

Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera
CIESE-Comillas – UC
Año académico 2017-2018

**“PROGRAMAS DUALES EN ESTADOS UNIDOS:
Contextualización sociocultural y fundamentos
metodológicos.**

Necesidades del profesorado de ELE:

Unidad didáctica 0”

Trabajo realizado por: Andrea Posada Díez

Dirigido por: María del Carmen Moral del Hoyo

Índice

0. RESÚMENES EN ESPAÑOL E INGLÉS	3
1. INTRODUCCIÓN	4
1.1 Justificación	4
1.2 Objetivos	5
1.2.1 Objetivos generales	5
1.2.2 Objetivos específicos	6
2. MARCO TEÓRICO	6
2.1 El español en EE. UU.	6
2.2 La enseñanza de ELE en el sistema educativo estadounidense actual	9
2.2.1 Descripción general	9
2.2.2 Descripción específica referida a ELE	10
2.3 Enseñanza bilingüe en EE. UU.: Contextualización sociocultural de su implementación	13
2.4 Programas Duales	15
2.4.1 Metodología	15
2.4.2 Planificación de las sesiones en español	17
2.4.3 <i>Mirror image classrooms</i>	21
2.4.4 Alumnado	21
3. INVESTIGACIÓN	24
3.1 Metodología: Entrevista personal como instrumento de recogida de información	24
3.2 Descripción del corpus empleado	27
3.2.1 Biodata H.M.N Mínguez Nebreda	27
3.2.2 Biodata S.G.R. García Ruiz	28
3.2.3 Biodata E.L. LLorca Establés	30
3.2.4 Biodata S.A.M.Álvarez Magalhaes	31
3.4 Análisis cualitativo de las entrevistas	32
4. PROPUESTA DIDÁCTICA “Unidad Didáctica 0”	36
4.1 Justificación	36
4.2 Características del grupo meta	36
4.3 Relación de contenidos, estándares de aprendizaje y PCIC	37
4.4 Metodología	39
4.5 Temporalización	41
4.6 Recursos	41
4.7 Evaluación	41
4.8 Desarrollo de las sesiones	42
5. CONCLUSIONES	49
6. BIBLIOGRAFÍA	50
7. ANEXOS	57

0. RESUMEN EN ESPAÑOL E INGLÉS

Parece innegable que el porcentaje de hispanohablantes crece cada día en Estados Unidos. Este crecimiento está directamente relacionado con los movimientos migratorios: la continua fluctuación migratoria siempre ha influenciado en el avance o retroceso demográfico que ha sufrido el español como lengua en el país. Como consecuencia directa de estos cambios, el sistema educativo también ha tenido que adaptarse para dar respuesta a las necesidades de sus estudiantes y el bilingüismo forma parte de esa respuesta. La parte teórica de este trabajo versa sobre los programas duales, uno de los modelos de bilingüismo más extendido en Estados Unidos.

Cada curso escolar, el Departamento de Educación de Estados Unidos, coordinado con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, reclama profesionales de ELE para trabajar integrados en su sistema educativo. Hemos recogido la opinión de cuatro de esos profesionales en cuatro entrevistas personales tras las cuales se puede concluir que el marco ELE para Educación Infantil y Primaria es un campo ampliamente explotable. En la parte final de este trabajo propongo una *Unidad Didáctica 0* o introductoria, fácilmente adaptable a los diferentes contextos y/o grados, con el objetivo de facilitar la adaptación a futuros profesionales de ELE.

It is undeniable that the Spanish speakers' percentage grows every day in the United States. This growth is directly connected to the migration changes: continuous fluctuation in migration has always influenced the demographic advance or decline that Spanish has suffered as a language in this country. As a result, the educational system must be adapted to meet the needs of its students and bilingualism is part of the answer. The theoretical framework of this study addresses dual programs, one of the most common models of bilingualism in the United States.

Each school year, the Department of Education of the United States, coordinated with the Ministerio de Education, Cultura y Deporte in Spain, calls for Spanish as a Second Language teachers to work within their educational system. Four of these professionals have shared their experiences, information that has been collected in four personal interviews after which we can conclude that Spanish as a Second Language framework for Early Childhood and Elementary Education is a widely exploitable field. In the final part of this paper I propose a "Didactic Unit 0" or introductory unit, easily adaptable to different contexts or grades, as a way to help future Spanish as a Second Language teachers adapt easily.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación

Para la elaboración de este Trabajo Fin de Máster parto de mi primera y única experiencia como profesora de Español Lengua Extranjera. Tras ser seleccionada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015) dentro del Programa de Profesores Visitantes en Estados Unidos y Canadá¹, tuve la oportunidad de ejercer como profesora de ELE durante dos años en una escuela pública en Orlando (Florida, Estados Unidos). Esta experiencia supuso un gran aprendizaje tanto en términos personales como, por supuesto, profesionales. Por ello, he considerado conveniente centrar la investigación en este contexto de enseñanza tan específico al que hube de adaptarme como profesora visitante, con el objetivo primordial de ofrecer visibilidad a esta vertiente de la enseñanza de ELE dentro del marco del bilingüismo: los denominados programas duales.

