sabéis cómo se define un rol. Ya podéis hacer el ejercicio”. La profesora hace hincapié en que es la sociedad la que define los roles.

10:18 – la profesora les aconseja que se pongan en el lugar de la persona que tiene expectativas sobre un cierto rol: “por ejemplo para definir el rol de hijo poneros en el lugar de los padres”. Un alumno dice en voz alta que cada padre tiene diferentes expectativas de sus hijos, a lo que la profesora reacciona inmediatamente, y matiza que los roles antropológicos que tienen que ver con el orden familiar son bastante universales.

10:20 – Llama la atención al alumno que tengo marcado en rojo en el esquema de la clase porque no atiende y es bastante disruptivo: “deja el bastoncito de *majorette* y escribe algo” (hace referencia al bolígrafo que se dedica a girar en su mano constantemente). En todas las sesiones que he observado hasta ahora no le he visto participar, escribir o prestar atención.

10:23 – los alumnos debaten en voz alta sobre feminidad y masculinidad.

10:25 – a pesar de estar hablando, los alumnos están realizando la actividad. Hablan porque suscita debate entre ellos.

10:26 – la profesora les indica que si no han terminado con los roles de género lo harán en casa durante el fin de semana. Algunos alumnos se quejan porque la semana que viene tienen

varios exámenes, ante lo que la profesora indica que este ejercicio se hace muy rápido y que tengan exámenes no es excusa para no hacerlo. Les facilita unas pautas de pensamiento para realizar el ejercicio.

10:27 – “¡a ver!, vamos a comenzar con el rol de hijo, ¿quién quiere hacerlo?” Una alumna levanta la mano, tras la intervención de la alumna la profesora dice: “vale, estas son las expectativas obligadas, ¿alguien ha puesto alguna expectativa obligada más?”. Tras la pregunta más compañeros completan su definición de rol sin necesidad de que la profesora nombre alumnos directamente. La profesora de vez en cuando reformula las propuestas de los alumnos para que se adecuen más a lo que se pide en el ejercicio, pero nunca rechaza ninguna de las respuestas.

10:29 – un alumno tiene problemas para encontrar la diferencia entre obligadas y deseadas y pide a la profesora que se lo aclare. En vez de contestar la profesora, responden directamente los alumnos. Tras aclarar la diferencia entre expectativas obligadas y deseadas, los alumnos continúan con la definición del rol de hijo.

10:30 – suena el timbre, los alumnos continúan discutiendo acerca del rol de hijo mientras recogen el material.

PLANTILLA DE OBSERVACIÓN ETNOGRÁFICA EN EL AULA

Los descriptores incluidos en la tabla se evaluarán de acuerdo con la siguiente escala:

1= DEFICIENTE; 2=INSUFICIENTE; 3=SUFICIENTE; 4=BIEN; 5= EXCELENTE.

Si alguna categoría se observa escasamente o no se observa durante la sesión se marcará como N/A (no se aplica).

DESCRIPTORES	1	2	3	4	5
1. CLARIDAD : las indicaciones, explicaciones, definiciones, descripciones, ejemplos, preguntas y anuncios se formulan con claridad.					X
2. PLANIFICACIÓN : las actividades y los contenidos se basan en objetivos específicos y en la preparación previa reduciendo de esta forma la improvisación. Como resultado de esto, la secuenciación temporal y el ritmo de la clase resultan apropiados. También existe continuidad y progresión respecto a la(s) sesión(es) anterior(es).					X
3. TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS IMPLEMENTADOS : variedad de técnicas para presentar, practicar y/o producir contenido nuevo. Las actividades prácticas rara vez se limitan a actividades mecánicas o manipulativas. Las actividades de producción suelen ser relevantes en un nivel personal para los alumnos. Comienzo y término apropiados de la sesión de clase (ej. procedimiento empleado para concluir la sesión).				X	
4. CORRECCIONES Y EVALUACIÓN : correcciones apropiadas para tratar los errores orales y/o escritos de los estudiantes en la L2 en cuanto a (i) contenido curricular y/o (ii) forma y uso de la L2. Uso de procedimientos formales o informales para evaluar la comprensión y/o producción oral y/o escrita de los estudiantes. Los errores cometidos por los estudiantes se toman en cuenta para repasar o enseñar (i) contenido curricular y/o (ii) forma y uso de la L2.	X				
5. EXPRESIÓN ORAL DEL PROFESOR/A : comunica de forma natural y a una velocidad adecuada (tanto en la L1 como en la L2). Habla alto y proyecta la voz. La postura es apropiada. Mantiene el contacto visual con los alumnos.					X
6. DISCURSO DEL PROFESOR/A : elección del lenguaje apropiado (L2 o L1) para propósitos pedagógicos, sociales o manejo de la clase. Amplitud de técnicas para preguntar. Hay amplio uso comprensible de la L2.		N	/	A	
7. CONTROL DE LA CLASE : capacidad para mantener a la clase centrada en la actividad realizada. Reacción adecuada ante (i) preguntas y comentarios, (ii) peticiones, tanto pertinentes como no pertinentes, (iii) comportamientos inadecuados o impredecibles de los estudiantes.				X	
8. CONOCIMIENTO Y USO DE LA L2 POR PARTE DEL PROFESOR/A : nivel avanzado de uso del vocabulario, gramática, pronunciación y de aspectos funcionales y culturales de la L2. Fluidez en la expresión y comprensión oral.		N	/	A	
9. CONTENIDOS ENSEÑADOS : capacidad para hacer comprensible y pertinente el contenido nuevo (ejemplificando, contextualizando, etc. a través de situaciones conocidas para los alumnos). Capacidad para integrar la enseñanza del contenido curricular con la enseñanza de lengua extranjera (ej. verbos irregulares, falsos amigos, etc.)		N	/	A	
10. TRATAMIENTO DE LAS EMOCIONES : el profesor/a se asegura del grado de comprensión de la información proporcionada y hace a los alumnos partícipes de una parte de la planificación de la asignatura. Se interesa por las opiniones de sus alumnos y por sus vidas dentro y fuera del ámbito escolar (ej. cómo fue el fin de semana, su desempeño en otras asignaturas, etc.).				X	
11. ACTITUD DEL PROFESOR/A : actitud expresiva verbal y/o no verbal (ej. expresión facial). Generalmente receptiva y paciente. Reacciona con autoridad sin ser autoritaria. Capacidad para convencer y mantener un grado de interés razonablemente alto por parte de los alumnos para estimular su atención y/o participación en el aula.					X
12. ACTITUD DE LOS ESTUDIANTES : actitud no verbal expresiva, y niveles aceptables de atención y autocontrol. Capacidad para reaccionar al contenido curricular/temático o contenido lingüístico. Disposición para colaborar.					X
13. PARTICIPACIÓN ORAL POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES : capacidad para responder verbalmente a las preguntas o comentarios del profesor/a y/o los compañeros. Disposición para participar en las actividades propuestas. Iniciativa personal para pedir aclaraciones, hacer comentarios o solicitar más información en L2/L1, si es necesario.					X
14. INTERACCIÓN EN EL AULA : aunque el profesor/a hable la mayor parte del tiempo, existen varias ocasiones para que los alumnos participen. Además, hay variación en la interacción (ej. profesor/a > todo el grupo; profesor/a > grupo de alumnos; profesor/a > alumno/a; alumno/a > profesor/a; alumno/a > alumno/a; alumno/a > grupo de alumnos). Variedad de respuestas (ej. no verbal, si/no, opciones, información adicional). A veces se alcanzan acuerdos de forma negociada sobre el significado de lo que se ha dicho en L2 (o L1).					X
15. RECURSOS AUDIOVISUALES : uso de material de audio y/o visual o medios públicos de comunicación para introducir o practicar el contenido nuevo, repasar contenido curricular/temático o lingüístico, informar sobre la(s) cultura(s) de la L2, desarrollar destrezas receptivas y productivas en la L2, o incentivar la participación de los estudiantes.		N	/	A	

IES DE SEVILLA

1º Bach. A (31 alumnos presentes: 16 chicas y 15 chicos)

Martes 04/04/2017, 14:00 – 15:00

Continúo con otitis

LA CLASE SE IMPARTE EN ESPAÑOL

22 11110

11 11111

11 22220

22 21110 +

22 22222

14:05 – la profesora llega al aula y pregunta a los alumnos si había dado la definición de rol y de los distintos tipos de conflictos interólicos e intrarrólicos. Un alumno dice en voz alta que no, pero el resto de sus compañeros le corrigen inmediatamente y le hacen saber que sí que lo han tratado en la sesión anterior. Los alumnos están bastante agitados.

14:07 – “vamos a corregir el ejercicio que estabais haciendo el otro día sobre los roles”, tras anunciar que van a corregir, la profesora les pregunta cuáles son los roles que tenían que definir. Varios alumnos responden a coro los roles que tenían que definir. La profesora anuncia que van a corregir el de hijo, los alumnos le informan de que ese ya lo habían corregido, así que la profesora dice que hay que corregir el de padre, los alumnos dicen que ese está también corregido, ante lo que la profesora se sorprende y dice: “¡Ah!, ¿qué ya están todos corregidos?”. Los alumnos le indican que no, que han corregido hasta el rol de padre.

14:11 – los alumnos están revueltos. Creo que la clase anterior es educación física.

14:12 – comienzan a resolver el ejercicio que les pidió la profesora la semana pasada a partir del rol de médico. La profesora pregunta quién quiere hacerlo. Varios alumnos levantan la mano y la profesora elige a uno de ellos. El alumno responde, y al acabar otro alumno sentado en la esquina opuesta pide que repita su respuesta: “¿puedes repetir?, es que con **nombre de una alumna** hablando no te oigo”. El resto de la clase se ríe. La alumna a la que se refiere se defiende, y la profesora le dice que no importa por qué está hablando, que sea cual sea el motivo, molesta, aunque también indica que no es la única que está molestando en clase. La profesora pide al alumno que repita su respuesta. El resto de los compañeros colaboran en la definición del rol una vez el compañero responde. Se forma un debate alrededor de la definición del rol de médico los alumnos están alborotados, pero muy implicados con la actividad y participan de manera activa.

14:16 – la profesora pide a los alumnos que no se hagan “gazpachos ideológicos”, los alumnos se ríen, y la profesora aclara que no deben irse por las ramas.

14:18 – la profesora cuenta una anécdota personal acerca de un amigo suyo que es médico, para ilustrar una de las expectativas deseables del rol de médico. Los alumnos atienden en silencio y al terminar la profesora su intervención, la comentan con ella.

14:20 – comienzan la definición del rol de estudiante. Se presentan varios voluntarios. La profesora elige a una alumna. Muchos alumnos participan tras ella, aportando sus opiniones.

14:22 – comienzan a definir el rol de varón y mujer. Ninguna alumna se presta voluntaria para responder al rol de varón, así que la profesora tira “el dado” para elegir qué alumna contestará a la pregunta. La profesora nombra a una alumna, y pide que presten atención y que si alguien quiere puntualizar algo puede hacerlo. En cuanto la alumna comienza a hablar se escucha a un alumno decir “feminazi” en voz baja, pero lo suficientemente alto para que le escuchen el resto de los compañeros. El resto de la clase se ríe. La profesora pide que se calmen, y obvia el comentario del alumno. La alumna continúa leyendo su definición del rol de varón y se forma un debate.

14:26 – los alumnos participan de manera activa, pero se alborotan mucho con el tema. La profesora pide que los alumnos eviten hacer comentarios y abucheen las respuestas de sus compañeros, ya que no están haciendo un debate, sino que están intentando definir los roles de género desde un punto de vista antropológico. La profesora explica que en la actualidad la definición de los roles de género es muy controvertida según en qué rango de edades.

14:27 – para ayudar a la alumna que está definiendo el rol de varón le dice: “tú eres una directora de teatro y estás repartiendo los papeles, ¿vale? Tú estás diciendo: tú vas a hacer este, tú este ... Eso es lo que tienes que hacer”. La profesora pone unos ejemplos para ayudar a la alumna (postura, forma de caminar, etc.). Continúan con la definición del rol de varón.

14:30 – pasan al rol de mujer. La profesora elige directamente a un alumno, porque se ha mostrado muy crítico con la definición del rol de varón. Vuelve a formarse un debate entre los chicos y las chicas de la clase.

La profesora les pide que hasta que ella no lo indique, no pueden hacer comentarios ni criticar las definiciones de sus compañeros.

14:33 – una vez el alumno se queda sin expectativas que definan el rol de mujer pide a otro alumno que continúe con la definición del rol de mujer. La clase continúa discutiendo el rol de mujer con la profesora, pero de manera más calmada.

14:43 – cambian de punto, diversidad cultural.

14:45 – la profesora se dispone a dar unas definiciones importantes para el tema: diversidad cultural vs. multiculturalidad vs. multiculturalismo.

14:48 – comienza a dictar la definición de diversidad cultural, los alumnos copian. La profesora reformula la definición cuando termina de dictar a modo de explicación. Hace lo mismo con los otros dos términos.

14:50 – un alumno plantea una pregunta relacionada con la existencia de extraterrestres. La profesora pide que se centren en los seres humanos: “a ver **nombre del alumno**, no hagas especulaciones de salón. Estamos hablando de seres humanos... vamos a seguir, estamos en clase de filosofía no de ciencia ficción”. La profesora continúa con las definiciones.

14:52 – se empieza a oír a otros alumnos en los pasillos. Algunos alumnos comienzan a recoger. La profesora indica que en la próxima sesión (mañana): “vamos a ver las distintas posiciones que generan el hecho de la multiculturalidad”. Mientras ella habla muchos alumnos recogen. Aún no ha sonado el timbre.

PLANTILLA DE OBSERVACIÓN ETNOGRÁFICA EN EL AULA

Los descriptores incluidos en la tabla se evaluarán de acuerdo con la siguiente escala:

1= **DEFICIENTE**; 2=**INSUFICIENTE**; 3=**SUFICIENTE**; 4=**BIEN**; 5= **EXCELENTE**.

Si alguna categoría se observa escasamente o no se observa durante la sesión se marcará como N/A (no se aplica).

DESCRIPTORES	1	2	3	4	5
1. <u>CLARIDAD</u> : las indicaciones, explicaciones, definiciones, descripciones, ejemplos, preguntas y anuncios se formulan con claridad.					X
2. <u>PLANIFICACIÓN</u> : las actividades y los contenidos se basan en objetivos específicos y en la preparación previa reduciendo de esta forma la improvisación. Como resultado de esto, la secuenciación temporal y el ritmo de la clase resultan apropiados. También existe continuidad y progresión respecto a la(s) sesión(es) anterior(es).					X
3. <u>TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS IMPLEMENTADOS</u> : variedad de técnicas para presentar, practicar y/o producir contenido nuevo. Las actividades prácticas rara vez se limitan a actividades mecánicas o manipulativas. Las actividades de producción suelen ser relevantes en un nivel personal para los alumnos. Comienzo y término apropiados de la sesión de clase (ej. procedimiento empleado para concluir la sesión).				X	
4. <u>CORRECCIONES Y EVALUACIÓN</u> : correcciones apropiadas para tratar los errores orales y/o escritos de los estudiantes en la L2 en cuanto a (i) contenido curricular y/o (ii) forma y uso de la L2. Uso de procedimientos formales o informales para evaluar la comprensión y/o producción oral y/o escrita de los estudiantes. Los errores cometidos por los estudiantes se toman en cuenta para repasar o enseñar (i) contenido curricular y/o (ii) forma y uso de la L2.		N	/	A	
5. <u>EXPRESIÓN ORAL DEL PROFESOR/A</u> : comunica de forma natural y a una velocidad adecuada (tanto en la L1 como en la L2). Habla alto y proyecta la voz. La postura es apropiada. Mantiene el contacto visual con los alumnos.					X
6. <u>DISCURSO DEL PROFESOR/A</u> : elección del lenguaje apropiado (L2 o L1) para propósitos pedagógicos, sociales o manejo de la clase. Amplitud de técnicas para preguntar. Hay amplio uso comprensible de la L2.		N	/	A	
7. <u>CONTROL DE LA CLASE</u> : capacidad para mantener a la clase centrada en la actividad realizada. Reacción adecuada ante (i) preguntas y comentarios, (ii) peticiones, tanto pertinentes como no pertinentes, (iii) comportamientos inadecuados o impredecibles de los estudiantes.					X
8. <u>CONOCIMIENTO Y USO DE LA L2 POR PARTE DEL PROFESOR/A</u> : nivel avanzado de uso del vocabulario, gramática, pronunciación y de aspectos funcionales y culturales de la L2. Fluidez en la expresión y comprensión oral.		N	/	A	
9. <u>CONTENIDOS ENSEÑADOS</u> : capacidad para hacer comprensible y pertinente el contenido nuevo (ejemplificando, contextualizando, etc. a través de situaciones conocidas para los alumnos). Capacidad para integrar la enseñanza del contenido curricular con la enseñanza de lengua extranjera (ej. verbos irregulares, falsos amigos, etc.)		N	/	A	
10. <u>TRATAMIENTO DE LAS EMOCIONES</u> : el profesor/a se asegura del grado de comprensión de la información proporcionada y hace a los alumnos partícipes de una parte de la planificación de la asignatura. Se interesa por las opiniones de sus alumnos y por sus vidas dentro y fuera del ámbito escolar (ej. cómo fue el fin de semana, su desempeño en otras asignaturas, etc.).					X
11. <u>ACTITUD DEL PROFESOR/A</u> : actitud expresiva verbal y/o no verbal (ej. expresión facial). Generalmente receptiva y paciente. Reacciona con autoridad sin ser autoritaria. Capacidad para convencer y mantener un grado de interés razonablemente alto por parte de los alumnos para estimular su atención y/o participación en el aula.				X	
12. <u>ACTITUD DE LOS ESTUDIANTES</u> : actitud no verbal expresiva, y niveles aceptables de atención y autocontrol. Capacidad para reaccionar al contenido curricular/temático o contenido lingüístico. Disposición para colaborar.					X
13. <u>PARTICIPACIÓN ORAL POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES</u> : capacidad para responder verbalmente a las preguntas o comentarios del profesor/a y/o los compañeros. Disposición para participar en las actividades propuestas. Iniciativa personal para pedir aclaraciones, hacer comentarios o solicitar más información en L2/L1, si es necesario.					X
14. <u>INTERACCIÓN EN EL AULA</u> : aunque el profesor/a hable la mayor parte del tiempo, existen varias ocasiones para que los alumnos participen. Además, hay variación en la interacción (ej. profesor/a > todo el grupo; profesor/a > grupo de alumnos; profesor/a > alumno/a; alumno/a > profesor/a; alumno/a > alumno/a; alumno/a > grupo de alumnos). Variedad de respuestas (ej. no verbal, si/no, opciones, información adicional). A veces se alcanzan acuerdos de forma negociada sobre el significado de lo que se ha dicho en L2 (o L1).					X
15. <u>RECURSOS AUDIOVISUALES</u> : uso de material de audio y/o visual o medios públicos de comunicación para introducir o practicar el contenido nuevo, repasar contenido curricular/temático o lingüístico, informar sobre la(s) cultura(s) de la L2, desarrollar destrezas receptivas y productivas en la L2, o incentivar la participación de los estudiantes.		N	/	A	

IES DE SEVILLA

1º Bach. A (33 alumnos presentes: 17 chicas y 16 chicos)

Miércoles 05/04/2017, 8:30 – 9:30

Aula más amplia/más moderna.

LA CLASE SE IMPARTE EN ESPAÑOL

1111	+
------	---

1111	112
------	-----

2222	22
------	----

2222	2222
------	------

2111	1111
------	------

8:40 – la profesora llega al aula.

8:42 – comienza a repasar los últimos conceptos vistos en la clase anterior: “¡bien!, repasamos lo que dije ayer”. La profesora reformula y repasa las tres definiciones principales que dio en la sesión anterior.

8:43 – la profesora enciende la pizarra digital.

8:48 – comienza a explicar los conflictos/posiciones que pueden surgir a partir de la multiculturalidad. Antes de explicar estos conflictos o posiciones, la profesora matiza que el concepto etnia no significa sociedad, y hace hincapié en que las definiciones que les aporta el libro de texto no son adecuadas. La profesora dicta la definición de etnocentrismo. Los alumnos no tienen muy claro cómo se escribe el término.

8:52 – la siguiente posición o conflicto es el relativismo cultural, el cual la profesora explica en contraposición con el etnocentrismo.

8:56 – la profesora proyecta en la pizarra digital un PDF con el ejemplo de los *papalagi*, van a leer un fragmento elegido por la profesora. La profesora indica que tiene algunas erratas. Un alumno pregunta si el texto está en español o en inglés y la profesora responde que está en español. La profesora lee el párrafo que describe las calles y las ciudades mientras está proyectado. De vez en cuando la profesora hace incisos para explicar lo que se está describiendo, o para preguntar a los alumnos por lo que se está describiendo, para comprobar si están prestando atención y entienden el texto. Muchos alumnos están haciendo otras tareas, o no prestan atención, pero están en silencio.

9:05 – la profesora termina de leer el párrafo y les sugiere que continúen ellos con la lectura en casa. Comenta en qué consiste otro de los capítulos del libro.

9:07 – la profesora aclara que el etnocentrismo no siempre da lugar a reacciones tan inocentes como las del texto, sino que entre sus causas se encuentran el racismo y la xenofobia.

9:10 – la profesora comienza a hablar de las sociedades multiculturales, y pone como ejemplo de ciudades multiculturales París y Londres. La profesora dice que escoge estos ejemplos porque son las ciudades multiculturales más cercanas a la realidad de los alumnos.

La profesora pregunta a la clase las razones por la que creen que se producen conflictos en las sociedades multiculturales. Los alumnos enseguida responden sin necesidad de que la profesora reformule la pregunta o nombre a alguien directamente. Entre las respuestas de los alumnos encontramos:

- prejuicios
- religión
- poder

La profesora pide que se digan problemas concretos, no conceptos abstractos. Un alumno responde que los prejuicios, y la profesora pide que dé un ejemplo. El alumno da como ejemplo un ataque a un refugiado, la profesora explica que no quiere ejemplos de brutalidad, sino problemas sociales.

Tras un debate acerca de los conflictos que existen alrededor de las diferentes religiones en un mismo territorio. Finalmente, la profesora continúa dirigiendo las respuestas de los alumnos hasta que sale a la luz el “conflicto” del burka/burkini.

La profesora aprovecha el tema que ha surgido para hablar de la diferencia entre islamista e islámico. Una alumna se lo explica de forma voluntaria al resto de la clase. La profesora reformula la explicación que ha dado la alumna. Continúan hablando del islamismo.

9:19 – la profesora recomienda la película “Argo” y un cómic para que los alumnos entiendan la historia de Irán. La profesora continúa hablando de los estados islamistas y de Irán en concreto.

9:20 – comenta con la clase cómo la conversión de Irán se vio reflejada en París/Francia, y cuál fue la reacción del estado francés.

9:22 – la profesora llama la atención a un alumno que lleva mucho tiempo hablando: “**nombre y apellido del alumno** cállate, por un ratito, nada más vamos... de verdad que no te vas a despeinar”. Todos los alumnos se quedan en silencio. La profesora continúa hablando del caso de Francia. La profesora lo llama por nombre y apellido porque se sienta al lado de otro alumno con el mismo nombre.

9:26 – la profesora resume todo lo que han estado debatiendo hasta el momento con los conceptos definidos al comienzo de la clase.

9:27 – algunos alumnos comienzan a recoger. La profesora continúa resumiendo y relacionando el debate con los conceptos vistos al comienzo.

9:30 – suena el timbre.

9:30 – la profesora continúa hablando, algunos alumnos le siguen escuchando, pero el resto hace ruido al recoger y levantarse.

(No puedo asistir a la siguiente sesión, pero me he informado y la siguiente clase se imparte también en español).

PLANTILLA DE OBSERVACIÓN ETNOGRÁFICA EN EL AULA

Los descriptores incluidos en la tabla se evaluarán de acuerdo con la siguiente escala:

1= DEFICIENTE; 2=INSUFICIENTE; 3=SUFICIENTE; 4=BIEN; 5= EXCELENTE.

Si alguna categoría se observa escasamente o no se observa durante la sesión se marcará como N/A (no se aplica).

DESCRIPTORES	1	2	3	4	5
1. CLARIDAD : las indicaciones, explicaciones, definiciones, descripciones, ejemplos, preguntas y anuncios se formulan con claridad.					X
2. PLANIFICACIÓN : las actividades y los contenidos se basan en objetivos específicos y en la preparación previa reduciendo de esta forma la improvisación. Como resultado de esto, la secuenciación temporal y el ritmo de la clase resultan apropiados. También existe continuidad y progresión respecto a la(s) sesión(es) anterior(es).					X
3. TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS IMPLEMENTADOS : variedad de técnicas para presentar, practicar y/o producir contenido nuevo. Las actividades prácticas rara vez se limitan a actividades mecánicas o manipulativas. Las actividades de producción suelen ser relevantes en un nivel personal para los alumnos. Comienzo y término apropiados de la sesión de clase (ej. procedimiento empleado para concluir la sesión).			X		
4. CORRECCIONES Y EVALUACIÓN : correcciones apropiadas para tratar los errores orales y/o escritos de los estudiantes en la L2 en cuanto a (i) contenido curricular y/o (ii) forma y uso de la L2. Uso de procedimientos formales o informales para evaluar la comprensión y/o producción oral y/o escrita de los estudiantes. Los errores cometidos por los estudiantes se toman en cuenta para repasar o enseñar (i) contenido curricular y/o (ii) forma y uso de la L2.		N	/	A	
5. EXPRESIÓN ORAL DEL PROFESOR/A : comunica de forma natural y a una velocidad adecuada (tanto en la L1 como en la L2). Habla alto y proyecta la voz. La postura es apropiada. Mantiene el contacto visual con los alumnos.					X
6. DISCURSO DEL PROFESOR/A : elección del lenguaje apropiado (L2 o L1) para propósitos pedagógicos, sociales o manejo de la clase. Amplitud de técnicas para preguntar. Hay amplio uso comprensible de la L2.		N	/	A	
7. CONTROL DE LA CLASE : capacidad para mantener a la clase centrada en la actividad realizada. Reacción adecuada ante (i) preguntas y comentarios, (ii) peticiones, tanto pertinentes como no pertinentes, (iii) comportamientos inadecuados o impredecibles de los estudiantes.				X	
8. CONOCIMIENTO Y USO DE LA L2 POR PARTE DEL PROFESOR/A : nivel avanzado de uso del vocabulario, gramática, pronunciación y de aspectos funcionales y culturales de la L2. Fluidez en la expresión y comprensión oral.		N	/	A	
9. CONTENIDOS ENSEÑADOS : capacidad para hacer comprensible y pertinente el contenido nuevo (ejemplificando, contextualizando, etc. a través de situaciones conocidas para los alumnos). Capacidad para integrar la enseñanza del contenido curricular con la enseñanza de lengua extranjera (ej. verbos irregulares, falsos amigos, etc.)		N	/	A	
10. TRATAMIENTO DE LAS EMOCIONES : el profesor/a se asegura del grado de comprensión de la información proporcionada y hace a los alumnos partícipes de una parte de la planificación de la asignatura. Se interesa por las opiniones de sus alumnos y por sus vidas dentro y fuera del ámbito escolar (ej. cómo fue el fin de semana, su desempeño en otras asignaturas, etc.).				X	
11. ACTITUD DEL PROFESOR/A : actitud expresiva verbal y/o no verbal (ej. expresión facial). Generalmente receptiva y paciente. Reacciona con autoridad sin ser autoritaria. Capacidad para convencer y mantener un grado de interés razonablemente alto por parte de los alumnos para estimular su atención y/o participación en el aula.					X
12. ACTITUD DE LOS ESTUDIANTES : actitud no verbal expresiva, y niveles aceptables de atención y autocontrol. Capacidad para reaccionar al contenido curricular/temático o contenido lingüístico. Disposición para colaborar.				X	
13. PARTICIPACIÓN ORAL POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES : capacidad para responder verbalmente a las preguntas o comentarios del profesor/a y/o los compañeros. Disposición para participar en las actividades propuestas. Iniciativa personal para pedir aclaraciones, hacer comentarios o solicitar más información en L2/L1, si es necesario.					X
14. INTERACCIÓN EN EL AULA : aunque el profesor/a hable la mayor parte del tiempo, existen varias ocasiones para que los alumnos participen. Además, hay variación en la interacción (ej. profesor/a > todo el grupo; profesor/a > grupo de alumnos; profesor/a > alumno/a; alumno/a > profesor/a; alumno/a > alumno/a; alumno/a > grupo de alumnos). Variedad de respuestas (ej. no verbal, si/no, opciones, información adicional). A veces se alcanzan acuerdos de forma negociada sobre el significado de lo que se ha dicho en L2 (o L1).					X
15. RECURSOS AUDIOVISUALES : uso de material de audio y/o visual o medios públicos de comunicación para introducir o practicar el contenido nuevo, repasar contenido curricular/temático o lingüístico, informar sobre la(s) cultura(s) de la L2, desarrollar destrezas receptivas y productivas en la L2, o incentivar la participación de los estudiantes.		N	/	A	

IES DE SEVILLA

1º Bach. A (33 alumnos presentes: 17 chicas y 16 chicos)

Martes 18/04/2017, 14:00 – 15:00

LA CLASE SE IMPARTE EN ESPAÑOL

Primera clase tras el descanso de Semana Santa.

Los alumnos tienen educación física antes de filosofía los martes y “pierden tiempo” para llegar a clase.

14:08 – la profesora llega al aula.

14:09 – aún faltan muchos alumnos por llegar a clase, a medida que llegan hacen mucho ruido.

14:11 – llega el último alumno que faltaba. Los alumnos están bastante agitados.

14:12 – un alumno se va al baño a pesar de haber tenido tiempo antes de clase, ya que ha llegado de los últimos al aula. La profesora comienza a escribir en la pizarra y aunque comienza a hablar los alumnos siguen sin prestar atención. La profesora llama la atención a una alumna porque está hablando (muchos alumnos están hablando también), la alumna responde: “me están llamando”, a lo que la profesora responde: “me están llamando es una respuesta estúpida (pausa) (algunos compañeros se ríen) y tú lo sabes así que no des respuestas estúpidas, no te vuelvas más y no mariposees ¿vale?, estamos en clase”.

14:13 – la profesora recapitula el concepto de multiculturalidad y los conflictos que causa la multiculturalidad, es decir aquello que han visto antes de las vacaciones de Semana Santa. La profesora anuncia que van a seguir el libro: “vamos a verlo en el libro, así no me enrollo yo mucho, porque si no me voy por las ramas y no acabamos”.

14:17 – la profesora recapitula las definiciones de etnocentrismo y relativismo multicultural para conectarlas con las cuestiones que van a comenzar a ver ahora. Las nuevas cuestiones son las siguientes posiciones políticas: multiculturalismo, interculturalismo y asimilacionismo.

22 11111

11 11111

11 2222

22 21110 +

22 22222

14:21 – la profesora anuncia que van a ver las definiciones de los términos en el libro y que después harán unos ejercicios. La profesora hace hincapié en que no le gusta la definición de relativismo cultural del libro: “más que definirlo lo juzga”.

14:21 – una alumna pide salir del aula, la profesora se preocupa y le pregunta si se encuentra mal. La alumna dice que se encuentra mal y la profesora le pide a una compañera que salga con ella. La profesora intenta retomar la clase, pero otros compañeros se preocupan y se pierde un poco el hilo.

14:23 – la profesora retoma el tema de la sesión, pero hace un inciso de unos cinco minutos acerca de los matrimonios concertados. Este tema crea bastante revuelo entre los alumnos.

14:30 – la profesora comienza a leer del libro de texto y de vez en cuando hace incisos para explicar diferentes conceptos. Pocos alumnos toman apuntes, principalmente las chicas de la primera fila.

14:32 – pide ayuda a un alumno de padres francés-inglés (marcado en azul en los esquemas de la clase), para pronunciar el término *communitarisme*. El alumno explica que proviene del equivalente a comunidad en francés. Habla de la controversia acerca de la comunidad turca en Alemania. También pone de ejemplos los barrios chinos o barrios italianos en las grandes ciudades del mundo.

14:34 – utiliza términos que puedan ser más atractivos o fácilmente comprendidos por los alumnos: “el interculturalismo digamos que es la posición... cómo diría... flowerpower. Que todo se mezcle en armonía, paz, que haya mestizaje...”. Los alumnos se alborotan un poco porque les hace gracia la explicación de la profesora. La profesora continúa explicando.

14:37 – la profesora anuncia que tienen que hacer los ejercicios: “vale, ejercicios, página 160”. Los alumnos tienen 10 minutos para hacer las actividades 3, 4, 5 del apartado recapitula, que es un apartado de ejercicios de repaso de la unidad.

14:38 – los alumnos al principio no guardan silencio, la profesora les llama la atención simplemente diciendo “¡A ver!” y los alumnos bajan el volumen y se concentran. A medida que los alumnos hacen las actividades (muchos las hacen en parejas) le preguntan en voz alta dudas a la profesora y esta las responde en voz alta para que el resto de la clase también la escuche, aunque dirigiéndose principalmente al alumno/a que le ha preguntado.

14:43 – la alumna que se encontraba mal y su acompañante vuelven al aula. La profesora se interesa por su estado: “¿mejor **nombre de la alumna?**”.

14:44 – la profesora anuncia que solo les quedan cinco minutos para terminar las actividades.

14:55 – la profesora pregunta si todos los alumnos que son españoles (hay dos con nacionalidad extranjera) son andaluces, o son de otras partes de España. Los alumnos enseguida responden. Les sugiere que cuando hagan el ejercicio de socialización piensen en la comida, que, a pesar de vivir en un sitio, se siguen manteniendo los hábitos alimenticios de origen.

14:49 – la profesora y los alumnos corrigen los ejercicios. La profesora pregunta al alumno marcado en rojo en mis tablas (alumno que tiene un comportamiento disruptivo). El alumno le dice a la profesora que ha escrito la definición que se pide en el ejercicio, pero que no ha puesto ningún ejemplo. La profesora se lo admite y tras leer su definición pide a otra alumna que dé un ejemplo. La profesora elige a los alumnos que quiere que resuelvan los ejercicios. Algún alumno se ofrece voluntario tras las respuestas de los compañeros seleccionados por la profesora.

14:53 – la clase está muy alborotada y cansada, la profesora está gritando, pero casi no se le escucha.

14:54 – algunos alumnos comienzan a recoger.

14:55 – suena el timbre, mientras la profesora dice que continúan mañana con los ejercicios.

PLANTILLA DE OBSERVACIÓN ETNOGRÁFICA EN EL AULA

Los descriptores incluidos en la tabla se evaluarán de acuerdo con la siguiente escala:

1= DEFICIENTE; 2=INSUFICIENTE; 3=SUFICIENTE; 4=BIEN; 5= EXCELENTE.

Si alguna categoría se observa escasamente o no se observa durante la sesión se marcará como N/A (no se aplica).

DESCRIPTORES	1	2	3	4	5
1. CLARIDAD : las indicaciones, explicaciones, definiciones, descripciones, ejemplos, preguntas y anuncios se formulan con claridad.					X
2. PLANIFICACIÓN : las actividades y los contenidos se basan en objetivos específicos y en la preparación previa reduciendo de esta forma la improvisación. Como resultado de esto, la secuenciación temporal y el ritmo de la clase resultan apropiados. También existe continuidad y progresión respecto a la(s) sesión(es) anterior(es).					X
3. TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS IMPLEMENTADOS : variedad de técnicas para presentar, practicar y/o producir contenido nuevo. Las actividades prácticas rara vez se limitan a actividades mecánicas o manipulativas. Las actividades de producción suelen ser relevantes en un nivel personal para los alumnos. Comienzo y término apropiados de la sesión de clase (ej. procedimiento empleado para concluir la sesión).		X			
4. CORRECCIONES Y EVALUACIÓN : correcciones apropiadas para tratar los errores orales y/o escritos de los estudiantes en la L2 en cuanto a (i) contenido curricular y/o (ii) forma y uso de la L2. Uso de procedimientos formales o informales para evaluar la comprensión y/o producción oral y/o escrita de los estudiantes. Los errores cometidos por los estudiantes se toman en cuenta para repasar o enseñar (i) contenido curricular y/o (ii) forma y uso de la L2.		N	/	A	
5. EXPRESIÓN ORAL DEL PROFESOR/A : comunica de forma natural y a una velocidad adecuada (tanto en la L1 como en la L2). Habla alto y proyecta la voz. La postura es apropiada. Mantiene el contacto visual con los alumnos.					X
6. DISCURSO DEL PROFESOR/A : elección del lenguaje apropiado (L2 o L1) para propósitos pedagógicos, sociales o manejo de la clase. Amplitud de técnicas para preguntar. Hay amplio uso comprensible de la L2.		N	/	A	
7. CONTROL DE LA CLASE : capacidad para mantener a la clase centrada en la actividad realizada. Reacción adecuada ante (i) preguntas y comentarios, (ii) peticiones, tanto pertinentes como no pertinentes, (iii) comportamientos inadecuados o impredecibles de los estudiantes.			X		
8. CONOCIMIENTO Y USO DE LA L2 POR PARTE DEL PROFESOR/A : nivel avanzado de uso del vocabulario, gramática, pronunciación y de aspectos funcionales y culturales de la L2. Fluidez en la expresión y comprensión oral.		N	/	A	
9. CONTENIDOS ENSEÑADOS : capacidad para hacer comprensible y pertinente el contenido nuevo (ejemplificando, contextualizando, etc. a través de situaciones conocidas para los alumnos). Capacidad para integrar la enseñanza del contenido curricular con la enseñanza de lengua extranjera (ej. verbos irregulares, falsos amigos, etc.)		N	/	A	
10. TRATAMIENTO DE LAS EMOCIONES : el profesor/a se asegura del grado de comprensión de la información proporcionada y hace a los alumnos partícipes de una parte de la planificación de la asignatura. Se interesa por las opiniones de sus alumnos y por sus vidas dentro y fuera del ámbito escolar (ej. cómo fue el fin de semana, su desempeño en otras asignaturas, etc.).					X
11. ACTITUD DEL PROFESOR/A : actitud expresiva verbal y/o no verbal (ej. expresión facial). Generalmente receptiva y paciente. Reacciona con autoridad sin ser autoritaria. Capacidad para convencer y mantener un grado de interés razonablemente alto por parte de los alumnos para estimular su atención y/o participación en el aula.				X	
12. ACTITUD DE LOS ESTUDIANTES : actitud no verbal expresiva, y niveles aceptables de atención y autocontrol. Capacidad para reaccionar al contenido curricular/temático o contenido lingüístico. Disposición para colaborar.			X		
13. PARTICIPACIÓN ORAL POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES : capacidad para responder verbalmente a las preguntas o comentarios del profesor/a y/o los compañeros. Disposición para participar en las actividades propuestas. Iniciativa personal para pedir aclaraciones, hacer comentarios o solicitar más información en L2/L1, si es necesario.					X
14. INTERACCIÓN EN EL AULA : aunque el profesor/a hable la mayor parte del tiempo, existen varias ocasiones para que los alumnos participen. Además, hay variación en la interacción (ej. profesor/a > todo el grupo; profesor/a > grupo de alumnos; profesor/a > alumno/a; alumno/a > profesor/a; alumno/a > alumno/a; alumno/a > grupo de alumnos). Variedad de respuestas (ej. no verbal, si/no, opciones, información adicional). A veces se alcanzan acuerdos de forma negociada sobre el significado de lo que se ha dicho en L2 (o L1).					X
15. RECURSOS AUDIOVISUALES : uso de material de audio y/o visual o medios públicos de comunicación para introducir o practicar el contenido nuevo, repasar contenido curricular/temático o lingüístico, informar sobre la(s) cultura(s) de la L2, desarrollar destrezas receptivas y productivas en la L2, o incentivar la participación de los estudiantes.		N	/	A	

IES DE SEVILLA

1º Bach. A (32 alumnos presentes: 16 chicas y 16 chicos)

Miércoles 19/04/2017, 8:30 – 9:30

Aula más amplia/más moderna

LA CLASE SE IMPARTE EN ESPAÑOL

0111	+
1111	112
2222	22
2222	2222
2111	1111

8:40 – llega la profesora al aula.