La primera parte del trabajo se desarrolla con base en un marco teórico que sirve para ubicar esta metodología de trabajo en sus coordenadas históricas y espaciales. Para la parte de investigación, cuento con el testimonio de cuatro profesoras que aparece recogido en cuatro entrevistas personales cerradas. De ellas, tras realizar un análisis cualitativo de las mismas y teniendo presente que “para aquellos que emigran a otro país con una cultura e idioma diferente al propio se presupone un *shock* cultural y en otros ámbitos” (Chávez, 2017), se recoge una valoración muy positiva de la experiencia vivida. Sin embargo, también se deduce una adaptación muy compleja del profesorado de ELE al sistema educativo norteamericano, independientemente de la edad, formación y/o experiencia docente. Las entrevistadas coinciden en sus respuestas en lo que a disponibilidad de recursos de enseñanza del español a estudiantes en edad infantil y primaria se refiere, por lo que como objetivo final de este trabajo planteo una unidad didáctica introductoria a un curso de español básico, con la que trataré de dar respuesta a estas necesidades del profesorado de español.

Los programas duales llevan décadas siendo implementados en escuelas públicas norteamericanas y su característica principal, sobre la que volveremos más adelante, es que son programas en los que el 50% del alumnado tiene como L1 la

¹Se puede encontrar información más detallada sobre las características del programa en el siguiente enlace: https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/catalogo/general/educacion/051070/ficha/051070-2018-2019/Guias/GUIA_GENERAL_EEUU_2018_20/GUIA_GENERAL_EEUU_2018_19.pdf

lengua mayoritaria y el 50% una lengua minoritaria². Estudios revelan que lo beneficioso de este porcentaje no concierne solo al ámbito lingüístico, sino también al cultural (Cloud, Genesee & Hayaman, 2000). La contextualización sociocultural de estos programas y su relación con los movimientos migratorios servirá como muestra de su avance a lo largo de las décadas y de cómo sirven, en nuestro caso, a la expansión de la lengua hispana.

Con este trabajo pretendo dar a conocer los principios metodológicos de este contexto específico de enseñanza de ELE, que, como defiende Lindholm-Leary (2000: 5) “has the potential to promote the multilingual and multipotential competencies necessary for the new global business job market”³. Asimismo, considero que paralela al desarrollo de estos programas se encuentra la función docente y de representante cultural que ejercen los profesores de ELE, función que analizo cualitativamente basándome en las opiniones vertidas durante las entrevistas y entre las cuales existe un nexo en común relacionado con la disponibilidad de recursos de ELE para trabajar con estudiantes de Educación Infantil y Primaria: es un campo con mucha potencia, que se encuentra en un momento de auge y que agradece la elaboración de materiales adaptados a edad y desarrollo psicoevolutivo de los estudiantes. Por ello, la tercera parte de este trabajo consiste en el diseño de una “Unidad Didáctica 0” o introductoria a un curso de español ELE básico fácilmente integrable en un sistema educativo ordinario, estadounidense en nuestro caso.

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivos generales

- Analizar y describir el funcionamiento de los programas duales en el marco de la enseñanza bilingüe
- Observar el avance del programa en relación con cambios etnográficos y hechos históricos
- Comprender los beneficios del programa teniendo en cuenta su base metodológica
- Entender la enseñanza de ELE integrada en sistemas educativos ordinarios

² Según Lessow-Hurley (2000: 4), lenguas minoritarias son aquellas distintas del inglés (español en el caso que nos atañe). Valdés (2005: 299-328) también hace uso de este término.

³ “tiene el potencial de promover competencias multiculturales y multipotenciales necesarias para el nuevo mercado de trabajo globalizado” [traducción propia].

1.2.2. Objetivos específicos

- Detallar la realidad de la enseñanza de ELE en cuatro escuelas públicas norteamericanas
- Diseñar una entrevista cerrada para recoger las opiniones de cuatro profesoras de ELE en programas duales en Estados Unidos
- Analizar cualitativamente las respuestas obtenidas de las profesoras
- Diseñar una *Unidad Didáctica 0* en la cual se relacionen los estándares de aprendizaje de Florida con el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)
- Ofrecer un recurso práctico y adaptable que sirva a las necesidades del profesorado ELE en la etapa primaria

2. MARCO TEÓRICO

2.1. El español en Estados Unidos: variedades y perspectiva

Según Lewis, Simons y Fenning (2013), citados por Rhodes y Pufahl (2014), el español es el segundo idioma más hablado del mundo, después del chino. Según López Morales (2011), en 1990 la cantidad de hispanos afincados en Estados Unidos convertían al país en el quinto del mundo en número de hispanohablantes, solo por debajo de México, Colombia, España y Argentina. Actualmente, el número de hispanohablantes supera los 57 millones⁴. Dentro de EE. UU, la lengua española es la segunda más hablada, la cual ha sido establecida como cooficial o como lengua administrativa en algunos estados como California, Arizona, Texas o Nuevo México y el estado asociado de Puerto Rico. No obstante, otros autores como Lipski (2008) y Bills (1997: 82), citados por Carreira (2003), consideran una “paradoja demográfica” el hecho de que, a pesar del aumento de población latina en Estados Unidos, el número de hispano hablantes no aumenta en la misma proporción. En palabras de Bills (1997): “despite a massive influx of Spanish-speaking immigrants, the shift to English is inexorable”⁵.