8:41 – la profesora anuncia que van a hacer el ejercicio de la página 160 sobre el aprendizaje de género. Los alumnos siguen hablando entre ellos. La profesora pide silencio: “a ver, silencio, que os voy a explicar quién era Simon de Beauvoir”. La profesora explica quién era Simon de Beauvoir y habla sobre su obra.

8:45 – la profesora pide a los alumnos que lean un texto de Simon de Beauvoir, pero se da cuenta de que una alumna que tiene problemas de visión (en negrita en el esquema del aula) tiene dificultades para leer, así que lo lee ella tras preguntarle a la alumna si prefiere que lo lea en voz alta. La profesora comienza a leer el texto a la alumna.

8:47 – el resto de los alumnos leen el texto de manera individual.

8:48 – muchos alumnos están hablando en vez de estar haciendo el ejercicio, sobre todo alumnos sentados en las filas de atrás. Finalmente, los alumnos se concentran en hacer el ejercicio, aunque continúan hablando entre ellos acerca de este.

8:53 – incluso dos de los alumnos menos participativos están haciendo el ejercicio, aunque están hablando entre ellos, hablan sobre el ejercicio.

8:54 – la profesora se levanta y borra la pizarra. Pregunta si han terminado y muchos dicen que no.

8:55 – pregunta de una alumna: “¿A qué se refiere con ‘condición femenina’?” La profesora lo explica, pero anuncia que va a escribir un esquema en la pizarra que ayuda a entender ese concepto. Escribe en la pizarra un esquema que puede ayudarles a entenderlo. La profesora copia el esquema de su tablet.

8:56 – habla sobre la vida de Simon de Beauvoir y Jean Paul Sartre

8:58 – lee de su Tablet una cita de Simon de Beauvoir.

8:59 – termina de escribir el esquema y se lo explica a los alumnos.

9:00 – un alumno pregunta qué es lo que pide el apartado D del ejercicio: “no entiendo el apartado D”. La profesora intenta explicarlo, pero un par de alumnos no entienden, así que la profesora anuncia que van a comenzar a corregir.

9:01 – la profesora pide voluntarios y solo se presenta una, que es la que responde a la primera pregunta. La alumna responde de manera textual, así que la profesora le pide que explique su respuesta con sus propias palabras.

9:02 – la profesora hace preguntas para que los alumnos reflexionen sus respuestas y lo que quiere decir el texto. La profesora pregunta si todos están de acuerdo con Simon de Beauvoir o no. Uno de los alumnos menos participativos dice que no está de acuerdo y desarrolla su respuesta. A medida que se explica se le unen más compañeros para expresar sus puntos de vista.

9:04 – una alumna saca el tema de los transexuales y la profesora explica que el caso de los transexuales no es un argumento para estar en contra ni para defender la teoría de Simon de Beauvoir.

9:05 – la profesora continúa preguntando si realmente el género está marcado socialmente. Pregunta en concreto por el papel de la maternidad y si está marcado biológicamente.

9:08 – el tema crea mucha controversia, especialmente entre alumnos y alumnas.

9:09 – la profesora pregunta: “¿es la función esencial de lo femenino la crianza de los hijos?”. Una de las alumnas considera que depende de la sociedad y causa revuelo en la clase.

9:10 – la profesora pide a los chicos de la clase que opinen. Los alumnos son reticentes a participar y la profesora los anima: “no tengáis vergüenza”. Los chicos de la clase se animan y comienza a aportar sus opiniones. Se forma revuelo en el aula.

9:11 – la profesora habla con una de las alumnas de la primera fila. Tras hablar con ella se lo comunica a la clase, puesto que estaban hablando y no se escuchaba muy bien de lo hablaban en la primera fila. Cuando la profesora habla en voz alta los alumnos dejan de hablar entre ellos y la escuchan.

9:15 – la docente manda unos ejercicios para casa. Un alumno indica que esos ejercicios ya los hicieron en la sesión anterior. La profesora anuncia que van a comenzar el siguiente tema, y que no necesitan hacer ninguna actividad más.

9:16 – van a comenzar el tema seis (tema ocho en el libro): “La dimensión filosófica del ser humano”. La profesora anuncia que es el tercer y último tema del bloque de antropología. La profesora realiza un esquema en la pizarra. Los alumnos hablan entre ellos mientras la profesora escribe. La profesora comienza a leer el esquema a medida que lo escribe, pero los alumnos siguen hablando.

9:17 – la profesora anuncia que puede que vean una parte en inglés, pero que aún no lo ha decidido. Probablemente será el punto cinco de su esquema: “El problema de la libertad”.

9:22 – termina de escribir el esquema en la pizarra y anuncia que finalmente sí van a ver en inglés “El problema de la libertad” y quizás también algo sobre Platón. Este esquema y su explicación nos da a entender que la profesora decide sobre la marcha qué puntos imparte en inglés.

9:23 – la profesora indica que tienen que van a comenzar con las preguntas del cuestionario inicial. Les recuerda que algunas ya se contestaron a principio de curso, pero quiere que las respondan de nuevo para que ellos reflexionen sobre su evolución a lo largo del curso. Dicta las preguntas de memoria:

- ¿Somos un cuerpo o tenemos un cuerpo? ¿Qué nos hace específicamente humanos?
- ¿Qué es la libertad? ¿Somos los seres humanos realmente libres, o la sensación de libertad es solo una ilusión?
- ¿Hay elementos que determinan nuestra conducta, de los que no somos conscientes o no podemos controlar?

9:27 – la profesora matiza lo que supone responder una cosa u otra en la primera pregunta, por ejemplo, declararse materialista en el sentido filosófico del término. Los alumnos debaten entre ellos, mientras la profesora resuelve las dudas de una de las alumnas sobre la primera pregunta. La profesora le sugiere que puede matizar aquello que ella cree en su respuesta: “puede que creas que somos esencialmente cuerpo, pero puede que creas que hay algo más”.

9:29 – la profesora anuncia que les va a subir un archivo sobre la teoría platónica del alma, escribe el nombre en la pizarra, “Plato’s Theory on the soul”, y pide que la busquen para el viernes.

9:30 – suena el timbre y los alumnos recogen.

PLANTILLA DE OBSERVACIÓN ETNOGRÁFICA EN EL AULA

Los descriptores incluidos en la tabla se evaluarán de acuerdo con la siguiente escala:

1= **DEFICIENTE**; 2=**INSUFICIENTE**; 3=**SUFICIENTE**; 4=**BIEN**; 5= **EXCELENTE**.

Si alguna categoría se observa escasamente o no se observa durante la sesión se marcará como N/A (no se aplica).

DESCRIPTORES	1	2	3	4	5
1. <u>CLARIDAD</u> : las indicaciones, explicaciones, definiciones, descripciones, ejemplos, preguntas y anuncios se formulan con claridad.					X
2. <u>PLANIFICACIÓN</u> : las actividades y los contenidos se basan en objetivos específicos y en la preparación previa reduciendo de esta forma la improvisación. Como resultado de esto, la secuenciación temporal y el ritmo de la clase resultan apropiados. También existe continuidad y progresión respecto a la(s) sesión(es) anterior(es).				X	
3. <u>TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS IMPLEMENTADOS</u> : variedad de técnicas para presentar, practicar y/o producir contenido nuevo. Las actividades prácticas rara vez se limitan a actividades mecánicas o manipulativas. Las actividades de producción suelen ser relevantes en un nivel personal para los alumnos. Comienzo y término apropiados de la sesión de clase (ej. procedimiento empleado para concluir la sesión).		X			
4. <u>CORRECCIONES Y EVALUACIÓN</u> : correcciones apropiadas para tratar los errores orales y/o escritos de los estudiantes en la L2 en cuanto a (i) contenido curricular y/o (ii) forma y uso de la L2. Uso de procedimientos formales o informales para evaluar la comprensión y/o producción oral y/o escrita de los estudiantes. Los errores cometidos por los estudiantes se toman en cuenta para repasar o enseñar (i) contenido curricular y/o (ii) forma y uso de la L2.		N	/	A	
5. <u>EXPRESIÓN ORAL DEL PROFESOR/A</u> : comunica de forma natural y a una velocidad adecuada (tanto en la L1 como en la L2). Habla alto y proyecta la voz. La postura es apropiada. Mantiene el contacto visual con los alumnos.					X
6. <u>DISCURSO DEL PROFESOR/A</u> : elección del lenguaje apropiado (L2 o L1) para propósitos pedagógicos, sociales o manejo de la clase. Amplitud de técnicas para preguntar. Hay amplio uso comprensible de la L2.		N	/	A	
7. <u>CONTROL DE LA CLASE</u> : capacidad para mantener a la clase centrada en la actividad realizada. Reacción adecuada ante (i) preguntas y comentarios, (ii) peticiones, tanto pertinentes como no pertinentes, (iii) comportamientos inadecuados o impredecibles de los estudiantes.				X	
8. <u>CONOCIMIENTO Y USO DE LA L2 POR PARTE DEL PROFESOR/A</u> : nivel avanzado de uso del vocabulario, gramática, pronunciación y de aspectos funcionales y culturales de la L2. Fluidez en la expresión y comprensión oral.		N	/	A	
9. <u>CONTENIDOS ENSEÑADOS</u> : capacidad para hacer comprensible y pertinente el contenido nuevo (ejemplificando, contextualizando, etc. a través de situaciones conocidas para los alumnos). Capacidad para integrar la enseñanza del contenido curricular con la enseñanza de lengua extranjera (ej. verbos irregulares, falsos amigos, etc.)		N	/	A	
10. <u>TRATAMIENTO DE LAS EMOCIONES</u> : el profesor/a se asegura del grado de comprensión de la información proporcionada y hace a los alumnos partícipes de una parte de la planificación de la asignatura. Se interesa por las opiniones de sus alumnos y por sus vidas dentro y fuera del ámbito escolar (ej. cómo fue el fin de semana, su desempeño en otras asignaturas, etc.).				X	
11. <u>ACTITUD DEL PROFESOR/A</u> : actitud expresiva verbal y/o no verbal (ej. expresión facial). Generalmente receptiva y paciente. Reacciona con autoridad sin ser autoritaria. Capacidad para convencer y mantener un grado de interés razonablemente alto por parte de los alumnos para estimular su atención y/o participación en el aula.					X
12. <u>ACTITUD DE LOS ESTUDIANTES</u> : actitud no verbal expresiva, y niveles aceptables de atención y autocontrol. Capacidad para reaccionar al contenido curricular/temático o contenido lingüístico. Disposición para colaborar.				X	
13. <u>PARTICIPACIÓN ORAL POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES</u> : capacidad para responder verbalmente a las preguntas o comentarios del profesor/a y/o los compañeros. Disposición para participar en las actividades propuestas. Iniciativa personal para pedir aclaraciones, hacer comentarios o solicitar más información en L2/L1, si es necesario.					X
14. <u>INTERACCIÓN EN EL AULA</u> : aunque el profesor/a hable la mayor parte del tiempo, existen varias ocasiones para que los alumnos participen. Además, hay variación en la interacción (ej. profesor/a > todo el grupo; profesor/a > grupo de alumnos; profesor/a > alumno/a; alumno/a > profesor/a; alumno/a > alumno/a; alumno/a > grupo de alumnos). Variedad de respuestas (ej. no verbal, si/no, opciones, información adicional). A veces se alcanzan acuerdos de forma negociada sobre el significado de lo que se ha dicho en L2 (o L1).		X			
15. <u>RECURSOS AUDIOVISUALES</u> : uso de material de audio y/o visual o medios públicos de comunicación para introducir o practicar el contenido nuevo, repasar contenido curricular/temático o lingüístico, informar sobre la(s) cultura(s) de la L2, desarrollar destrezas receptivas y productivas en la L2, o incentivar la participación de los estudiantes.		N	/	A	

IES DE SEVILLA

1º Bach. A (30 alumnos presentes: 15 chicas y 15 chicos)

Viernes 21/04/2017, 9:30 – 10:30

LA CLASE SE IMPARTE EN ESPAÑOL

22 11111

11 01111

10 22220

22 1110 +

22 22222

9:38 – la profesora pregunta si habían hecho el ejercicio inicial, los alumnos dicen que sí que lo han hecho, pero aún no lo han corregido.

9:40 – la profesora pregunta si han traído un material. Luego se da cuenta de que el material por el que está preguntando corresponde a 2º de bachillerato y les pide disculpas.

9:41 – la docente anuncia a los alumnos que finalmente no van a ver la teoría de Platón en inglés. Muchos alumnos se alegran. La profesora dice que verán otra parte en inglés más adelante.

9:42 – comienzan a corregir la primera pregunta del ejercicio que pidió el miércoles. La profesora pregunta directamente a un alumno y este responde, pero de manera muy escueta, así que la profesora le pide que justifique su respuesta. Cuando pregunta quién opina como el alumno, la gran mayoría de la clase levanta la mano.

9:43 – la profesora pide que alguien que opine lo contrario indique qué es lo que opina y que lo defienda. Una alumna comienza a dar su opinión.

9:45 – algunos compañeros rebaten la respuesta de la alumna sin dejarle terminar, la profesora pide que dejen terminar a su compañera. Una vez la alumna termina de exponer su opinión y argumentos la profesora pide que hablen de uno en uno y que no se “arribaten” y comienzan un debate. La profesora hace incisos en el debate para aclarar conceptos que los alumnos utilizan de manera errónea.

9:48 – la profesora pone fin al debate y pide que más gente que apoye la posición dualista dé su opinión, pero todos parecen haber cambiado a materialista después del debate que ha habido entre los alumnos. La profesora llama de uno en uno a los alumnos que previamente se habían declarado dualistas y los anima a exponer los argumentos que les hicieron declararse dualistas en un principio, aunque ahora hayan cambiado de opinión.

9:51 – los alumnos comienzan a debatir en el aula de manera descontrolada, y la profesora pide que levanten la mano. Pide que dejen a cada compañero terminar su argumentación.

9:52 – la profesora intenta explicar con otras palabras aquello que está diciendo la alumna que defiende una postura dualista. Mientras tanto hay cuatro personas con la mano levantada que quieren rebatirle su postura y sus argumentos. Cuando la profesora termina de hablar nombra a uno de los alumnos para que exponga sus argumentos. Se crea un debate entre el alumno y la alumna que habló antes.

9:54 – un alumno se queja porque no puede oír a los compañeros porque hay alumnos en el patio haciendo ruido. Tienen las ventanas del aula abiertas porque hace mucho calor.

9:56 – una alumna expone sus argumentos y pone de ejemplo las investigaciones sobre la recreación de organismos vivos y hasta cinco alumnos levantan la mano.

10:00 – la profesora reconduce la clase a través de un argumento de un alumno. Les recomienda dos autores, y algunas de sus obras, a aquellos que estén interesados en este tema concreto que han estado debatiendo:

- Oliver Sacks
- El hombre que confundió a su mujer con un sombrero
- Despertares (película y libro)
- Un antropólogo en marte
- Musicofilia
- Memento (película)
- Antonio Damasio: El error de Descartes

10:05 – la profesora pasa a la siguiente pregunta del ejercicio inicial planteado en la sesión anterior. La profesora escoge directamente a varios alumnos en vez de pedir voluntarios. Escoge a aquellos alumnos que no han participado con anterioridad. Una alumna levanta la mano para contestar al argumento de un compañero, la alumna indica que ya ha tenido un debate respecto a esta pregunta en la clase de francés.

10:08 – la respuesta de la alumna provoca que el centro del debate sea el papel que juega el miedo como condicionante. Se inicia un debate organizado, sin necesidad de que la profesora pida orden. Hasta 4 alumnos tienen la mano levantada a la vez para participar.

10:13 – la profesora crea un esquema sobre la libertad y lo explica a medida que lo escribe en la pizarra:

Interna – albedrío	capacidad de elegir pensamiento
Externa	de acción

10:19 – la profesora pregunta a los alumnos: “¿en qué circunstancias de la vida os habéis visto obligados a elegir y os ha resultado difícil?”. Muchos alumnos responden a la vez, entre las respuestas se escuchan sobre todo situaciones relacionadas con los estudios y la elección de la rama de bachillerato. La profesora explica que “elegir significa negar otras cosas, esto es lo que hace difícil la elección”. Un alumno matiza que “hasta que eliges todo es posible”.

10:22 – comienzan con la última pregunta planteada en la sesión anterior. La profesora nombra directamente a un alumno. La profesora pide al alumno que se explique, ya que no entiende una parte de su respuesta. Empiezan a participar más alumnos.

10:23 - la profesora explica brevemente la teoría del inconsciente de Freud, que sostiene que no somos seres totalmente racionales, pero explica a los alumnos que prefiere esperar a llegar al tema correspondiente para profundizar.

10:26 – la profesora matiza que propiamente deberíamos decir que hay inconsciente y no subconsciente. Un alumno pregunta por qué han surgido esas dos nomenclaturas y la profesora lo explica en alto para toda la clase. Pone de ejemplo el caso de extrovertido y extravertido. Muchos alumnos se sorprenden y se plantean si usan bien el vocabulario.

10:29 – algunos alumnos comienzan a recoger.

10:30 – suena el timbre y los alumnos recogen.

PLANTILLA DE OBSERVACIÓN ETNOGRÁFICA EN EL AULA

Los descriptores incluidos en la tabla se evaluarán de acuerdo con la siguiente escala:

1= DEFICIENTE; 2=INSUFICIENTE; 3=SUFICIENTE; 4=BIEN; 5= EXCELENTE.

Si alguna categoría se observa escasamente o no se observa durante la sesión se marcará como N/A (no se aplica).

DESCRIPTORES	1	2	3	4	5
1. CLARIDAD : las indicaciones, explicaciones, definiciones, descripciones, ejemplos, preguntas y anuncios se formulan con claridad.					X
2. PLANIFICACIÓN : las actividades y los contenidos se basan en objetivos específicos y en la preparación previa reduciendo de esta forma la improvisación. Como resultado de esto, la secuenciación temporal y el ritmo de la clase resultan apropiados. También existe continuidad y progresión respecto a la(s) sesión(es) anterior(es).		X			
3. TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS IMPLEMENTADOS : variedad de técnicas para presentar, practicar y/o producir contenido nuevo. Las actividades prácticas rara vez se limitan a actividades mecánicas o manipulativas. Las actividades de producción suelen ser relevantes en un nivel personal para los alumnos. Comienzo y término apropiados de la sesión de clase (ej. procedimiento empleado para concluir la sesión).				X	
4. CORRECCIONES Y EVALUACIÓN : correcciones apropiadas para tratar los errores orales y/o escritos de los estudiantes en la L2 en cuanto a (i) contenido curricular y/o (ii) forma y uso de la L2. Uso de procedimientos formales o informales para evaluar la comprensión y/o producción oral y/o escrita de los estudiantes. Los errores cometidos por los estudiantes se toman en cuenta para repasar o enseñar (i) contenido curricular y/o (ii) forma y uso de la L2.		N /		A	
5. EXPRESIÓN ORAL DEL PROFESOR/A : comunica de forma natural y a una velocidad adecuada (tanto en la L1 como en la L2). Habla alto y proyecta la voz. La postura es apropiada. Mantiene el contacto visual con los alumnos.					X
6. DISCURSO DEL PROFESOR/A : elección del lenguaje apropiado (L2 o L1) para propósitos pedagógicos, sociales o manejo de la clase. Amplitud de técnicas para preguntar. Hay amplio uso comprensible de la L2.		N /		A	
7. CONTROL DE LA CLASE : capacidad para mantener a la clase centrada en la actividad realizada. Reacción adecuada ante (i) preguntas y comentarios, (ii) peticiones, tanto pertinentes como no pertinentes, (iii) comportamientos inadecuados o impredecibles de los estudiantes.					X
8. CONOCIMIENTO Y USO DE LA L2 POR PARTE DEL PROFESOR/A : nivel avanzado de uso del vocabulario, gramática, pronunciación y de aspectos funcionales y culturales de la L2. Fluidez en la expresión y comprensión oral.		N /		A	
9. CONTENIDOS ENSEÑADOS : capacidad para hacer comprensible y pertinente el contenido nuevo (ejemplificando, contextualizando, etc. a través de situaciones conocidas para los alumnos). Capacidad para integrar la enseñanza del contenido curricular con la enseñanza de lengua extranjera (ej. verbos irregulares, falsos amigos, etc.)		N /		A	
10. TRATAMIENTO DE LAS EMOCIONES : el profesor/a se asegura del grado de comprensión de la información proporcionada y hace a los alumnos partícipes de una parte de la planificación de la asignatura. Se interesa por las opiniones de sus alumnos y por sus vidas dentro y fuera del ámbito escolar (ej. cómo fue el fin de semana, su desempeño en otras asignaturas, etc.).					X
11. ACTITUD DEL PROFESOR/A : actitud expresiva verbal y/o no verbal (ej. expresión facial). Generalmente receptiva y paciente. Reacciona con autoridad sin ser autoritaria. Capacidad para convencer y mantener un grado de interés razonablemente alto por parte de los alumnos para estimular su atención y/o participación en el aula.					X
12. ACTITUD DE LOS ESTUDIANTES : actitud no verbal expresiva, y niveles aceptables de atención y autocontrol. Capacidad para reaccionar al contenido curricular/temático o contenido lingüístico. Disposición para colaborar.				X	
13. PARTICIPACIÓN ORAL POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES : capacidad para responder verbalmente a las preguntas o comentarios del profesor/a y/o los compañeros. Disposición para participar en las actividades propuestas. Iniciativa personal para pedir aclaraciones, hacer comentarios o solicitar más información en L2/L1, si es necesario.					X
14. INTERACCIÓN EN EL AULA : aunque el profesor/a hable la mayor parte del tiempo, existen varias ocasiones para que los alumnos participen. Además, hay variación en la interacción (ej. profesor/a > todo el grupo; profesor/a > grupo de alumnos; profesor/a > alumno/a; alumno/a > profesor/a; alumno/a > alumno/a; alumno/a > grupo de alumnos). Variedad de respuestas (ej. no verbal, si/no, opciones, información adicional). A veces se alcanzan acuerdos de forma negociada sobre el significado de lo que se ha dicho en L2 (o L1).				X	
15. RECURSOS AUDIOVISUALES : uso de material de audio y/o visual o medios públicos de comunicación para introducir o practicar el contenido nuevo, repasar contenido curricular/temático o lingüístico, informar sobre la(s) cultura(s) de la L2, desarrollar destrezas receptivas y productivas en la L2, o incentivar la participación de los estudiantes.		N /		A	

IES DE SEVILLA

1º Bach. A (32 alumnos presentes: 17 chicas y 15 chicos)

Martes 25/04/2017, 14:00 – 15:00

LA CLASE SE IMPARTE EN ESPAÑOL

20 11111

11 11111

11 22222

20 2111 +

22 22222

14:06 – los alumnos comienzan a entrar en el aula. La profesora aún no ha llegado.

14:08 – llega la profesora al aula y dice en alto: “he llegado”, porque los alumnos siguen hablando entre ellos y de pie.

14:09 – aún no están todos los alumnos en clase, pero la profesora comienza a hablar sobre lo que van a ver hoy en clase.

14:10 – llama la atención a uno de los alumnos porque está utilizando el móvil en clase: “**nombre y apellido** del alumno, teléfono”. El alumno guarda su móvil inmediatamente.

14:10 – continúan llegando alumnos al aula.

14:11 – la profesora anuncia que van a empezar e indica la página del libro en la que están. La profesora comienza a decir lo que van a hacer hoy en clase.

14:12 – uno de los alumnos levanta la mano y la profesora le indica que puede hacer la pregunta. El alumno pregunta si el martes y miércoles de feria la profesora va a avanzar materia. La profesora aclara que si hay alumnos dará clase, y si no, no. Algunos alumnos comienzan a discutir acerca de si van a asistir o no a clase esos días.

14:15 – la profesora pide a los alumnos que dejen de hablar el tema e indica que van a comenzar la clase de hoy con lo que se conoce como antropología filosófica y explica en qué consiste y las preguntas que plantea esta rama.

14:17 – la profesora comienza a leer del libro e indica en qué página del libro está el texto que está leyendo. A menudo hace incisos para explicar aquello que está leyendo.

14:19 – la profesora explica como diferencian las religiones a los seres humanos del resto de los seres vivos.

14:25 – una de las alumnas pregunta: “¿qué significa atávica?”, un término que la profesora ha utilizado ya un par de veces desde que comenzó la clase. La profesora explica que significa primitiva. Tras explicar el significado del término, la profesora continúa leyendo el texto en el libro y explica a medida que lee.

14:28 – la profesora indica que van a estudiar a Marx el año que viene, pero luego se retracta y dice que si siguen las cosas como hasta ahora a lo mejor no. Los alumnos enseguida comienzan a hacer preguntas sobre la asignatura el año que viene y también hablan sobre la prueba de selectividad. Se forma revuelo en clase y los alumnos comienzan a discutir entre ellos. Algunos alumnos continúan preguntando a la profesora acerca de selectividad.

14:30 – la profesora pide que se vuelvan a centrar en el tema: “¡vale!, esto era un paréntesis, vamos a centrarnos”. A pesar de la llamada de atención de la profesora algunos alumnos siguen hablando del tema mientras ella explica el temario forzando la voz.

14:31 – la profesora llama la atención a un par de alumnos de las filas del fondo que están hablando entre ellos. Continúa explicando.

14:34 – la profesora continúa leyendo del libro e indica que hay una parte que está mal explicada. No es la primera vez que hace referencia a “la mala calidad” de las explicaciones del libro.

14:36 – la docente comienza a leer un fragmento sobre la visión de Aristóteles, y recuerda a los alumnos que ya han leído este texto en cuarto de la ESO. No muchos alumnos siguen la lectura en el libro, la mayoría de los alumnos están escribiendo o mirando para la profesora/pared/mesa/techo.

14:40 – la profesora resume la teoría aristotélica brevemente y comienza a hablar de Kant. Hace un inciso y pregunta a los alumnos si alguna vez han estudiado la Ilustración. Los alumnos responden que no. La profesora explica brevemente en qué consiste e indica que Kant es un Ilustrado, y por lo tanto un gran defensor de la racionalidad. La profesora continúa explicando.

14:42 – la profesora deja de hablar y coge aire con cara de asustada porque la puerta está a punto de cerrarse de un portazo por la corriente que hay en el aula, pero la alumna que se sienta más cerca de la puerta se levanta para sujetarla. Los alumnos se ríen. La profesora le da las gracias a la alumna y continúa explicando la teoría kantiana.

14:43 – la profesora indica que los diferentes usos de la razón según Kant vienen bien explicados en el libro y continúa con su explicación.

14:44 – la profesora indica que hay una parte de la filosofía kantiana que verán a final de curso, y uno de los alumnos pregunta cuántos temas quedan. La profesora dice que cree que tras este tema les dará tiempo a ver un tema sobre política y otro sobre ética. Le gustaría impartir algo de estética, pero cree que no le va a dar tiempo. Otro alumno pregunta sobre la evaluación, y la profesora dice que aún no está decidido pero que quiere hacer algo más a parte del examen. Un alumno sugiere hacer una presentación, y otro alumno pide que sea en español: “en español porfa”. Se forma un poco de revuelo en la clase.

14:45 – la profesora indica que van a comenzar con el punto siguiente. Tras indicar brevemente en qué consiste el nuevo punto, comienza a dictar la definición de las teorías dualistas. Todos los alumnos copian, menos el alumno en rojo en el esquema.

14:47 – un alumno interrumpe a la profesora y pregunta si todas las teorías dualistas tienen que estar ligadas a teorías religiosas. La profesora responde a su pregunta de manera clara y concisa. Tras responder a la pregunta la profesora continúa explicando.

14:49 – la profesora hace un inciso para hablar de la etimología de la palabra alma a través de un fragmento de una obra de Jesús Mosterín. La profesora habla brevemente acerca del proyecto Gran Simio, proyecto al que se dedica el filósofo en la actualidad. Los alumnos se interesan por el trabajo que está realizando actualmente el filósofo porque les llama la atención. La profesora lo resuelve sin entrar en detalle para evitar desviarse del tema y lee el fragmento del texto de Jesús Mosterín que aparece en el libro.

14:52 – la profesora hace un inciso para añadir información a lo que está leyendo y un alumno aprovecha para preguntar: “¿qué es sánscrito?”. La profesora resuelve su duda dando ejemplos y hablando de las familias de las lenguas. La profesora hace referencia al húngaro como lengua sin un referente conocido para nosotros. Se crea un poco de revuelo en el aula. Otra alumna pregunta por el euskera. La profesora resuelve sus dudas y continúa explicando.

14:54 – la profesora habla sobre las religiones animistas y pregunta a los alumnos si saben lo que son. Los alumnos dicen que no y acto seguido lo explica.

14:54 – algunos alumnos comienzan a recoger el material.

14:55 – suena el timbre y los alumnos se levantan, aunque la profesora sigue explicando y resolviendo una duda de un alumno acerca de las religiones animistas.

PLANTILLA DE OBSERVACIÓN ETNOGRÁFICA EN EL AULA

Los descriptores incluidos en la tabla se evaluarán de acuerdo con la siguiente escala:

1= **DEFICIENTE**; 2=**INSUFICIENTE**; 3=**SUFICIENTE**; 4=**BIEN**; 5= **EXCELENTE**.

Si alguna categoría se observa escasamente o no se observa durante la sesión se marcará como N/A (no se aplica).

DESCRIPTORES	1	2	3	4	5
1. <u>CLARIDAD</u> : las indicaciones, explicaciones, definiciones, descripciones, ejemplos, preguntas y anuncios se formulan con claridad.					X
2. <u>PLANIFICACIÓN</u> : las actividades y los contenidos se basan en objetivos específicos y en la preparación previa reduciendo de esta forma la improvisación. Como resultado de esto, la secuenciación temporal y el ritmo de la clase resultan apropiados. También existe continuidad y progresión respecto a la(s) sesión(es) anterior(es).				X	
3. <u>TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS IMPLEMENTADOS</u> : variedad de técnicas para presentar, practicar y/o producir contenido nuevo. Las actividades prácticas rara vez se limitan a actividades mecánicas o manipulativas. Las actividades de producción suelen ser relevantes en un nivel personal para los alumnos. Comienzo y término apropiados de la sesión de clase (ej. procedimiento empleado para concluir la sesión).		X			
4. <u>CORRECCIONES Y EVALUACIÓN</u> : correcciones apropiadas para tratar los errores orales y/o escritos de los estudiantes en la L2 en cuanto a (i) contenido curricular y/o (ii) forma y uso de la L2. Uso de procedimientos formales o informales para evaluar la comprensión y/o producción oral y/o escrita de los estudiantes. Los errores cometidos por los estudiantes se toman en cuenta para repasar o enseñar (i) contenido curricular y/o (ii) forma y uso de la L2.		N	/	A	
5. <u>EXPRESIÓN ORAL DEL PROFESOR/A</u> : comunica de forma natural y a una velocidad adecuada (tanto en la L1 como en la L2). Habla alto y proyecta la voz. La postura es apropiada. Mantiene el contacto visual con los alumnos.					X
6. <u>DISCURSO DEL PROFESOR/A</u> : elección del lenguaje apropiado (L2 o L1) para propósitos pedagógicos, sociales o manejo de la clase. Amplitud de técnicas para preguntar. Hay amplio uso comprensible de la L2.		N	/	A	
7. <u>CONTROL DE LA CLASE</u> : capacidad para mantener a la clase centrada en la actividad realizada. Reacción adecuada ante (i) preguntas y comentarios, (ii) peticiones, tanto pertinentes como no pertinentes, (iii) comportamientos inadecuados o impredecibles de los estudiantes.					X
8. <u>CONOCIMIENTO Y USO DE LA L2 POR PARTE DEL PROFESOR/A</u> : nivel avanzado de uso del vocabulario, gramática, pronunciación y de aspectos funcionales y culturales de la L2. Fluidez en la expresión y comprensión oral.		N	/	A	
9. <u>CONTENIDOS ENSEÑADOS</u> : capacidad para hacer comprensible y pertinente el contenido nuevo (ejemplificando, contextualizando, etc. a través de situaciones conocidas para los alumnos). Capacidad para integrar la enseñanza del contenido curricular con la enseñanza de lengua extranjera (ej. verbos irregulares, falsos amigos, etc.)		N	/	A	
10. <u>TRATAMIENTO DE LAS EMOCIONES</u> : el profesor/a se asegura del grado de comprensión de la información proporcionada y hace a los alumnos partícipes de una parte de la planificación de la asignatura. Se interesa por las opiniones de sus alumnos y por sus vidas dentro y fuera del ámbito escolar (ej. cómo fue el fin de semana, su desempeño en otras asignaturas, etc.).					X
11. <u>ACTITUD DEL PROFESOR/A</u> : actitud expresiva verbal y/o no verbal (ej. expresión facial). Generalmente receptiva y paciente. Reacciona con autoridad sin ser autoritaria. Capacidad para convencer y mantener un grado de interés razonablemente alto por parte de los alumnos para estimular su atención y/o participación en el aula.					X
12. <u>ACTITUD DE LOS ESTUDIANTES</u> : actitud no verbal expresiva, y niveles aceptables de atención y autocontrol. Capacidad para reaccionar al contenido curricular/temático o contenido lingüístico. Disposición para colaborar.			X		
13. <u>PARTICIPACIÓN ORAL POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES</u> : capacidad para responder verbalmente a las preguntas o comentarios del profesor/a y/o los compañeros. Disposición para participar en las actividades propuestas. Iniciativa personal para pedir aclaraciones, hacer comentarios o solicitar más información en L2/L1, si es necesario.				X	
14. <u>INTERACCIÓN EN EL AULA</u> : aunque el profesor/a hable la mayor parte del tiempo, existen varias ocasiones para que los alumnos participen. Además, hay variación en la interacción (ej. profesor/a > todo el grupo; profesor/a > grupo de alumnos; profesor/a > alumno/a; alumno/a > profesor/a; alumno/a > alumno/a; alumno/a > grupo de alumnos). Variedad de respuestas (ej. no verbal, si/no, opciones, información adicional). A veces se alcanzan acuerdos de forma negociada sobre el significado de lo que se ha dicho en L2 (o L1).	X				
15. <u>RECURSOS AUDIOVISUALES</u> : uso de material de audio y/o visual o medios públicos de comunicación para introducir o practicar el contenido nuevo, repasar contenido curricular/temático o lingüístico, informar sobre la(s) cultura(s) de la L2, desarrollar destrezas receptivas y productivas en la L2, o incentivar la participación de los estudiantes.		N	/	A	

IES DE SEVILLA

1º Bach. A (32 alumnos presentes: 17 chicas y 15 chicos)

Miércoles 26/04/2017, 8:30 – 9:30

Aula más amplia/más moderna

LA CLASE SE IMPARTE EN ESPAÑOL

1111

1111 11+

2222 22

2222 2222

2111 1111

8:37 – la profesora llega al aula.

8:38 – llega el último alumno.

8:40 – la profesora comienza a hablar y recuerda a los alumnos lo último de lo que habían hablado en la clase anterior e indica que va a explicar ella la teoría dualista, ya que en el libro está explicado de manera superficial. De esta manera la profesora vuelve a mostrar su descontento por el libro.

8:43 – la profesora comienza a explicar. La mayoría de las chicas de la clase toma apuntes a medida que la profesora explica. Los chicos miran para el libro o para la profesora, pero no toman apuntes.

8:44 – la profesora pregunta a los alumnos si se acuerdan de lo visto a principios de curso acerca de Platón y todos responden que sí. La profesora hace un breve resumen de lo visto a principios de curso y continúa explicando la teoría nueva.