⁴ Para los datos población de este trabajo he tomado como referencia el Censo 2010 ya que, por ley, en Estados Unidos se realiza un censo en los años múltiples de diez, siendo este el censo más reciente disponible. Para más información: https://www.census.gov/history/www/programs/demographic/decennial_census.html o <https://www.census.gov/programs-surveys/decennial-census/decade/decennial-publications.2010.html>

⁵ “A pesar del flujo masivo de inmigrantes hispanohablantes, el cambio a inglés es inexorable”.

Según un estudio realizado por el *United States Census Bureau* para *Hispanic Heritage Month 2017*, 40 millones es el número de residentes en Estados Unidos que con cinco años o más habla español en el ámbito familiar (Hernández-Nieto & Gutiérrez (2017). Esto supone un aumento del 113.4% desde 1990, cuando el porcentaje ascendía solo a 17.3 millones. En el año 2017, el español sufre una enorme pérdida a nivel administrativo con la llegada del 45º presidente de los Estados Unidos, Donald J. Trump (Stavans, 2017). La nueva administración vetó el español tanto en los documentos oficiales como en la página web oficial de la Casa Blanca, a pesar de que, como hemos visto, el español sigue siendo la segunda lengua más hablada en Norteamérica a nivel familiar.

El flujo de crecimiento de la población hispana superó con creces al estimado (López Morales, 2008). Sin embargo, de la población hispana con cinco años o más que se podría esperar que hagan uso del español en familia por ser su lengua materna, solo 72.4% lo utiliza como tal. El análisis de este porcentaje podría derivar en otro debate más profundo sobre por qué parte de la población hispana o latina reniega del uso del español una vez forman parte de la sociedad americana, decisión que influye directamente en el avance o retroceso del español en el país y que recibe el nombre de “aculturación” lingüística, muchas veces buscada y deseada (López Morales, 2011). Sin embargo, nos alejaría demasiado del objetivo de este trabajo.

Para entender mejor qué variedades del español son las más amplias en porcentaje de uso, he tenido en cuenta el censo emitido por el Gobierno de Estados Unidos en el año 2010. En la tabla 1 se resume la población de origen hispano o latino, datos que debemos analizar teniendo presente que, como he visto al comienzo de este epígrafe, no todos los hispanos son hablantes del español. Observando la Tabla 1 podemos concluir que la mayoría de la población latina o hispana en Estados Unidos tiene origen mexicano (58,5%), seguida por la variedad puertorriqueña (9,5%), la cubana (3,5%) y variedades de otro tipo como la dominicana, la centroamericana, sudamericana o la peninsular, que en conjunto suman el 28,4%.

Hispanic or Latino Origin Population by Type: 2000 and 2010

(For information on confidentiality protection, nonsampling error, and definitions, see www.census.gov/prod/cen2010/doc/sf1.pdf)

Origin and type	2000		2010		Change, 2000 to 2010 ¹	
	Number	Percent of total	Number	Percent of total	Number	Percent
HISPANIC OR LATINO ORIGIN						
Total	281,421,906	100.0	308,745,538	100.0	27,323,632	9.7
Hispanic or Latino	35,305,818	12.5	50,477,594	16.3	15,171,776	43.0
Not Hispanic or Latino	246,116,088	87.5	258,267,944	83.7	12,151,856	4.9
HISPANIC OR LATINO BY TYPE						
Total	35,305,818	100.0	50,477,594	100.0	15,171,776	43.0
Mexican	20,640,711	58.5	31,798,258	63.0	11,157,547	54.1
Puerto Rican	3,406,178	9.6	4,623,716	9.2	1,217,538	35.7
Cuban	1,241,685	3.5	1,785,547	3.5	543,862	43.8
Other Hispanic or Latino	10,017,244	28.4	12,270,073	24.3	2,252,829	22.5
Dominican (Dominican Republic)	764,945	2.2	1,414,703	2.8	649,758	84.9
Central American (excludes Mexican)	1,686,937	4.8	3,998,280	7.9	2,311,343	137.0
Costa Rican	68,588	0.2	126,418	0.3	57,830	84.3
Guatemalan	372,487	1.1	1,044,209	2.1	671,722	180.3
Honduran	217,569	0.6	633,401	1.3	415,832	191.1
Nicaraguan	177,684	0.5	348,202	0.7	170,518	96.0
Panamanian	91,723	0.3	165,456	0.3	73,733	80.4
Salvadoran	655,165	1.9	1,648,968	3.3	993,803	151.7
Other Central American ²	103,721	0.3	31,626	0.1	-72,095	-69.5
South American	1,353,562	3.8	2,769,434	5.5	1,415,872	104.6
Argentinean	100,864	0.3	224,952	0.4	124,088	123.0
Bolivian	42,068	0.1	99,210	0.2	57,142	135.8
Chilean	68,849	0.2	126,810	0.3	57,961	84.2
Colombian	470,684	1.3	908,734	1.8	438,050	93.1
Ecuadorian	260,559	0.7	564,631	1.1	304,072	116.7
Paraguayan	8,769	-	20,023	-	11,254	128.3
Peruvian	233,926	0.7	531,358	1.1	297,432	127.1
Uruguayan	18,804	0.1	56,884	0.1	38,080	202.5
Venezuelan	91,507	0.3	215,023	0.4	123,516	135.0
Other South American ³	57,532	0.2	21,809	-	-35,723	-62.1
Spaniard	100,135	0.3	635,253	1.3	535,118	534.4
All other Hispanic or Latino ⁴	6,111,665	17.3	3,452,403	6.8	-2,659,262	-43.5