8:49 – la profesora indica que va a explicar “El mito del carro alado” de Platón. Una alumna pide que repita el nombre de la alegoría, y la profesora lo repite. Tras la pregunta de la alumna, un alumno pregunta si el archivo acerca del mito está subido en el drive de la asignatura, a lo que la profesora responde que no, y que no tenía pensado subirlo. La profesora comienza a explicar el mito. Los alumnos atienden en silencio.

8:55 – termina de explicar la alegoría. Una alumna pide que le explique en qué consisten las tres partes del alma. Tras explicárselo, la profesora pasa a explicar “La república” de Platón, e indica que está directamente relacionada con la alegoría explicada anteriormente, pero en referencia al estado. Indica que va a escribir un esquema en la pizarra, porque a pesar de que viene explicado en el libro, no le gusta como lo hace.

8:57 – la profesora comienza a dibujar un esquema sobre la teoría platónica del alma y lo explica a medida que escribe.

TEORÍA PLATÓNICA DEL ALMA TROPARTITA (Fedro)			
Parte del alma	Localización	Función	Virtud que le corresponde
Parte racional (auriga)	Cabeza	Conocimiento y guía de las otras partes	SABIDURÍA/ PRUDENCIA
Parte volitiva (caballo dócil)	Tórax	Voluntad, emociones nobles	VALENTÍA/ FORTALEZA
Parte apetitiva (caballo rebelde)	abdomen	necesidades, deseos, apetitos sensuales	TEMPLANZA

JUSTICIA

8:58 – un alumno pregunta si “Fedro” es el libro en el que aparece la alegoría, la profesora dice que sí. Segundos más tarde otro alumno pregunta qué es “Fedro”, y la profesora lo explica. Poco después un tercer alumno vuelve a preguntar qué significa y la profesora dice que ya lo ha explicado “¿qué lo vais a preguntar todos?!, ya lo he explicado”, aunque lo vuelve a explicar: “es el título de la obra en la que aparece la alegoría”. Mientras la profesora escribe le preguntan varias veces por lo que ha escrito en la pizarra: las nomenclaturas, diferentes opciones para nombrar una misma cosa, el significado de algunos términos, etc. La profesora siempre responde de forma clara y asertiva.

9:05 – termina de escribir el esquema en la pizarra. Y hace una explicación breve del esquema y lo relaciona con la teoría que han visto con anterioridad.

9:07 – la profesora comienza a explicar la teoría cartesiana (Descartes).

9:09 – comienza a leer la explicación de la teoría cartesiana en el libro, haciendo incisos para explicar lo que está leyendo. Hay varios alumnos hablando. La profesora deja de leer para llamar la atención a los alumnos que están hablando.

9:10 – un alumno pregunta por qué se llama “Teoría cartesiana”, y la profesora explica que se llama así porque los nombres se traducían al latín.

9:12 – comienza a leer de nuevo. La mayoría de los alumnos parece que están leyendo el libro a medida que la profesora lee.

9:14 – la profesora indica que el libro no completa su explicación y que ella va a continuarla. La profesora vuelve a indicar que no le gustan las explicaciones del libro de texto.

9:16 – la profesora comienza a explicar lo que no está de manera explícita en el texto.

9:17 – termina de explicar la teoría cartesiana. La profesora indica que van a comenzar con las teorías monistas y dice que en el libro las tratan de manera superficial. La profesora anuncia que van a ver una de las teorías en inglés, aunque no indica cual.

9:19 – una alumna pregunta que si la glándula pineal es la que se encarga de controlar el alma. La profesora se lo explica. El resto de la clase habla y se forma un poco de alboroto, pero responde alzando la voz, pero muchos alumnos siguen hablando. La profesora llama a dos de los alumnos por su nombre, lo que provoca que se calle toda la clase.

9:20 – la profesora dice que van a ver en inglés la teoría de los tres mundos de Popper en el drive “porque es lo más sencillo”.

9:22 – comienza a explicar la teoría materialista, y lee un texto del libro. Los alumnos están más inquietos y hablan los unos con los otros.

9:25 – la profesora indica que en el libro sólo se hace referencia a un autor relacionado con la teoría materialista.

9:27 – la profesora llama la atención a un alumno que se está reclinando en la silla: “**nombre del alumno**, no te recuestes en la silla como si estuvieras en el casino”. El alumno enseguida cambia su postura.

9:28 – los alumnos están alborotados y hablando a la vez que habla la profesora. En la calle se empiezan a escuchar unas obras y en el pasillo los gritos de un par de alumnos. La profesora tiene que hablar más alto de lo normal.

9:30 – suena el timbre y la profesora sigue hablado. Muchos alumnos comienzan a recoger. Una de las alumnas de la primera fila le hace una pregunta a la profesora y la profesora se la contesta a ella personalmente. La alumna y la profesora siguen hablando y algunos alumnos comienzan a salir del aula.

PLANTILLA DE OBSERVACIÓN ETNOGRÁFICA EN EL AULA

Los descriptores incluidos en la tabla se evaluarán de acuerdo con la siguiente escala:

1= **DEFICIENTE**; 2=**INSUFICIENTE**; 3=**SUFICIENTE**; 4=**BIEN**; 5= **EXCELENTE**.

Si alguna categoría se observa escasamente o no se observa durante la sesión se marcará como N/A (no se aplica).

DESCRIPTORES	1	2	3	4	5
1. <u>CLARIDAD</u> : las indicaciones, explicaciones, definiciones, descripciones, ejemplos, preguntas y anuncios se formulan con claridad.					X
2. <u>PLANIFICACIÓN</u> : las actividades y los contenidos se basan en objetivos específicos y en la preparación previa reduciendo de esta forma la improvisación. Como resultado de esto, la secuenciación temporal y el ritmo de la clase resultan apropiados. También existe continuidad y progresión respecto a la(s) sesión(es) anterior(es).				X	
3. <u>TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS IMPLEMENTADOS</u> : variedad de técnicas para presentar, practicar y/o producir contenido nuevo. Las actividades prácticas rara vez se limitan a actividades mecánicas o manipulativas. Las actividades de producción suelen ser relevantes en un nivel personal para los alumnos. Comienzo y término apropiados de la sesión de clase (ej. procedimiento empleado para concluir la sesión).		X			
4. <u>CORRECCIONES Y EVALUACIÓN</u> : correcciones apropiadas para tratar los errores orales y/o escritos de los estudiantes en la L2 en cuanto a (i) contenido curricular y/o (ii) forma y uso de la L2. Uso de procedimientos formales o informales para evaluar la comprensión y/o producción oral y/o escrita de los estudiantes. Los errores cometidos por los estudiantes se toman en cuenta para repasar o enseñar (i) contenido curricular y/o (ii) forma y uso de la L2.		N	/	A	
5. <u>EXPRESIÓN ORAL DEL PROFESOR/A</u> : comunica de forma natural y a una velocidad adecuada (tanto en la L1 como en la L2). Habla alto y proyecta la voz. La postura es apropiada. Mantiene el contacto visual con los alumnos.					X
6. <u>DISCURSO DEL PROFESOR/A</u> : elección del lenguaje apropiado (L2 o L1) para propósitos pedagógicos, sociales o manejo de la clase. Amplitud de técnicas para preguntar. Hay amplio uso comprensible de la L2.		N	/	A	
7. <u>CONTROL DE LA CLASE</u> : capacidad para mantener a la clase centrada en la actividad realizada. Reacción adecuada ante (i) preguntas y comentarios, (ii) peticiones, tanto pertinentes como no pertinentes, (iii) comportamientos inadecuados o impredecibles de los estudiantes.			X		
8. <u>CONOCIMIENTO Y USO DE LA L2 POR PARTE DEL PROFESOR/A</u> : nivel avanzado de uso del vocabulario, gramática, pronunciación y de aspectos funcionales y culturales de la L2. Fluidez en la expresión y comprensión oral.		N	/	A	
9. <u>CONTENIDOS ENSEÑADOS</u> : capacidad para hacer comprensible y pertinente el contenido nuevo (ejemplificando, contextualizando, etc. a través de situaciones conocidas para los alumnos). Capacidad para integrar la enseñanza del contenido curricular con la enseñanza de lengua extranjera (ej. verbos irregulares, falsos amigos, etc.)		N	/	A	
10. <u>TRATAMIENTO DE LAS EMOCIONES</u> : el profesor/a se asegura del grado de comprensión de la información proporcionada y hace a los alumnos partícipes de una parte de la planificación de la asignatura. Se interesa por las opiniones de sus alumnos y por sus vidas dentro y fuera del ámbito escolar (ej. cómo fue el fin de semana, su desempeño en otras asignaturas, etc.).				X	
11. <u>ACTITUD DEL PROFESOR/A</u> : actitud expresiva verbal y/o no verbal (ej. expresión facial). Generalmente receptiva y paciente. Reacciona con autoridad sin ser autoritaria. Capacidad para convencer y mantener un grado de interés razonablemente alto por parte de los alumnos para estimular su atención y/o participación en el aula.					X
12. <u>ACTITUD DE LOS ESTUDIANTES</u> : actitud no verbal expresiva, y niveles aceptables de atención y autocontrol. Capacidad para reaccionar al contenido curricular/temático o contenido lingüístico. Disposición para colaborar.			X		
13. <u>PARTICIPACIÓN ORAL POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES</u> : capacidad para responder verbalmente a las preguntas o comentarios del profesor/a y/o los compañeros. Disposición para participar en las actividades propuestas. Iniciativa personal para pedir aclaraciones, hacer comentarios o solicitar más información en L2/L1, si es necesario.				X	
14. <u>INTERACCIÓN EN EL AULA</u> : aunque el profesor/a hable la mayor parte del tiempo, existen varias ocasiones para que los alumnos participen. Además, hay variación en la interacción (ej. profesor/a > todo el grupo; profesor/a > grupo de alumnos; profesor/a > alumno/a; alumno/a > profesor/a; alumno/a > alumno/a; alumno/a > grupo de alumnos). Variedad de respuestas (ej. no verbal, si/no, opciones, información adicional). A veces se alcanzan acuerdos de forma negociada sobre el significado de lo que se ha dicho en L2 (o L1).	X				
15. <u>RECURSOS AUDIOVISUALES</u> : uso de material de audio y/o visual o medios públicos de comunicación para introducir o practicar el contenido nuevo, repasar contenido curricular/temático o lingüístico, informar sobre la(s) cultura(s) de la L2, desarrollar destrezas receptivas y productivas en la L2, o incentivar la participación de los estudiantes.		N	/	A	

IES DE SEVILLA

1º Bach. A (31 alumnos presentes: 16 chicas y 15 chicos)

Viernes 28/04/2017, 9:30 – 10:30

LA CLASE SE IMPARTE EN ESPAÑOL

22 11111

11 11111

01 22222

20 2111 +

22 22222

9:38 – la profesora llega al aula y pregunta si habían visto la teoría de Descartes.

9:40 – la luz del aula no funciona. Una de las alumnas va a avisar a los conserjes. Un alumno sale del aula porque quiere probar en el cuadro de luces. La profesora no se entera de a dónde se va. Cuando vuelve le llama la atención porque dice que él no tiene autorización para andar en el cuadro de luces.

9:41 – la profesora pregunta cuántos alumnos son de biología, cerca de la mitad de la clase levanta la mano, y manda a los alumnos cerrar los libros de biología, ya que tienen examen en una hora y muchos están estudiando.

9:42 – la profesora comienza a explicar la teoría de Descartes.

9:46 – algunos de los alumnos están estudiando biología mientras la profesora habla.

9:49 – hablan sobre la prohibición de realizar autopsias. Una de las alumnas lo relaciona con la película “El médico”. La profesora habla del cuadro de Rembrandt “El doctor Tull”. Un alumno pregunta a partir de qué fecha empezó a permitirse la disección de cadáveres. La profesora dice que no sabe las fechas, y habla de que en la época renacentista también se descubrió la circulación sanguínea por Miguel Servet.

9:52 – la profesora dice que van a hacer un par de ejercicios y un comentario de texto. Los alumnos se alborotan al hablar del comentario de texto. La profesora les pregunta por qué se ponen tan nerviosos ante los comentarios de texto. Un alumno le explica que no están acostumbrados a hacerlos y la profesora les tranquiliza diciendo que son comentarios de texto guiados.

9:54 – los alumnos comienzan a hacer los ejercicios. Uno de los alumnos le pregunta a la profesora que si le gustaba la biología. La profesora dice que sí, pero que ella tuvo que estudiar tecnología. Los alumnos se quejan abiertamente del profesor de biología (porque

hace preguntas difíciles), la profesora lo defiende diciendo que ese es su trabajo y que cada profesor es como es. Los alumnos se quejan porque dice que no resuelve sus dudas. La profesora les pide que no se quejen de sus compañeros con ella y dice en broma que si se entera de que se quejan de ella a otros compañeros “les arrastra por los pelos”. Los alumnos se ríen.

9:57 – los alumnos siguen hablando entre ellos y la profesora les pide que hagan los ejercicios en silencio. Uno de los alumnos de la fila de atrás pregunta por qué tienen que hacerse en silencio. La profesora no lo escucha o lo ignora.

9:58 – la profesora llama la atención al alumno marcado en rojo en mi esquema porque está balanceándose en su silla y no tiene ni el cuaderno en la mesa. Le pide que saque el cuaderno. El alumno deja de balancearse y saca el cuaderno.

9:59 – un alumno le pregunta si ha visto la película de “El médico” y la profesora dice que no. Unos alumnos le sugieren que la vean en clase. Uno de los alumnos sugiere ver la película la semana que viene (es feria y no van a asistir muchos). Una de las alumnas le dice al alumno que ha sugerido ver la peli la semana que viene que no venga a clase. La profesora bromea y le dice que no fomente a la inasistencia.

10:00 – los alumnos comienzan a hablar de un recital que van a tener después del recreo con un grupo de otro instituto. Y hablan de que los alumnos de bachiller no están invitados al recital. Los alumnos empiezan a hablar mucho y a alborotar.

10:03 – uno de los alumnos que tocará en el recital le pide a la profesora que vaya a verlo y la profesora explica que no puede porque tiene clase con los de 2º de bachiller y no les quedan casi días lectivos.

10:04 – la profesora dice que van a corregir y los alumnos dicen que aún no han terminado. Ve que uno de los alumnos no está haciendo nada y le pregunta si ha terminado, el alumno dice que no, la profesora le pregunta si está malo, y el alumno le explica que está nervioso por el examen que tienen luego.

10:05 – la profesora repite que van a corregir.

10:06 – “venga” (indicando que van a corregir), un alumno dice que no ha terminado y la profesora le replica que irá por la primera pregunta porque “ha estado mirando para las musarañas. Un alumno pregunta qué es un cólico nefrítico, la profesora le pregunta qué tiene

que ver eso con los ejercicios que están realizando y el alumno le explica que están debatiendo qué considera cada uno una enfermedad.

10:07 – la profesora dice que van a comenzar a corregir porque ve que están dispuestos a hablar de cualquier cosa con tal de no corregir. Pide voluntarios para empezar a corregir y los alumnos se presentan voluntarios. Tras varias participaciones uno de los alumnos le indica que no han terminado el tema y comienza a debatir con ellos en qué punto se han quedado.

10:09 – la profesora concluye que no habían terminado con las teorías monistas.

10:10 – la profesora indica que van a ver un texto que está en la página 174 sobre la teoría monista y comienza a contextualizar las teorías monistas.

10:11 – comienza a leer el texto de La Mettrie “El hombre máquina”.

10:13 – una alumna levanta la mano e indica que son y cuarto. Los alumnos se levantan para ir al examen de biología.

10:14 – La profesora no va a dar clase a partir de ahora.

10:17 – hablan de la poca gente que va a asistir a clase en la semana de feria y la profesora indica que sí que va a dar clase si alguien asiste.

10:18 –Un alumno le pregunta cuál es la diferencia entre la teoría de las ideas y la teoría dualista. La profesora explica que no son diferentes, sino que son complementarias, la teoría de las ideas es una teoría dualista.

10:20 – la profesora dice que la clase ha terminado.

00 00000
00 00100
00 02220
20 0110 +
20 00002

PLANTILLA DE OBSERVACIÓN ETNOGRÁFICA EN EL AULA

Los descriptores incluidos en la tabla se evaluarán de acuerdo con la siguiente escala:

1= DEFICIENTE; 2=INSUFICIENTE; 3=SUFICIENTE; 4=BIEN; 5= EXCELENTE.

Si alguna categoría se observa escasamente o no se observa durante la sesión se marcará como N/A (no se aplica).

DESCRIPTORES	1	2	3	4	5
1. CLARIDAD : las indicaciones, explicaciones, definiciones, descripciones, ejemplos, preguntas y anuncios se formulan con claridad.					X
2. PLANIFICACIÓN : las actividades y los contenidos se basan en objetivos específicos y en la preparación previa reduciendo de esta forma la improvisación. Como resultado de esto, la secuenciación temporal y el ritmo de la clase resultan apropiados. También existe continuidad y progresión respecto a la(s) sesión(es) anterior(es).		X			
3. TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS IMPLEMENTADOS : variedad de técnicas para presentar, practicar y/o producir contenido nuevo. Las actividades prácticas rara vez se limitan a actividades mecánicas o manipulativas. Las actividades de producción suelen ser relevantes en un nivel personal para los alumnos. Comienzo y término apropiados de la sesión de clase (ej. procedimiento empleado para concluir la sesión).			X		
4. CORRECCIONES Y EVALUACIÓN : correcciones apropiadas para tratar los errores orales y/o escritos de los estudiantes en la L2 en cuanto a (i) contenido curricular y/o (ii) forma y uso de la L2. Uso de procedimientos formales o informales para evaluar la comprensión y/o producción oral y/o escrita de los estudiantes. Los errores cometidos por los estudiantes se toman en cuenta para repasar o enseñar (i) contenido curricular y/o (ii) forma y uso de la L2.		N /		A	
5. EXPRESIÓN ORAL DEL PROFESOR/A : comunica de forma natural y a una velocidad adecuada (tanto en la L1 como en la L2). Habla alto y proyecta la voz. La postura es apropiada. Mantiene el contacto visual con los alumnos.					X
6. DISCURSO DEL PROFESOR/A : elección del lenguaje apropiado (L2 o L1) para propósitos pedagógicos, sociales o manejo de la clase. Amplitud de técnicas para preguntar. Hay amplio uso comprensible de la L2.		N /		A	
7. CONTROL DE LA CLASE : capacidad para mantener a la clase centrada en la actividad realizada. Reacción adecuada ante (i) preguntas y comentarios, (ii) peticiones, tanto pertinentes como no pertinentes, (iii) comportamientos inadecuados o impredecibles de los estudiantes.				X	
8. CONOCIMIENTO Y USO DE LA L2 POR PARTE DEL PROFESOR/A : nivel avanzado de uso del vocabulario, gramática, pronunciación y de aspectos funcionales y culturales de la L2. Fluidez en la expresión y comprensión oral.		N /		A	
9. CONTENIDOS ENSEÑADOS : capacidad para hacer comprensible y pertinente el contenido nuevo (ejemplificando, contextualizando, etc. a través de situaciones conocidas para los alumnos). Capacidad para integrar la enseñanza del contenido curricular con la enseñanza de lengua extranjera (ej. verbos irregulares, falsos amigos, etc.)		N /		A	
10. TRATAMIENTO DE LAS EMOCIONES : el profesor/a se asegura del grado de comprensión de la información proporcionada y hace a los alumnos partícipes de una parte de la planificación de la asignatura. Se interesa por las opiniones de sus alumnos y por sus vidas dentro y fuera del ámbito escolar (ej. cómo fue el fin de semana, su desempeño en otras asignaturas, etc.).					X
11. ACTITUD DEL PROFESOR/A : actitud expresiva verbal y/o no verbal (ej. expresión facial). Generalmente receptiva y paciente. Reacciona con autoridad sin ser autoritaria. Capacidad para convencer y mantener un grado de interés razonablemente alto por parte de los alumnos para estimular su atención y/o participación en el aula.					X
12. ACTITUD DE LOS ESTUDIANTES : actitud no verbal expresiva, y niveles aceptables de atención y autocontrol. Capacidad para reaccionar al contenido curricular/temático o contenido lingüístico. Disposición para colaborar.				X	
13. PARTICIPACIÓN ORAL POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES : capacidad para responder verbalmente a las preguntas o comentarios del profesor/a y/o los compañeros. Disposición para participar en las actividades propuestas. Iniciativa personal para pedir aclaraciones, hacer comentarios o solicitar más información en L2/L1, si es necesario.					X
14. INTERACCIÓN EN EL AULA : aunque el profesor/a hable la mayor parte del tiempo, existen varias ocasiones para que los alumnos participen. Además, hay variación en la interacción (ej. profesor/a > todo el grupo; profesor/a > grupo de alumnos; profesor/a > alumno/a; alumno/a > profesor/a; alumno/a > alumno/a; alumno/a > grupo de alumnos). Variedad de respuestas (ej. no verbal, si/no, opciones, información adicional). A veces se alcanzan acuerdos de forma negociada sobre el significado de lo que se ha dicho en L2 (o L1).			X		
15. RECURSOS AUDIOVISUALES : uso de material de audio y/o visual o medios públicos de comunicación para introducir o practicar el contenido nuevo, repasar contenido curricular/temático o lingüístico, informar sobre la(s) cultura(s) de la L2, desarrollar destrezas receptivas y productivas en la L2, o incentivar la participación de los estudiantes.		N /		A	

IES DE SEVILLA

1º Bach. A (6 alumnos presentes: 2 chicas y 4 chicos)

Martes 02/05/2017, 14:00 – 15:00

Martes de feria

LA CLASE SE IMPARTE EN ESPAÑOL

022000
11220
000+

14:06 – llego al aula y la profesora ya está dentro con los alumnos hablando sobre lo que van a hacer hoy en clase.

14:08 – uno de los alumnos pregunta cuándo he llegado a clase, y la profesora responde que he llegado hace un rato, que no me he materializado por arte de magia. Los alumnos se ríen.

14:11 – la profesora pide a los alumnos que hagan unos ejercicios durante 15 minutos para luego corregirlos.

14:12 – una alumna se queja porque tiene que estar en clase, y la profesora le dice que si quería podría haberse ido como el resto de los compañeros. La alumna indica que no, porque les ponen falta y es una falta injustificada.

14:13 – un alumno se queja sobre el hecho de que están dando clase siendo sólo seis alumnos. La profesora le pide que deje de opinar sobre el tema porque ya lo han discutido al comienzo de la clase y le dice: “guárdate tus opiniones para cuando estés en tu casa a la hora de comer”. El alumno se queda en silencio y comienza a hacer los ejercicios. Este mismo alumno le pidió en el pasillo a la profesora ver la película “Resacón en las Vegas” en clase. Los alumnos hacen las actividades en silencio.

14:21 – la profesora anuncia que van a corregir ya. Pregunta si se ha corregido la actividad número tres y los alumnos le indican que sí, efectivamente la habían corregido en la clase anterior. Un alumno se presta voluntario para corregir la actividad cuatro y otra alumna se presenta voluntaria para corregir la cinco. Ningún alumno ha hecho la actividad seis porque no les ha dado tiempo.

14:22 – El alumno responde y la profesora agradece la respuesta del alumno y aprovecha para resumir/revisar conceptos ya vistos. Otro alumno le hace una pregunta y esta resuelve su duda.

14:23 – corrigen la pregunta número cinco. La alumna que se había presentado voluntaria responde. Tras su respuesta la profesora le pide que la razone y le hace un par de preguntas acerca de su respuesta. Otros dos alumnos responden a esas preguntas antes que ella. Tras la respuesta de estos dos alumnos, la profesora aclara ciertos matices.

14:25 – la profesora hace preguntas a los alumnos, pero estos no responden e intenta darles pistas para que recuerden lo que ya han visto en clase. La profesora termina respondiendo las preguntas, porque los alumnos están un poco perdidos/cansados.

14:26 – la profesora pregunta quién quiere resolver la pregunta número seis. Como no se presta nadie voluntario, nombra a un alumno. El alumno no ha terminado de contestar, así que pide a otro alumno que la responda. Tras esto aclara la respuesta del compañero.

14:28 – comienzan un ejercicio nuevo. La profesora lee el texto en alto.

14:30: termina de leer el texto y pide a los alumnos que contesten las preguntas que aparecen en el libro. La profesora les dice que en cuanto terminen y corrijan las actividades se pueden ir a casa.

14:33 – los alumnos hacen los ejercicios en silencio, menos el par de chicos que se sientan más atrás, que no quieren hacer los ejercicios y están hablando entre ellos.

14:34 – la profesora se queja de que no funciona el Wifi del instituto, un alumno le dice que hace un rato estaba funcionando.

14:35 – la profesora se llama idiota a sí misma porque ha abierto el rotulador para escribir en la pizarra y se ha pintado el pantalón, los alumnos se ríen. La profesora escribe la definición de *Qualia*.

“Son las experiencias subjetivas e individuales de la sensación: lo doloroso del dolor,
la rojez de lo rojo o la amargura de lo amargo.”

14:38 – explica lo que es el *Qualia*. Los alumnos le hacen preguntas a la profesora para aclarar el texto. La profesora resume lo que quiere decir el texto.

14:39 – una alumna le pregunta si ella realmente entiende el texto: “¿tú de verdad entiendes esto?”. La profesora asiente, se ríe y escribe en la pizarra:

“La existencia de los *Qualia* (la conciencia personal e incommunicable de lo que se siente) se presenta como argumento contra el monismo fisicalista.”

14:41 – un alumno pregunta si entonces los que defienden lo que ha escrito en la pizarra son dualistas o no. La profesora indica que se les puede considerar dualistas o partidarios de otra corriente filosófica que va a explicar en la siguiente sesión.

14:42 – la profesora pone ejemplos cercanos a los alumnos para que comprendan el concepto de *Qualia* y “La muñeca mecánica”, por ejemplo, los termostatos o los sensores de luz.

14:43 – uno de los alumnos se queja de que el texto es difícil. Después se queja porque dice que lo que se escucha por la ventana es un profesor que ha dado clase media hora y la otra media se ha puesto a cantar. La profesora pregunta si saben quién es, los alumnos dicen que sí, pero enseguida se zanja el tema, sin necesidad de que reconduzca la profesora la clase.

14:44 – un alumno pregunta sobre el solipsismo. Y otra alumna intenta aclarar el concepto. La profesora dice que lo que pone en el libro no es exacto, y dice que no tienen por qué responder a esa pregunta, porque es más complicado de lo que explica el libro.

14:45 – una alumna hace el siguiente comentario acerca de una de las preguntas: “profesora, la segunda pregunta es absurda”. La pregunta es: “¿tú tienes sensaciones y pensamientos privados?”. La alumna aclara por qué cree que es absurda. La profesora indica que esa pregunta se la hacen para hacer pensar y reflexionar a los alumnos sobre si mismos. La profesora les recomienda la película “Inteligencia Artificial” de Steven Spielberg, para entender las cuestiones de las que están hablando ahora en clase. Un alumno le pregunta por la trama porque cree que sabe cual es.

14:47 – un alumno le recuerda que tiene que poner la película “El médico”. La profesora pregunta acerca del director, autor o actores principales, para saber de qué película habla exactamente. El alumno dice que no sabe tanta información acerca de la película. Una alumna pregunta acerca de un apartado de las preguntas. Un alumno responde a su pregunta y la profesora aclara la respuesta de este.

14:48 – la profesora se queja de cómo están redactadas las preguntas, ya que se hace la misma pregunta dos veces en un mismo ejercicio, aunque redactadas de diferente manera.

14:49 – se oye a varios alumnos en el pasillo y la profesora dice que se ha terminado la clase y que ya se pueden ir a la feria. Comienzan a hablar con la profesora de si irán a la feria o no. La profesora indica que ya hace muchos años que no va. Los alumnos comienzan a salir del aula.

PLANTILLA DE OBSERVACIÓN ETNOGRÁFICA EN EL AULA

Los descriptores incluidos en la tabla se evaluarán de acuerdo con la siguiente escala:

1= **DEFICIENTE**; 2=**INSUFICIENTE**; 3=**SUFICIENTE**; 4=**BIEN**; 5= **EXCELENTE**.

Si alguna categoría se observa escasamente o no se observa durante la sesión se marcará como N/A (no se aplica).

DESCRIPTORES	1	2	3	4	5
1. <u>CLARIDAD</u> : las indicaciones, explicaciones, definiciones, descripciones, ejemplos, preguntas y anuncios se formulan con claridad.					X
2. <u>PLANIFICACIÓN</u> : las actividades y los contenidos se basan en objetivos específicos y en la preparación previa reduciendo de esta forma la improvisación. Como resultado de esto, la secuenciación temporal y el ritmo de la clase resultan apropiados. También existe continuidad y progresión respecto a la(s) sesión(es) anterior(es).		X			
3. <u>TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS IMPLEMENTADOS</u> : variedad de técnicas para presentar, practicar y/o producir contenido nuevo. Las actividades prácticas rara vez se limitan a actividades mecánicas o manipulativas. Las actividades de producción suelen ser relevantes en un nivel personal para los alumnos. Comienzo y término apropiados de la sesión de clase (ej. procedimiento empleado para concluir la sesión).			X		
4. <u>CORRECCIONES Y EVALUACIÓN</u> : correcciones apropiadas para tratar los errores orales y/o escritos de los estudiantes en la L2 en cuanto a (i) contenido curricular y/o (ii) forma y uso de la L2. Uso de procedimientos formales o informales para evaluar la comprensión y/o producción oral y/o escrita de los estudiantes. Los errores cometidos por los estudiantes se toman en cuenta para repasar o enseñar (i) contenido curricular y/o (ii) forma y uso de la L2.		N /		A	
5. <u>EXPRESIÓN ORAL DEL PROFESOR/A</u> : comunica de forma natural y a una velocidad adecuada (tanto en la L1 como en la L2). Habla alto y proyecta la voz. La postura es apropiada. Mantiene el contacto visual con los alumnos.					X
6. <u>DISCURSO DEL PROFESOR/A</u> : elección del lenguaje apropiado (L2 o L1) para propósitos pedagógicos, sociales o manejo de la clase. Amplitud de técnicas para preguntar. Hay amplio uso comprensible de la L2.		N /		A	
7. <u>CONTROL DE LA CLASE</u> : capacidad para mantener a la clase centrada en la actividad realizada. Reacción adecuada ante (i) preguntas y comentarios, (ii) peticiones, tanto pertinentes como no pertinentes, (iii) comportamientos inadecuados o impredecibles de los estudiantes.				X	
8. <u>CONOCIMIENTO Y USO DE LA L2 POR PARTE DEL PROFESOR/A</u> : nivel avanzado de uso del vocabulario, gramática, pronunciación y de aspectos funcionales y culturales de la L2. Fluidez en la expresión y comprensión oral.		N /		A	
9. <u>CONTENIDOS ENSEÑADOS</u> : capacidad para hacer comprensible y pertinente el contenido nuevo (ejemplificando, contextualizando, etc. a través de situaciones conocidas para los alumnos). Capacidad para integrar la enseñanza del contenido curricular con la enseñanza de lengua extranjera (ej. verbos irregulares, falsos amigos, etc.)		N /		A	
10. <u>TRATAMIENTO DE LAS EMOCIONES</u> : el profesor/a se asegura del grado de comprensión de la información proporcionada y hace a los alumnos partícipes de una parte de la planificación de la asignatura. Se interesa por las opiniones de sus alumnos y por sus vidas dentro y fuera del ámbito escolar (ej. cómo fue el fin de semana, su desempeño en otras asignaturas, etc.).					X
11. <u>ACTITUD DEL PROFESOR/A</u> : actitud expresiva verbal y/o no verbal (ej. expresión facial). Generalmente receptiva y paciente. Reacciona con autoridad sin ser autoritaria. Capacidad para convencer y mantener un grado de interés razonablemente alto por parte de los alumnos para estimular su atención y/o participación en el aula.					X
12. <u>ACTITUD DE LOS ESTUDIANTES</u> : actitud no verbal expresiva, y niveles aceptables de atención y autocontrol. Capacidad para reaccionar al contenido curricular/temático o contenido lingüístico. Disposición para colaborar.				X	
13. <u>PARTICIPACIÓN ORAL POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES</u> : capacidad para responder verbalmente a las preguntas o comentarios del profesor/a y/o los compañeros. Disposición para participar en las actividades propuestas. Iniciativa personal para pedir aclaraciones, hacer comentarios o solicitar más información en L2/L1, si es necesario.					X
14. <u>INTERACCIÓN EN EL AULA</u> : aunque el profesor/a hable la mayor parte del tiempo, existen varias ocasiones para que los alumnos participen. Además, hay variación en la interacción (ej. profesor/a > todo el grupo; profesor/a > grupo de alumnos; profesor/a > alumno/a; alumno/a > profesor/a; alumno/a > alumno/a; alumno/a > grupo de alumnos). Variedad de respuestas (ej. no verbal, si/no, opciones, información adicional). A veces se alcanzan acuerdos de forma negociada sobre el significado de lo que se ha dicho en L2 (o L1).			X		
15. <u>RECURSOS AUDIOVISUALES</u> : uso de material de audio y/o visual o medios públicos de comunicación para introducir o practicar el contenido nuevo, repasar contenido curricular/temático o lingüístico, informar sobre la(s) cultura(s) de la L2, desarrollar destrezas receptivas y productivas en la L2, o incentivar la participación de los estudiantes.		N /		A	

Anexo II: Entrevista a la docente

Entrevista planeada para durar de unos 20' a 25' – FINALMENTE 48' 37''

***MUY IMPORTANTE:** Evitar respuestas evasivas – intentar retomar cualquier pregunta fundamental si no se responde. No especificar el tema concreto de mi*

TFM

Docente: XXXXXXXXXX

1. ¿Cuánto tiempo llevas impartiendo clases en la modalidad bilingüe?

A ver, yo creo que ya han salido 3 – 4 promociones bilingües, pero no tengo el cálculo exacto. (Vale 3 – 4 cursos ¿no?) No, no, llevo más. Me sumé al proyecto en cuanto se propuso, pero hasta que yo empecé a impartirlo como tal pasaron 4 años. (*La profesora hace cálculos mientras habla*). En definitiva, lleva 7 años.

2. ¿Qué fue lo que te resultó más difícil al principio?

Lo que me resultó más difícil y me sigue resultando ahora mismo es que no tengo ningún material de apoyo editado, no tengo ..., a pesar de que lo he intentado varias veces a través de las autoridades educativas, contacto con profesores de filosofía en modalidad bilingüe de otros centros, y hasta hace poco (el año pasado) no tuve un directorio en el que poder buscar los centros que imparten filosofía en esta modalidad. El material lo tengo que preparar yo sola.

3. ¿Es este el primer centro en el que impartes clases en la modalidad bilingüe? Sí.

4. ¿Cuáles son, en tu opinión, los principales desafíos que plantea este tipo de enseñanza tanto en el aula como fuera del aula (preparación)?

El principal desafío es que tienes que dar clase en una lengua que no es la tuya, para mí en particular, mi nivel de inglés es bueno, pero es mejor el leído y el escrito que el hablado. Yo no tengo ningún problema para hablar de temas de filosofía en inglés, ninguno. Si hay otro tipo de cuestiones puedo hacerlo también, pero me cuesta más trabajo y al principio eso produce una gran inseguridad. Los niños te juzgan un poco al principio, si sabes bien, pero bueno eso es al principio, luego la cosa ya se regula. Eso es un desafío importante que echaba un poquito para atrás. Básicamente es la dificultad de encontrar materiales y adaptarlos.

Bueno, encontrarlos no, encontrarlos se encuentran, de hecho, en internet y en... hay un montón de posibilidades de encontrar cosas de filosofía, pero hay que adaptarlas..., hay que hacer un trabajo que es arduo, sobre todo si lo estás haciendo sola, que no es ... Hay mucha gente que traduce cosas de los libros, pero a mí eso me parece un completo error, porque no es de lo que se trata, osea, yo prefiero pasarme un poquito de nivel, que la mayoría puede, aunque les cuesta un poquito de esfuerzo, pasarme un poquito de nivel dándoles material que no está pensado para ellos precisamente, la mayoría de materiales que les doy no está pensado para ellos porque no es para primero de bachillerato, y ... les cuesta a veces, a algunos, otros no. Pero de hecho yo creo que es de lo que se trata en el bilingüismo, proporcionarles una inmersión real en una asignatura en la lengua en cuestión, y entonces lo de traducir, por ejemplo, en el nivel de primaria ¿no? ... da lugar a incorrecciones idiomáticas y en vez de ser bilingüe es Spanglish. Algunos libros que se usan en la modalidad bilingüe tienen unos errores... Yo nunca he construido ninguna unidad traduciendo cosas del libro, me parece que traducir del libro es falsear las cosas, yo no soy traductora. Si de lo que se trata es de que sepas hablar/leer en inglés de filosofía, entonces hay que leer textos reales. Por lo menos esa es la idea que yo tengo. Yo no soy angloparlante nativa y no puedo dar mis clases completamente en inglés, prefiero que sea una inmersión intelectual, en textos. De todas maneras, hablar yo hablo, pero a ellos les cuesta mucho trabajo. Incluso ellos tienden a preguntarte en español.

5. ¿Alguna vez has encontrado algún alumno que se niegue a participar en inglés?

Muchísimas veces, de hecho, la mayor parte de ellos son resistentes y de hecho hay muchos que están en el bilingüe porque sus padres los han puesto en el bilingüe, pero a algunos no les interesa el inglés, no les gusta el inglés. Bueno tienen una vaga noción de que tienen que aprender inglés porque es muy necesario, pero no les gusta, no les interesa y no aprovechan los recursos que les proporciona estar en un bachillerato o ESO bilingüe. Muchos de ellos no los aprovechan bien la verdad.