Tabla 1: Población de origen hispano o hispano por tipo: 2000 y 2010

Fuente: <https://www.census.gov/programs-surveys/decennial-census/decade/decennial-publications.2010.html>

Además, según Moreno Fernández, “la demodialectología del español en los Estados Unidos nos permite presentar un mapa de las grandes variedades del español en su distribución geográfica de conjunto” (2008: 206).



Mapa 1: Distribución variedades del español

Fuente: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_08/pdf/espanol02.pdf

Surge en este punto el debate sobre qué variedad del español debería ser la elegida con fines docentes ya que, según López Morales (2009: 25), citado por Castro Ortiz (2012), “es importante tener en cuenta que no hay un español de los Estados Unidos, sino muchos”, afirmando que “la dispersión geográfica lleva consigo la diseminación lingüística y cultural”. Suárez García (2002: 6) propone “conciliar la enseñanza de la variante estándar con la valoración y el respeto a la variedad hablada por cada uno de los estudiantes”.

A la variedad dialectológica del español, se une el contacto entre el inglés y el español. “una realidad extendida por todo el territorio estadounidense y que produce en el español unas consecuencias lingüísticas y sociolingüísticas muy significativas” (Moreno Fernández, 2008: 219)⁶ pero que no se considera dialecto como tal. Parece difícil decantarse por una variedad del español u otra para ser impartida con carácter general. Considero, desde mi experiencia personal, que dependerá básica y significativamente del origen del profesor/a encargado de impartir las sesiones de español como L2.

2.2. La enseñanza de ELE en el sistema educativo estadounidense

2.2.1 Descripción general

De la población en edad escolar, el 90% del alumnado atiende acude a una escuela elemental donde se imparte desde *Kindergarten*, que no tiene carácter obligatorio, hasta 5º Grado. Al terminar, comienzan los estudios en *Middle School* durante tres grados y, al finalizar, asisten a *High School* hasta los 18 años. Así se cumplen los 12 grados obligatorios previos al ingreso en la enseñanza superior que puede ser vocacional y/o técnica (dos años), profesional y universitaria (cuatro años). Al terminar la Universidad, obtienen un Grado (*Bachelor's Degree*). Al igual que en el sistema educativo en España, se considera como estudio de posgrado los másteres y doctorados (*PhD*). La tabla 2 refleja la estructuración anteriormente descrita:

⁶ Este fenómeno recibe el nombre de *espanglish* y aparece recogido en *Diccionario de Lengua Española* en su vigésimo tercera edición como “modalidad del habla de algunos grupos hispanos de los Estados Unidos en la que se mezclan elementos léxicos y gramaticales del español y del inglés”.

Sistema Educativo en Estados Unidos de América				
	Etapa educativa	Duración/Cursos	Edad	Autoridad educativa
Educación Básica	Educación Infantil (<i>Kindergarten y Pre-Kindergarten</i>) (no obligatoria)		2-5	Departamentos de Educación de los diferentes Estados
	Educación Primaria (<i>Elementary School</i>)	Cursos 1º-5º/6º	6-11/12	
Educación Básica o Secundaria	Educación Secundaria (<i>Middle School o Junior High School</i>)	Cursos 6º o 7º a 8º Cursos 7º y 8º	11-13 12-13	
Educación Secundaria	Educación Secundaria (<i>High School</i>)	Cursos 9º a 12º	14-18	
Educación Superior	<i>Community/ Junior/ Technical College/ College University</i>			Universidades

Tabla 2: Estructura del sistema escolar estadounidense

Fuente:

<https://books.google.es/books?id=Q4hUDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Una característica que considero resaltable es la obligatoriedad, durante la última etapa previa a la Universidad, de la realización de 100 horas de voluntariado, que pueden repartirse durante varios años, si bien se recomienda que se lleven a cabo en los años previos al *senior year* o último año. Estas horas denominadas *Community Service Project*, son de suma importancia, ya que se tienen muy presentes a la hora de solicitar plaza en las distintas universidades o para el sistema de becas (según el Informe para la escolarización en Florida de alumnado procedente de España).