6. ¿Crees que impartir la asignatura en modalidad bilingüe hace más difícil la comprensión del contenido por parte de los alumnos?

A veces quizás, pero en mi caso, en el caso de filosofía, ellos a veces se quejan de que no es tanto el lenguaje como que la filosofía es difícil al principio para ellos, pero eso es una cosa

hasta que toman contacto, porque no están acostumbrados a moverse en la vida en ese nivel de abstracción, ¿no? un poco por encima del orden práctico de las cosas, pero el choque es por la filosofía, más que por el inglés. Pienso. Es más por el contenido, pienso esto porque en inglés, como sucede con todo el lenguaje científico, es fácil porque está plagado de cultismos y los cultismos se dicen igual en español que en inglés, entonces no es por la cantidad de palabras difíciles que pueden encontrar, ni construcciones (es filosofía, no es literatura), sino por la materia en sí, pero también es una cosa que se pasa. A veces, cuando traigo un texto que a lo mejor es un poco complicado por los conceptos, pues yo... Yo normalmente, habrás visto que cuando estoy leyendo con ellos, pues a veces aclaro en inglés y a veces aclaro en español y voy saltando de una cosa a otra a veces sin darme cuenta, pero es para que ellos aprendan también a estar en contacto con las dos lenguas indistintamente cuando están pensando en algo y me parece muy importante también que ellos escriban. Tienen que escribir buenos resúmenes en inglés, les cuesta hacer resúmenes en español, resúmenes en general, pues en inglés también.

7. La opinión del público que no está a favor de los programas de enseñanza bilingüe es que ésta no es buena, ya que creen que los alumnos no aprenden apropiadamente ni inglés ni la asignatura que están cursando, ¿cuál es tu opinión al respecto?

Para mi propósito, para lo que yo me puse en ello, me parece que es muy interesante, no sé si funciona bien, creo que no. Claramente ha sido devaluado en su propósito del principio por las autoridades educativas, yo no creo que sea un sistema que haya de ser generalizado, eso de por sí devalúa el sistema de la enseñanza de la inmersión bilingüe. Que si realmente lo fuera desde el principio en todos los casos podría funcionar, pero en el nivel que yo me muevo, que venga todo el mundo al bilingüe pues lo que hace es devaluar el bilingüe y que de hecho te encuentres personas ... De hecho te encuentras personas, como no hay manera de seleccionar, al principio nosotros tuvimos una situación un poquito desagradable porque teníamos más solicitudes en principio que plazas, pues decidimos hacer una prueba, aunque no era del todo decisoria, también se tenían en cuenta las notas que traían los niños de primaria, particularmente las notas en inglés, pues por nuestra selección los padres nos denunciaron, por hacer una prueba así, y nos obligaron a hacer un sorteo, que como todo el mundo sabe no tiene ningún valor cualificativo, así pasó. Sin embargo, en otros centros, por ejemplo, mis hijas están en un centro bilingüe, en este caso alemán, allí se hace una prueba, no para entrar, no para seleccionar porque no puede ser selectiva, está prohibido, pero cuando los niños hacen la prueba, los padres saben dónde van a meter a sus hijos y sus hijos no tienen nivel

para hacer el bilingüe, pero aquí se nos prohibió. Además, ahora todo lo que entra aquí es bilingüe, pero hay muchos que siguen en el bilingüe. Por ejemplo, en esta clase hay chicos que siguen en el bilingüe y que no son capaces de juntar dos frases en inglés en condiciones, y siguen, y ellos saben que les puede bajar la nota. Está prohibido suspender por bilingüe, pero bueno, si yo te pongo una o dos preguntas en inglés, hay gente que ni siquiera las hace y eso ya son dos o cuatro puntos que te quita y eso es arriesgarse mucho. En fin, hay gente que realmente no aprovecha, y luego la otra cosa está en cómo está esto organizado, esto se ha puesto desde el principio sobre la voluntad de los profesores, y hay profesores bilingües que prácticamente no hablan inglés, y eso es una cosa... Se les ha pedido una titulación y aquí lo que se ha hecho es proveer de facilidades a los profesores a través de las escuelas oficiales de idiomas de programas como de adaptación. A la gente se le da el título, pero hay gente que no... No es el caso generalizado en este instituto, yo creo que la gente que imparte, bueno no lo sé porque sólo he oído hablar inglés a uno, pero, pero al principio había gente que no ...

8. No sé si el programa de centros bilingües funciona igual que en León, ¿piden a los docentes un nivel específico de inglés?

Piden el *First Certificate* (B2). Yo creo que ese es el que piden obligatoriamente.

9. Por lo que he visto en el aula tienes un muy buen nivel de inglés, ¿qué tipo de formación o de experiencia laboral has tenido en este idioma? ¿y en otros?

Solamente he estudiado inglés, fuera de los sitios, del colegio y del instituto, cuando me metí en este programa bilingüe fui a una formación, un curso de un mes en Inglaterra y fue la primera vez que estuve en un centro. Luego nunca he tenido titulación, cuando me metí en el bilingüe hice los exámenes pertinentes por libre en la EOI y el año pasado dije, bueno voy a sacar el *Advanced* que creo que es el que más o menos me corresponde, y me matriculé en el Instituto Británico, pero al final faltaba a un montón de clases porque tenía un montón de cosas y dije mira vamos a dejarlo, cuando tenga un poco de más tiempo intento prepararlo. Para el *Advanced* necesito ayuda, no puedo prepararlo por libre simplemente por ir a hacer el examen como hice con el *First*, hay muchas expresiones idiomáticas, phrasal verbs y esas cosas. No es tan problema de escritura ni de comprensión, pero sí de algunas cosas técnicas que a los que no somos hablantes nos cuestan más, los *idioms*... y esas cosas que tienes que tener. Los exámenes son duros, y faltaba mucho a clase y dije, vamos a dejarlo, pero si lo hago finalmente, pues me asistiré de alguna clase. No se si lo haré, realmente no te lo exigen,

si es verdad que fui obteniendo titulaciones porque... Sí que hice una prueba al principio porque si que hacían una prueba de capacitación en la E.O.I. e hice una prueba grabada con un par de profesoras que salió muy bien, fuimos varios, es curioso porque a alguna gente les dieron como la habilitación con esa prueba oral y a otra gente le dijeron que podían hacerlo pero con la ayuda de un asistente de conversación, pero han ido cambiando la normativa un poquito al albor, osea, que esto es una de estas ventas de consecución política que nosotros sabemos desde el principio... Yo estoy convencida de que es una cosa beneficiosa y que es interesante y que lo podemos seguir haciendo y que está muy bien y que se pueden conseguir grandes cosas, pero lo de que sea generalizado es ... un fracaso. Y luego, debería haber más asignaturas, hay cada vez menos tiempo de inmersión en inglés aquí.

10. ¿Cuántas asignaturas tienen en la modalidad bilingüe?

En primero (de bachillerato) nada más que está la mía, bueno el inglés como tal. El año pasado tenían también ciudadanía, que me la asignaron en septiembre y era una asignatura nueva, me la tengo que preparar y me dijeron tienes que dar *citizenship*, no salió mal la verdad, pero porque yo ya tengo experiencia, pero alguien que acabe de empezar le puede suponer muchos problemas. Esto no tiene que ver tanto con el instituto, pero con la consecución de una ley educativa y otra, y además no hemos tenido... vamos ni siquiera en español, yo no sabía si filosofía iba ser una o dos horas; selectividad nos han dicho prácticamente antes de ayer por la tarde lo que iba a entrar... es un desarreglo político de mucha importancia. Aquí al principio por curso había dos o tres asignaturas bilingües, y ahora el nivel ha descendido muchísimo. El año pasado me pusieron la ciudadanía a mí porque me dijeron que tenía que haber dos asignaturas no lingüísticas en inglés y las dos eran las mías, la filosofía y la ciudadanía. ¿Solo quedo yo en bachillerato? Hay muchos profesores que están en el programa bilingüe hasta que termina la ESO, después no quieren dar el bachillerato en inglés, y luego parece una cosa... que nada más estoy yo. Luego el Proyecto Integrado, que es una asignatura un poco estúpida que es una hora a la semana, no sabemos si se va a mantener con la LOMCE, espero que no, y que daban también profesores que daban el bilingüe, si te soy sincera no sé qué dan en primero. Cultura científica también me parece... También es cierto que tiene que ser una asignatura común, y también es complicado, pero no hay suficientes profesores. El proveer profesores bilingües por asignatura está mal llevado, defectuoso, porque aquí muy poca gente sabe inglés. Este es un gran defecto de que este programa funcione bien básicamente.

11. ¿Hay algunos alumnos que lleguen al instituto directamente a Bachillerato? ¿Cómo se adaptan al programa bilingüe? ¿Ya vienen de otros programas bilingües?

Sí.

No siempre, pero pueden hacerlo y de hecho hay algunos que lo hacen. La mayoría se adaptan bien, algunos no, algunos se meten en el bilingüe y bueno... Cuando se meten en el programa bilingüe es porque les gusta el inglés, o se les da bien. En primero hay bastante gente nueva, unas cuantas niñas, y todas ellas van bien.

¿Tienes formación en algún otro idioma?

Sí, sí he estudiado. Las únicas lenguas que no son inglés que he estudiado fueran han sido alemán y portugués. Las estudié cuando era joven en el instituto de idiomas. El portugués lo practico mucho, me es más fácil... el alemán no. Pero hay que ver como son las cosas, parece que se te ha olvidado todo, pero se te queda... (habla de cómo se ha dado cuenta de que todavía se acuerda de muchas cosas del alemán)

Y esas lenguas son las que he estudiado... hablo italiano también, pero no lo he estudiado nunca. Me gustan mucho las lenguas, el inglés sobretodo, el inglés y el alemán, me parecen unas lenguas bellísimas, me gustan muchísimo.

12. ¿Cómo se decide el tiempo semanal que debe impartirse en inglés y en español? ¿Depende de una normativa de la Junta de Andalucía, del coordinador/a bilingüe del centro, del equipo bilingüe del centro o de cada profesor/a en concreto?

Está establecido que tiene que haber un tercio de las clases en inglés, y al principio yo era en eso rigurosa y hacía una de las clases de la semana en inglés y las otras no, pero ahora en bachillerato, tal y como han quedado las cosas y que ahora no puedes calificar la lengua y que no puedes nada... pues entonces he decidido hacerlo de manera más natural. Es decir, decidir previamente qué partes del tema voy a proporcionarlas en inglés... Porque eso sí, yo no repito lo que se hace en inglés en español, lo que se hace en inglés está en inglés. Osea, si yo doy una parte del tema en inglés solo se da en inglés, y en segundo de bachillerato pues también. En segundo de bachillerato es la primera vez que se da, cuando empecé yo en el programa bilingüe, hicimos una reunión con el coordinador de entonces y nos preguntó quiénes estábamos dispuestos a dar segundo de bachillerato también bilingüe, y yo le dije que yo podía hacerlo. Es complicado porque está selectividad, y bueno yo le dije que me las arreglaría y que sí, pero luego la delegación decidió que las asignaturas que iban a selectividad no podían ser bilingües, entonces no me dejaron. Y bueno aquello se quedó devaluado, en segundo de bachillerato hasta ahora han estado dando bilingüe solamente el

proyecto integrado, que es una hora a la semana y ya está. Y con la LOMCE se ha vuelto a proponer, y de hecho se da. Yo estoy dando en segundo también bilingüe, cojo partes que no sean... no partes que no sean cruciales, sino que lo que hago es hacer análisis de texto en inglés y bueno, no va mal. La verdad es que la cosa funciona bien, hasta ahora funciona bien.

Entonces lo del tercio de las clases, ¿está impuesto por la Junta?

Digamos que eso es un marco, cada uno se... Sé, es la consejería la que lo marca, pero luego cada uno se reparte de acuerdo con su temario. Esa es una de las razones por las que yo apenas uso lectores, porque me cuesta... Como ahora tenemos medio lector, es decir, hubo un tiempo en el que teníamos una lectora en el centro, entonces ahora hay que hacer encaje de bolillos, te asignan una cada dos semanas en una hora y desde el año pasado yo dije que no me podía adaptar a eso, porque es que cuando le toca aquí (al lector/a) a lo mejor yo no estoy dando esa parte en inglés y me cuesta mucho coordinar para dar inglés cuando viene el lector, así que al final siempre renuncio al lector.

13. ¿Has hecho uso alguna vez de los auxiliares de conversación/lectores?

Sí, pero con distinta fortuna. Porque no me las arreglo yo muy bien para organizarlos, porque me da como un poco de corte darles tareas a ellos de profesor y los uso literalmente... (soy un poco anticuada) para que les proporcionen contenido de manera oral. Yo sé que hay profesores que se las arreglan muy bien con los asistentes de conversación y les dan tareas. Por supuesto para los profesores de inglés son una maravilla. Pero bueno, hay otros profesores que les ponen a hacerles ejercicios, pero que los diseñen ellos, a mi eso me da vergüenza, sé que es algo posible, pero me da apuro hacerlo, es algo que llevo muy mal con los lectores, no sé bien cómo utilizarlos. Aunque he tenido algunos lectores estupendos, que han sido muy colaborativos y que han hecho ellos mismos debates y los han dirigido ellos, y eso, pero bueno luego ha habido otros que eran muy parados y que no hacían nada... pero bueno eso son cosas que pasan. Hay algunos interesados y otros no.

14. ¿Si hay un tiempo mínimo semanal que sea obligatorio en inglés, ¿cuál es? *Dependiendo de la respuesta de la profesora: ¿Te parece suficiente o insuficiente impartir ese tiempo mínimo en inglés?*

Depende de lo que esperes tú del sistema bilingüe, o sea lo de llamar a esta enseñanza bilingüe es una cosa bastante inexacta, no es nada descriptivo de lo que es realmente la enseñanza bilingüe, pero como yo no me la he tomado en ningún momento de esa manera, porque hubiera sido poco realista, pues para mí no es una cosa extraña. Dar una clase completa en

inglés cada tres, si se hace siempre y de manera completa, pues no está mal, pero yo creo que eso nosotros no tenemos formación ni capacidad para hacerlo. Nosotros los profesores de la enseñanza pública, ni siquiera teniendo un buen nivel de inglés, osea lo puedes hacer. Yo al principio hacía eso, yo entraba y de cabo a rabo en la clase hablando inglés, como yo las doy todas, yo las clases no las leo, ni leo apuntes, porque tengo ya mucha experiencia, tengo más claro lo que tengo que hacer y lo hago y voy exponiendo las cosas de las que tengo que hablar. Entonces yo hacía lo mismo al principio, pero en inglés, y era una cosa un poquito caótica, porque claro el sistema tiene que ser necesariamente diferente, osea yo no puedo dedicarme a hacer lo mismo que hago en español, pero en inglés, tiene que ser ligeramente distinto para que los alumnos lo aprovechen. Entonces cambié al tercio, luego pasé a apoyarme directamente en material que había que leer, hacer resúmenes y ponerlo en cuestión. El mecanismo de la clase es prácticamente el mismo, pero al principio me di cuenta de que era una cosa fraudulenta por mi parte, yo no puedo dar una clase completamente en inglés. Puedo darla ¿no?, pero eso me expone a cometer errores y a mí eso no me parece serio, es decir, no debo hacer lo que yo no creo que esté capacitada para hacer, entonces... hmmm me parece que, desde mi punto de vista, lo de que esto sea una enseñanza bilingüe es falso, esto no es enseñanza bilingüe. Para mí esto es proporcionarles un tiempo de inmersión en la lengua mediante ejercicios, actividades, películas, textos... yo creo que está bien. Les es de mucha utilidad. Para lo que yo creo que debe ser, es suficiente (el tiempo) y sería mejor si fuera en más asignaturas. Para mí estaría bien si en vez de dar un tercio de cada asignatura bilingüe, lo que pudiera ser es que todas las asignaturas tuvieran esto, una parte bilingüe, en todas las asignaturas. Si eso fuera posible, que todos los profesores pudiesen dar esas partes en inglés, y se aproximaría más a un contacto con otra lengua y a una inmersión en otra lengua que este modelo. Si eso lo hiciese en todas las asignaturas (menos en lengua española porque no tiene mucho sentido) no haría falta marcarse: "tiene que ser un tercio, tiene que ser...", sino que tuvieran posibilidad de ser en todas las asignaturas.

15. ¿Qué proporción aproximada del tiempo semanal recibe esta clase de filosofía en concreto en español y en inglés?

En mi asignatura no te puedo decir a la semana porque como habrás visto yo marco las partes así que no sé qué decirte, no he hecho cálculos nunca. No sé. Normalmente yo pongo una parte del tema en inglés, pues... no sé, no sé porque hay veces que esa parte me lleva dos o tres clases en ella. Es que no es algo que se pueda calcular así, porque no es una ficha, que es

a lo que ellos están acostumbrados, sino que es una cosa de la que vamos a tratar y vamos a hablar y yo no quiero decir vamos a hacer dos clases con esto...

Pero siempre en cada tema hay una parte ¿no?

Sí, siempre en cada tema hay una parte por lo menos en inglés, uno de los epígrafes o capítulos del tema al menos es en inglés.

16. Si no me equivoco, tú eliges los temas que se imparten en inglés, ¿es así efectivamente y se trata de una elección personal o hay un acuerdo previo con el equipo bilingüe del centro, el coordinador/a bilingüe o con el profesor/a de inglés?

Yo lo decido, pero he de decir que lo decido a última hora, porque yo tengo mucho material ya hecho, pero me aburro de ver las mismas cosas, entonces de año en año voy cambiando.

No hay un acuerdo porque pasa una cosa este año, se han suprimido las reuniones de coordinación y las horas, se nos han suprimido a todos los profesores entonces no te puedes reunir con la coordinadora. No hay manera. Entonces antes elegía una parte para que... Yo he hecho durante años un tema, por ejemplo, el de Darwin, que tú durante ese no has estado, es un tema entero en inglés. Son cuatro, cinco, seis, siete clases han sido continuamente en inglés, porque es un tema completo que se da en inglés, y otros años lo he hecho en coordinación con la profesora de cultura científica, bueno una de introducción a la ciencia, y lo hacía con ella y lo hacíamos muy bien, porque por ejemplo ella corregía la parte de un trabajo que yo les mandaba, una *WebQuest* después de ver dos o tres capítulos de un documental que se llama *Evolution*, dedicado a la vida de Darwin y a l análisis de su teoría, de sus implicaciones filosóficas y sociales, y a la evolución humana. Entonces son los capítulos y unas cuantas páginas web que yo les doy y entonces ellos tienen que hacer un trabajo. La parte que eran preguntas propiamente de descripción del proceso evolutivo las corregía la profesora de ciencias y las de las implicaciones filosóficas las corregía yo. Entonces, hacer una unidad así coordinada, lo he hecho, solamente a veces y ahora ya no se puede hacer porque no tenemos manera de juntarnos, y entonces claro es difícil...

17. ¿Hay algún tipo de planificación conjunta con el profesor de inglés para que éste/a le dedique algún tiempo a la preparación del vocabulario del tema?