Otra característica resaltable es la clasificación de los centros según el resultado de las continuas pruebas estandarizadas que se realizan a lo largo del curso escolar, siendo A la calificación más y F la más baja.

Como podemos ver en la tabla, la organización de los centros depende en primera instancia del condado al que pertenecen que, a su vez, depende del Departamento de Educación del estado que corresponda, y que depende en última instancia del *U.S Department of Education* el órgano último. Sin embargo, y a pesar de la fluctuación de información, el sistema educativo norteamericano se caracteriza por el establecimiento y uso de estándares nacionales, entendidos como previsores del futuro de la nación e indicadores de lo que debe saber el alumnado (Gómez Dacal, 2001).

2.2.2 Descripción específica referida a ELE

En cuanto a la enseñanza de segundas lenguas, se establece en el año 2000 el *Educational Excellence for All Children Act*, con el objetivo primordial de que las escuelas sean, además, centros de interés donde se imparta, al menos, una segunda lengua. En el año 2015 se actualiza este acto con una nueva ley educativa denominada *Every Student Succeeds Act*, que continúa promoviendo la importancia de las lenguas extranjeras y su integración en el currículo. Además, se sustituye el término *foreign languages* por el de *world languages* y se nombra un responsable en cada distrito dentro del departamento⁷. En la primera etapa, la elemental, se estima que alrededor de 4,2 millones de los 27,5 millones de matriculados reciben algún tipo de instrucción en inglés. En secundaria, se estima que 10,5 millones de alumnos de entre los 25,7 a nivel nacional, estaban matriculados en una lengua extranjera (Rodhes y Pufahl, 2014).

La enseñanza del español como lengua extranjera es la más extendida en lo que a segundas lenguas se refiere, en general y en todos los niveles, dentro del país. Según Rodhes y Pufahl (2014), desde el año 1987 hasta el año 2008 la popularidad de los programas de ELE en las escuelas primarias ha aumentado en un 20%, del 69% al 88%. La Tabla 3, que contiene los datos sobre las lenguas extranjeras con mayor índice de enseñanza, nos ayuda a entender mejor estos datos:

	Noreste		Sur		Suroeste		Centro		Noroeste Pacífico	
	1997 (%)	2008 (%)	1997 (%)	2008 (%)	1997 (%)	2008 (%)	1997 (%)	2008 (%)	1997 (%)	2008 (%)
Español	77	88	74	88	95	81	72	93	89	80
Francés	39	22	35	10	5	5	31	7	6	12
Español para hispano-hablantes	4	2	9	5	19	15	4	4	15	14
Latín	4	7	6	8	1	4	3	4	0.4	4
Chino	–	3	–	1	–	5	–	4	–	3
Alemán	1	2	2	2	3	3	10	2	5	1

Tabla 3: Lenguas extranjeras con mayor índice de enseñanza

Fuente:

http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/002_informes_nr_ensesp.pdf

La enseñanza de ELE aparece representada sobre todo en la Escuela Secundaria, donde el 93% de las escuelas imparten lengua española, porcentaje que no varía desde 1997 (Rodhes y Pufah, 2014), en detrimento del francés y el alemán. Incluyen cursos de Español para estudiantes de origen hispano de *Advanced*

⁷ Fuente: “El mundo habla español”, Ministerio de Educación.

*Placement*⁸ que, además de ser un elemento de suma importancia de cara a la admisión en las diferentes universidades, sirven, según estos mismos autores, para medir el nivel de de competencia alcanzado. Estos cursos son planificados por expertos universitarios y se evalúan a través de un examen estandarizado a nivel nacional en el *College Board*.

En la Universidad, según las estadísticas de la *Modern Language Association*⁹ para el 2016, el español seguía liderando el número de matrículas con respecto a otras lenguas extranjeras. El alumnado matriculado en ELE supera el de todas las otras lenguas juntas (Fernández Vitores, 2017) Así mismo, la motivación de los estudiantes universitarios para estudiar español incluye una serie de factores prácticos o instrumentales (por ejemplo: facilidad para encontrar un empleo remunerado y deseo de viajar) y factores intrínsecos o integradores (por ejemplo, crecimiento personal o el uso del español para comunicarse con familiares y amigos) (Schroth, T. & Smith B., 2008).

En lo que a ELE dentro de los programas duales se refiere, autoras como White (2004) recomiendan que se implante desde *Kindergarten* y se prolongue durante seis-ocho años. A partir de ahí, la enseñanza del español se convierte en enseñanza de segunda lengua dentro del propio currículo del nivel correspondiente.

La evaluación de la competencia lingüística en español es sumativa y se realiza a través de *Spanish Placement Tests* que pueden variar de un estado a otro. Los resultados de estas pruebas no se contabilizan de cara a las calificaciones finales y decisiones de promoción de los estudiantes.

A las familias, educadores, comunidades locales, investigadores y legisladores se les presupone el interés por promover el éxito académico de los niños y niñas cuya lengua materna no se considera la lengua mayoritaria del país (Valdés, 1995). Dentro del sistema educativo formal en Estados Unidos, donde el inglés es el idioma principal, el alumnado perteneciente a una minoría lingüística generalmente forma parte de un grupo de trabajado conocido como *Estudiantes de Inglés como Segunda Lengua*¹⁰: el segmento de más rápido crecimiento de la población estudiantil del país (Wolf et al.,

⁸ Programa de los gobiernos norteamericano y canadiense por el que alumnado de bachillerato puede cursar asignaturas de la Universidad.

⁹ Asociación fundada en 1883 por profesorado y alumnado que promueve el estudio y la enseñanza de lenguas.

¹⁰ Alumnado denominado *ESOL (English for Speakers of Other Languages-Inglés para hablantes de otras lenguas)*

2008). Aunque muchos ESOL sobresalen en la escuela, especialmente después de haber dominado el inglés (Ardasheva, Tretter & Kinny, 2011), en general, existen disparidades de nivel significativas que favorecen a los estudiantes nativos de habla inglesa. Es aquí cuando el sistema educativo debe adaptarse para mejorar el porcentaje de éxito académico y garantizar la equidad educativa para los estudiantes de ESOL integrados en el sistema educativo con estudiantes angloparlantes que, a su vez, ejerzan también su derecho a aprender una segunda lengua. Existen varias aproximaciones de enseñanza bilingüe dentro del sistema educativo que tratan de dar respuesta a esta realidad lingüística-social, siendo una de ellas los programas duales.

2.3 Enseñanza bilingüe: contextualización sociocultural de su implementación

Una definición estricta de bilingüismo sugiere que una persona bilingüe ha adquirido a nivel de hablante nativo el control oral y escrito sobre dos lenguas (Bloomfield, 1933). Sin embargo, a lo largo de las décadas, muchos autores han encontrado dificultades en consensuar una definición común. White (2004) asegura no estar de acuerdo con Bloomfield cuando resuelve que, seguramente, muchos de los lectores de su libro hablan dos idiomas con fluidez, pero pocos asegurarán tener las habilidades orales o escritas al nivel de un hablante nativo. Para Baker (2001: 28) “defining exactly who is or is not bilingual is essentially elusive and ultimate impossible”¹¹.

Para poder ubicar los programas duales dentro del marco de la enseñanza bilingüe del país, considero importante contextualizar la implementación y desarrollo de la enseñanza bilingüe en general, dentro de cada momento histórico, a través de un pequeño resumen de los movimientos migratorios en Estados Unidos, ya que la situación actual de los hispanos en Estados Unidos es resultado de los hechos históricos que han ido aconteciendo (López Morales, 2008), movimientos que afectan directamente al desarrollo del programa.

Si por una peculiaridad se caracteriza Estados Unidos es por el número de inmigrantes que recibe cada día desde hace muchas décadas. Lessow-Hurley (2000, p. 1) afirma: “*E Pluribus Unum* (one out of many) [...] While we hope to forge one nation from our many people and cultures, the nation we intend to create is one that

¹¹ “definir exactamente quién es o no es bilingüe sería impreciso y, en última instancia, imposible” [traducción propia].

protects our individual right to maintain our differences”¹². Así, podemos comprender la importancia que tiene para esta nación cada individuo con sus peculiaridades que, por supuesto, incluyen cultura y lengua. ¿Pero cómo se vive realmente esta pluralidad en Estados Unidos? La inmigración existe antes de que el país existiera como lo conocemos en la actualidad. No obstante, en el presente, sigue existiendo el debate sobre si esta riqueza cultural, especialmente en el ámbito lingüístico, es positiva o negativa para el desarrollo del país y la convivencia de sus ciudadanos.

El sistema educativo de un país es reflejo de este, por lo que los movimientos migratorios influyen indirectamente en su estructuración. Sin embargo, el bilingüismo no siempre lo ha tenido todo a favor. Según Lessow-Hurley (2000), dentro de lo que la autora denomina *language elitism*¹³, era a menudo visto con desaprobación dentro de las fronteras del país, lo cual resulta, a su parecer, una actitud particularmente inconsciente.

Para entender mejor los movimientos migratorios dentro del país, nos remontamos al S.XVIII, más concretamente a 1765, año en que da comienzo la Revolución Americana o Revolución de las Trece Colonias, que desembocó en la Guerra de la Independencia de Estados Unidos, iniciada en 1775. Durante esta guerra, las trece colonias luchan contra el sistema impuesto por el gobierno británico que, tras la Guerra de los Siete Años en Europa, pretende su recuperación financiera aplicando subidas de impuestos y otra serie de condiciones que desde las colonias consideran excesivas. En ese momento histórico da comienzo la revolución: las colonias se sublevan, con España y Francia como aliados, tomando el conflicto carácter internacional, y consiguiendo la independencia el 4 de julio de 1776. A partir de ahí, y especialmente en el S.XIX, gentes de todas partes comenzaron a emigrar hacia la nueva federación de estados que se había formado. Suárez-Orozco comentaba sobre estos movimientos migratorios en Estados Unidos: “[...] the only postindustrial democracy in the world where immigration is at once history and destiny”¹⁴ (2005, p.70).