Sí, había coordinación con ella, porque de hecho es la coordinadora, y luego los profesores de inglés de cada clase cuando había coordinación pues podías decir, pues mira ahora yo voy a hacer esto, a ver si puedes ir repasando estas partes, yo voy a dar esta cosa... y lo poníamos en común, pero ahora la verdad es que es un poco ... como se han suprimido.

¿Hay alguna razón en concreto por la que se han suprimido?

Pues una razón económica. Aumentar las horas de clase y quitar las horas de reducción, entonces...

En tu opinión, ¿deberían de mantenerse las horas de coordinación?

Sí, porque facilita la puesta en común de las cosas que estás haciendo con todos los profesores que hay en el mismo curso bilingüe y la gente expone lo que está haciendo y tú te puedes sumar: "a mí se me ha ocurrido esto" "vamos a hacerlo juntos", una revista, un proyecto e-twinning, etc. Pero ahora está el correo electrónico, que la pobre María del Mar (coordinadora) está ahí a cuatro manos, y es una cosa que no puede ser.

Sí, sí, esto es uno de los... El proyecto bilingüe, se ha montado sobre la voluntad de los profesores que han querido participar, por razones diversas... Es verdad que algunos al principio creían que esto era una especie de selección natural de los alumnos, y que los que vienen al bilingüe son los mejores alumnos. Eso es una cosa que la gente sigue pensando, incluso los padres, al meter a sus hijos en el bilingüe... pero no es verdad.

Mucha gente lo ha tomado así, y esa es una de las razones por la que la consejería ha dicho que el bilingüismo debe ser generalizado, con lo cual ya ni una cosa ni otra. Y había profesores que se apuntaron al bilingüe para asegurarse de que tenían algún curso bueno y que no les tocaban cursos difíciles.

Razones para sumarse al programa bilingüe, yo creo que ha habido un poco de todo... y claro el éxito ha sido también irregular.

21. Esta clase suele ser bastante participativa, ¿crees que los alumnos participan del mismo modo cuando la clase se imparte en inglés que cuando se imparte en español? Participan menos cuando es en inglés (parte de la respuesta de la pregunta 4, min.8) incluso tienden a preguntarte en español.

22. ¿Proporciona la Junta algún tipo de formación pedagógica o lingüística a los docentes del programa “Centros bilingües”?

No, pero había estancias en el extranjero, que se han suprimido por estancias para aprender inglés en España. Las cosas han ido “encutreciendo” de manera exagerada. Por ejemplo, yo estuve en una estancia de un mes, había incluso estancias de seis meses, en las que te pagaban tu sueldo y te ayudaban para hacer la matrícula y todo eso. La estancia y eso te la pagabas tú. Yo hice una estancia de un mes, es la única vez que he ido a estudiar inglés al extranjero y

bueno, eso se acabó. Antes si hacías una, tenías que esperar tres años para volver a hacerlo, si no no podías hacer más. Y ya está, eso es todo.

Luego eso sí, había que si la feria del bilingüismo, que si no sé cuánto, pero era contar a la gente las cosas que hacías.

¿No era formación como tal?

No, de hecho, la formación, yo, nunca he conseguido en el panorama que hay por ahí formación de asignaturas no lingüísticas en inglés, es decir, cómo organizarte para formar a los niños en un bilingüe, porque lo que estás enseñando no es inglés ¿no? Hay mucho material, y hay mucho por ahí... pero en general todo eso del bilingüismo lo he hecho sola. Se mandan materiales, pero los materiales están en virtud de las editoriales, y hacen libros de biología, ciencias, sociales, matemáticas etc. y además siempre de la ESO, pero de lo demás nada, te lo tienes que hacer tú, de filosofía no hay nada. Hay blogs, hay profesores que hacen cosas y las publican y te puedes poner en contacto, pero siempre es tú todo, osea, es como te he dicho, montar un programa ambicioso e interesante sobre el voluntarismo de los profesores, y eso como puede ser muy regular e inestable, pues produce unos resultados irregulares e inestables, porque depende de la voluntad de uno. Uno puede ser muy voluntarioso, estar entusiasmado y gustarle mucho el programa, pero bueno, unas veces das más y otras veces das menos, entonces eso hmmm está muy mal. Entonces como diseño de un programa bilingüe es completamente fallido.

23. ¿Qué medidas crees que debería tomar la consejería para poder facilitaros un poco el trabajo?

Pues una cosa que yo creo que debería hacer en principio es meter en las oposiciones/acceso que los profesores estuvieran obligatoriamente formados en una lengua, porque es una cosa que en España la gente todavía se "niega" a aprender una lengua. Yo conozco a gente que se harta a viajar y que no habla inglés (ni otro idioma), en un claustro de profesores, pero no solo ya de edades como la mía (tengo 55) que hay gente que ha estudiado francés o inglés como yo en el instituto, pero que no hablan nada. Yo comprendo que no a todo el mundo le tienen que gustar mucho los idiomas como a mi, y encantarle hablar en otras lenguas y todas esas cosas, pero tú tienes que tener la decencia de manejarte en una lengua extranjera, sobretodo cuando estás dando clase. Entonces, yo lo primero que haría honestamente sería exigir a la gente que da clase en el instituto y en la escuela tener un nivel intermedio de competencia en todas las habilidades en una lengua extranjera, no admitir a nadie que no supiera defenderse ni en inglés ni en francés, sin eso no se puede montar un programa bilingüe, todo lo demás es

tontería. Básicamente creo que sería eso lo principal, y posibilitar por tanto que cualquier profesor pudiese impartir parte de su asignatura, o proporcionar un mínimo de inmersión en una lengua extranjera a sus alumnos, todos, desde el maestro de primaria hasta la ESO y yo creo que así las cosas serían un poquito diferentes.

Y que fuera de verdad, porque claro ahora las facultades, bueno en la mía te exigían que tuvieses dominio de una lengua clásica y una moderna (habla de los requisitos para estudiar en la universidad en su época).

En definitiva, algunos de los certificados que se expedían no eran reales, y luego pues claro... Para meterte en un bilingüe te tiene que gustar y tienes que tener competencia en una lengua, y básicamente lo que falla aquí es la competencia de los profesores. No somos enteramente capaces de hacer esto, entonces eso es importante.

Improvisación de la consejería de educación, devaluación por parte de ellos mismos, del programa y desentendimiento por su parte de la formación de los profesores, porque eso tiene que hacerse de manera reglada. "Si usted quiere seguir en el programa bilingüe pues usted tiene que hacer obligatoriamente durante este curso, esto, esto y esto." Pero cursos de verdad, no cosas que se organizan en el CEP para que uno coja puntos de aquí y otro de allí, son todo como... no sé... no es que todo sean cosas que están mal y son fraudulentas, pero el modo en el que se organizan desde la consejería de formación, no está pensado para que funcionen bien, y lo único que hacen es... bueno usted me tiene que presentar una titulación, y da igual de donde provenga la titulación. Da igual si proviene del British Council, o del Goethe Institut, o de las E.O.I., que es una cosa ínfima. Porque allí (en las E.O.I.) la gente se puede pasar horas y horas, y hay gente que sale de allí con su título y no profiere palabra.

24. Y, por ejemplo, ¿crees que también sería útil lo de crear redes entre los profesores que imparten clases en el programa bilingüe?

Yo solo he contactado, cara a cara, porque luego en internet ya... con un profesor que vino aquí, nos contamos lo que hacíamos, y ya está, pero lo de ponerse en contacto y eso, es una cosa que funcionaría, que podría funcionar, si realmente la consejería hiciera ... Osea, ellos promueven el programa, y ellos lo tienen que organizar, lo que no puede ser es que cada instituto lo organiza a su manera y ponga ... Ellos de vez en cuando se acuerdan de que tienen que reglamentar y "vamos a decir ahora que hay que tener el B1". Al principio podía cualquiera, a través del examen de capacitación que te he dicho, luego dicen que hay que tener el B2, se dice que van a subir al nivel del *Advanced* del C, y luego pues nada, no había selección real de la gente, pero es cierto que haciendo una selección real de la gente el

personal de los institutos se queda en nada, entonces esto es algo que lo podrían haber montado, pensándolo un poquito antes, sin improvisar. Yo creo que ha habido un exceso de improvisación, básicamente.

Anexo III: Entrevista a la coordinadora bilingüe

Duración de la entrevista: 18'

1. ¿Cuánto tiempo llevas coordinando el departamento bilingüe?

Este es mi tercer. Es el primer centro en el que estoy de coordinadora bilingüe, en un proyecto bilingüe no, pero de coordinadora bilingüe sí.

2. ¿Qué retos implica ser coordinadora bilingüe en un centro?

Lo principal es intentar coordinar las distintas asignaturas con inglés e intentar hacer unidades integradas y es muy complicado. Por dos cosas, por la programación de cada asignatura, porque no hay una mentalidad de trabajo en equipo, son muy individualistas, y luego por falta material este año de tiempo. Nos han quitado la hora de coordinación y los dos años anteriores teníamos ya planteadas ciertas unidades integradas, pero al no tener esa hora de coordinación y hacerlo todo por correo electrónico no funciona.

3. ¿Impartes alguna asignatura en modalidad bilingüe? ¿En qué niveles?

Imparto inglés en grupos bilingües. Este año imparto inglés en 1º y 2º de ESO y 1º y 2º de bachiller.

4. ¿Cuáles son, en tu opinión, los principales desafíos que plantea este tipo de enseñanza tanto en el aula como fuera del aula (preparación)?

Los profesores de ANL el problema es que intentan dar muchas veces dar la asignatura como si fuera en español. Pero ya poco a poco con cursos de metodología saben un poco esquematizar y priorizar las competencias en el idioma extranjero, más que los contenidos, porque nos obsesionamos mucho con que sepan, pero también son importantes las competencias. Entonces, en eso si que hemos avanzado, hemos coordinado este año mejor con el portfolio europeo de las lenguas y entonces ellos se han dado cuenta de que sus alumnos comprenden en el idioma inglés y se expresan en el idioma inglés y por supuesto que aprenden contenidos.

Y luego... ahora parece que las editoriales están adaptándoles los temarios al proyecto bilingüe pero antes sobre todo en los inicios era mucho buscarte la vida. Hay muchísimo material, pero también tienen que saber seleccionar.

5. **¿Se llevan a cabo encuestas acerca de la satisfacción con el programa bilingüe por parte tanto de profesores como de alumnos? Si es así, en general ¿son los resultados satisfactorios?**

Sí, yo suelo hacer a finales de curso una encuesta. Los resultados generales son positivos, les gusta mucho sobre todo además la parte práctica de tener los auxiliares de conversación, piensan que la parte de comprensión oral ha mejorado. Y luego, que estoy totalmente de acuerdo con ellos les falta la práctica oral porque ya los grupos son muy numerosos, entonces pues es complicado hacerlo con 32 que tengo por ejemplo en un 2º ESO

6. **La opinión del público que no está a favor de los programas de enseñanza bilingüe es que ésta no es buena, ya que creen que los alumnos no aprenden apropiadamente ni inglés ni la asignatura que están cursando, ¿cuál es tu opinión al respecto?**

Creo que no es cierto, al contrario, precisamente está demostrado que se activan muchas más zonas del cerebro cuando están en una enseñanza bilingüe que cuando es una monolingüe y además los contenidos mínimos se dan. De hecho, se han hecho pruebas que se hacen en español y los alumnos bilingües suelen ser bastante competentes.

7. **¿Cuántos docentes hay actualmente en el programa bilingüe en el centro?**

8 docentes en total. 1º de Bachillerato - filosofía y cultura científica.

8. **¿Cuántas asignaturas imparte cada uno?**

Primero y segundo de E.S.O tres asignaturas de modalidad bilingüe. E.S.O ciencias sociales es la que siempre se imparte en bilingüe. Bachillerato tienen filosofía porque es la común.

9. **¿Cuenta el centro con la colaboración de auxiliares de conversación?**

Si, auxiliar compartido con otro centro. La Junta empieza todos los programas con mucho entusiasmo, pero al final es una especialista en cargárselo. **¿Cuántas horas?** Hemos pasado de tener dos, a tener 1 y ahora a tener uno 6 horas, compartido con otro centro. *(Hablamos del programa de asistentes)* **¿Apoyan a los docentes bilingües o sólo a los profesores de inglés?** La ley dice que primero tiene que apoyar a los profesores ANL, a los profesores bilingües y si sobra tiempo a los profesores de inglés. Que yo creo que debería de ser al revés. Primordialmente tienen que ir primero a las del profesorado ANL.

10. He sabido que las reuniones del departamento se han tenido que suprimir, ¿cuál es la razón por la que se han tenido que cancelar?

La Junta las ha suprimido, nos ha dicho la consejera de educación que demostramos que no queremos trabajar ni estar con los alumnos. Luego te mandan correos hablando del trabajo en equipo, de las unidades integradas... pero no nos ponen facilidades para que lo hagamos. Quieren que evaluemos con rúbricas y de manera integrada, lo intentamos, pero es a base de correos y no funciona. Las reuniones son necesarias, hay cosas que no funcionan por correo electrónico.

11. ¿Crees que la ausencia de reuniones del departamento afecta a la docencia bilingüe?

Totalmente. Al suprimir las reuniones cada uno da su clase en inglés y han intentado impartir temas culturales en inglés, que al ser más amplio es lo único que hemos podido hacer.

12. Actualmente la Consejería de Educación recomienda que el mínimo de tiempo semanal impartido en inglés sea de al menos un tercio, ¿consideras que es suficiente o insuficiente?

Yo creo que cada profesor de un 50% de su asignatura, o incluso un poco más, yo lo veo bien, porque además ten en cuenta que los más pequeños tienen tres asignaturas en inglés y junto con la asignatura de inglés, yo creo que están bastante expuestos al idioma. A nosotros lo que nos mandan/recomiendan es el 50% y dependiendo de la asignatura, por ejemplo, en educación física recomiendan hasta el 90% porque son instrucciones básicas.

13. A la hora de coordinar los departamentos bilingües, ¿le ha proporcionado la Junta recursos o formación al respecto?

Sí, pero todo de manera voluntaria, de manera que yo puedo ser coordinadora sin tener ni idea. Lo que nos han mandado es la guía del Proyecto bilingüe, cursos online u organizados por la Junta sobre la coordinación bilingüe, en los que yo he tomado parte, pero porque he querido. Me explico, que yo opino que al que vaya a ser coordinador bilingüe le deberían dar una formación obligatoria. He hecho diferentes cursos: uno de coordinación, del MCER y de AICLE, pero porque a mí me interesa, me gusta y porque pienso que debo de hacerlo para poder ser la coordinadora, pero es totalmente decisión personal. Y luego, hay un responsable de plurilingüismo, Francisco Ponce, en la delegación, que bueno constantemente ese si está

bastante pendiente, manda normativas, jornadas, ideas para el auxiliar de conversación, tiene un blog de los auxiliares. Es el único enlace oficial que se preocupa, luego tiene poca maniobra, poca capacidad de decisión, pero es el único realmente que se interesa, es el que manda los cursos, pone ejemplos de buenas prácticas en otros centros. **¿Existe alguna red de coordinadores de centros?** Red de coordinadores no, pero red de centros sí. **¿Estás en contacto con otros coordinadores de otros centros?** Sí, y además coincide que tres son amigas, con lo cual siempre estamos bicheando y pasándonos cosas.

Anexo IV: Modelo de encuesta



ENCUESTA

1º Bachillerato
Filosofía bilingüe

Nombre del encuestador: __Raquel Sarmiento Álvarez__
Hora de comienzo: __: __ Hora de finalización: __: __

Perfil del encuestado/a	
Edad actual:	Localidad de origen:
Lengua(s) materna(s) o dominante(s):	Otra(s) lengua(s) en las que te puedes comunicar:
Modalidad de estudios: <input type="checkbox"/> Científico - tecnológico <input type="checkbox"/> Sociales <input type="checkbox"/> Humanidades	¿Cuántos cursos llevas estudiando en la modalidad bilingüe (español/inglés)?

Satisfacción

1. Usa una escala del 1 al 6 en la cual 6 es **muy interesante** y 1 es **nada interesante**

¿Qué nivel de interés tiene actualmente la enseñanza bilingüe para ti?

1	2	3	4	5	6

2. ¿Cuál o cuáles de las siguientes asignaturas has realizado (al menos un curso) en modalidad bilingüe (aparte de Filosofía)?

Matemáticas C.C. Sociales Historia Biología Educación Física

Otra(s) (por favor, especifica)

3. ¿Cuál o cuáles de las asignaturas que has cursado en la modalidad bilingüe te ha(n) gustado más (por orden de agrado)?

4. Me gusta(n) esa(s) asignatura(s) en modalidad bilingüe porque es/son

Fácil de entender Más interesante en inglés Útil para mis estudios

Otra (por favor, especifica)

5. ¿Cuántas asignaturas cursas en la modalidad bilingüe en la actualidad?





31 de
mayo

ENCUESTA

1º Bachillerato

Filosofía bilingüe

6. En mi opinión,

- son muy pocas asignaturas en esta modalidad.
- son muchas asignaturas en esta modalidad.
- el número de asignaturas está bien así.
- Ninguna de las anteriores refleja mi opinión.
- _____ (indica otra opinión)

Docencia en inglés

7. En la asignatura de Filosofía, creo que la docencia en inglés es (selecciona la opción que mejor refleja tu opinión):

- fácil
- difícil
- escasa
- suficiente
- demasiada
- _____ (indica otra opinión)

Participación en inglés

8. Cuando hablo en inglés en clase de Filosofía, normalmente (selecciona la opción que mejor refleja tu opinión):

- me incomoda.
- me gusta.
- me da vergüenza.
- me resulta bastante difícil.
- me encanta.
- no me gusta.
- _____ (indica otra opinión)

Enseñanza bilingüe

9. ¿Cuáles de las siguientes afirmaciones son ciertas para ti? (selecciona **hasta tres (3)** opciones que reflejen tu opinión):

- La enseñanza bilingüe es muy útil para mi futuro.
- La enseñanza bilingüe es muy complicada en la práctica.
- No me gusta la enseñanza bilingüe.
- Estoy cursando la modalidad bilingüe por elección propia.
- No creo que la enseñanza bilingüe sea útil.
- La enseñanza bilingüe es débil pues son sólo unas pocas horas más en inglés a la semana.
- No creía que la enseñanza bilingüe fuese así; esta modalidad me ha decepcionado.
- La enseñanza bilingüe me ha ayudado a mejorar mis notas.
- La enseñanza bilingüe me ha ayudado a mejorar mis niveles de atención y concentración en clase.
- Me arrepiento de haber cursado la modalidad bilingüe.
- Quiero continuar con la modalidad bilingüe.
- _____ (otra opinión)

Declaro que yo, Raquel Sarmiento Álvarez, he realizado el presente trabajo de forma personal y con la ayuda exclusiva de las fuentes bibliográficas citadas; todos los pasajes que han sido tomados de otros trabajos están convenientemente citados.

Firma:

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Raquel Sarmiento Álvarez', written in a cursive style.

Fecha: 16/11/2017

Raquel Sarmiento Álvarez

DNI 71453090 – W