Después de la I Guerra Mundial, la enseñanza bilingüe comienza a provocar rechazo entre la población americana (Lessow-Hurley, 2000). El aumento de los programas de enseñanza únicamente en inglés aumentó en detrimento de los

12 “Uno de muchos [...] Mientras nuestra esperanza es forjar una nación hecha de muchas gentes y culturas, esta nación que intentamos crear es una que protege nuestro derecho individual de mantener nuestras diferencias” de traducción propia.

13 Elitismo del lenguaje [traducción propia].

14 “la única democracia posindustrial en el mundo donde la inmigración es a la vez historia y destino” [traducción propia].

programas bilingües, cuya popularidad no se vuelve a ver reforzada hasta el comienzo de la II Guerra Mundial, cuando surge dentro de la Armada Americana la inmediata necesidad de comunicarse con sus aliados, por lo que se comienza a invertir en investigación y búsqueda de metodologías que sirvan para el aprendizaje de segundas lenguas de la manera más rápida y efectiva posible.

Una vez acabada la II Guerra Mundial, el gobierno aprueba el *National Defense Education Act* (1958), que incluye, por primera vez, el total apoyo a la enseñanza de lenguas minoritarias dentro del sistema educativo (Lessow-Hurley, 2000). Ya en la segunda mitad del S.XX y en lo que nos atañe, debemos tener presente que fue el *Title VI of the Civil Rights Act* (1964) el que sienta precedente con el inicio del artículo: “prohibits discrimination on the basis of race, color, or national origin in any program or activity that receives Federal funds or other Federal financial assistance”. Esta declaración supuso un punto de inflexión en el desarrollo y establecimiento de los derechos de enseñanza-aprendizaje de lenguas minoritarias en la escuela. Al año siguiente, the *Immigration and Nationality Act of 1965* abre las puertas del país en un acto sin precedentes, eliminando la cuota original establecida (Lessow-Hurley, 2000). Ya en la década de los 80, se vuelven a redactar Actos y Leyes de apertura como el *Refugee Act* (1980), a través del cual se ofreció amnistía para que inmigrantes indocumentados pudieran convertirse en ciudadanos americanos. Hoy en día, depende quién comparta los datos sobre los hechos ocurridos, los números varían drásticamente (Lessow-Hurley, 2000).

2.4 Programas Duales

2.4.1 Metodología

Todo programa dual desarrollado en el sistema educativo norteamericano se encontrará entre los reconocidos como *Enriched Education Program* o programas de enriquecimiento. Pero ¿en qué medida es este programa bilingüe enriquecedor? Según Cummins (1981), la riqueza se debe a sus beneficios cognitivos, además de los socioculturales y económicos que, dos décadas después, defienden Cloud, Genesee & Hayaman (2000) y sobre los que volveremos más adelante.

Cloud, Genesee & Hayaman (2000) defienden que existen dos premisas ineludibles si se pretende una correcta y exitosa implementación de este programa en las escuelas.

- La primera premisa defiende que los dos idiomas deben presentarse de forma totalmente aislada¹⁵. Existen muchas formas de organizar un programa dual; las dos más comunes son las que defienden estos autores: *team-teaching* model con dos docentes y dos espacios diferentes o *self-contained model* con un docente y dos espacios totalmente diferenciados. En el caso de *team-organization*, los dos idiomas se diferencian en docente y espacio: los estudiantes alternan clases a mitad de día o según la fórmula elegida por el equipo docente. En el caso de *self-contained model* es el docente quien cambia el idioma, de nuevo, como haya sido establecido previamente.

Para defender esta primera premisa, Baker (2001) esgrime razones diferentes. La primera versa sobre la importancia de otorgar al idioma minoritario su propio espacio, apartándolo del mayoritario. La segunda alude a la efectividad, ya demostrada en los casos en los que la madre/tutora del estudiante habla en un idioma y el padre/tutor en otro, con la que el/la niño/a desarrolla simultáneamente una competencia lingüística más completa.

- La segunda premisa se refiere a la distribución temporal de las dos lenguas, que pueden ser presentadas a los estudiantes como lengua materna o como lengua meta¹⁶. Christian (1996), Gonzales & Lezama (1974) indican que los programas duales pueden pertenecer a dos modelos de instrucción diferentes: 90%-10% o 50%-50%. En el primer modelo, encontramos que la mayoría de las veces el español es el medio de instrucción durante el 90% de las sesiones mientras que el uso del inglés como medio va aumentando gradualmente hasta alcanzar el 50%-50%. En este caso, los estudiantes son introducidos a la L2 de forma gradual. El tiempo de instrucción es de igual duración en L1 y L2 (Christian, 1996), aunque en el caso del español se utiliza como lengua vehicular para enseñar contenidos de Matemáticas y Ciencias.¹⁷ Thomas & Collier (1997) defienden este modelo cuando afirman que el cambio de un idioma a otro mantiene a los estudiantes motivados. La alfabetización ocurre en

¹⁵ Cummins (2000) no considera ya este hecho tan necesario como ocurría décadas atrás.

¹⁶ Lengua materna: L1. Lengua meta: L2.

¹⁷ Esta característica de los programas duales se podría relacionar con el sistema de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras en el sistema educativo español, pero nos alejaría demasiado de los objetivos planteados en este trabajo. En el siguiente enlace se puede encontrar un artículo que puede servir de introducción al AICLE-CLIL: <https://www.languages.dk/archive/clil4u/book/CLIL%20Book%20ES.pdf>

primera instancia en la L1 del estudiante, retardando la alfabetización en la L2 a los años posteriores (normalmente, en 2º Grado son capaces de leer y escribir en L2). Existe la opinión (Ferdman & Weber, 1994; Krashen, 1996) de que a leer y escribir solo se aprende una vez, es decir, que para la adquisición de estas habilidades en L2 no se parte de cero, sino que el aprendiente ya dispone del conocimiento de las letras, estructuras, sintaxis, etc. que se transfiere al aprendizaje de la L2 (Brisk & Harrington, 2000; Lessow-Hurley, 2000).

Con lo anteriormente descrito y tras un extenso análisis de los estudios llevados a cabo por los más reconocidos representantes dentro del ámbito del bilingüismo y la inmersión lingüística, White (2004) establece siete fundamentos metodológicos clave para implementar programas duales de éxito:

- la duración del programa, los estudiantes deberían formar parte del programa durante al menos seis años;
- la colaboración de las familias debe ser amplia y comprometida, si las familias no creen en el programa es difícil que los mantengan dentro del mismo;
- el número de alumnado hispano o angloparlante dentro del grupo ha de ser igual o muy similar, siempre que las circunstancias lo permitan;
- la integración del alumnado ha de ser real, al menos 50% de la instrucción a lo largo de toda la etapa;
- la distinción de los idiomas ha de ser clara, incluida instrucción y comunicación¹⁸;
- la instrucción ha de ser bilingüe;
- la formación de los docentes ha de ser de alta calidad, lo que implica tener capacidad para llevar a los estudiantes a desarrollar su potencial al máximo.

2.4.2 Planificación de las sesiones en español

Con el paso de las décadas se ha demostrado que el lenguaje se adquiere de forma óptima cuando sirve de medio para adquirir otros contenidos y no como fin en sí mismo (Chamot & O'Malley, 1994; Genesee, 1981; Lambert & Tucker, 1972).

¹⁸ Estudios (Amrein & Peña, 2000) demuestran que la mayoría de los profesores de español son bilingües y optan por la traducción de algunos términos al inglés para evitar confusión en los estudiantes, mientras que los docentes de inglés son en su mayoría monolingües y nunca optan por la traducción.

La mayor diferencia que podemos encontrar entre la aplicación de unos programas duales u otros tiene que ver con el tipo de modelo que se esté llevando a cabo, mencionados anteriormente: *self-contained* o *team-organization*.

En la Figura 1, podemos observar cómo un docente basándose en el modelo *self-contained* podría organizar su aula:

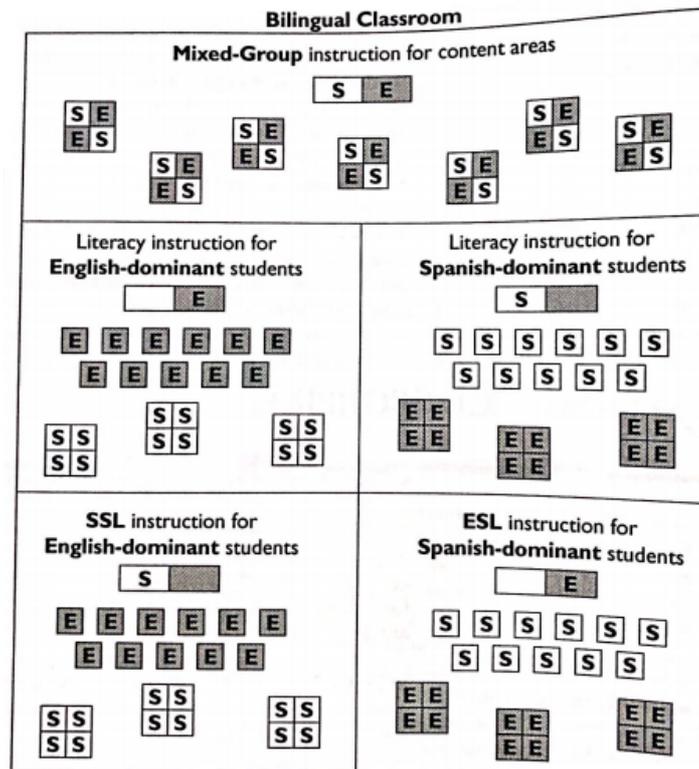


Figura 1: Propuesta de organización de aula para *self-contained model*
Fuente: White (2004)

Podemos observar que una sola persona, con dominio de ambas lenguas, será la encargada de impartirlas y que deberá organizar la clase de manera que estén expuestos contenidos tanto en inglés como en español. Elegir un color para cada lengua puede ser de gran ayuda, especialmente con alumnado que está aprendiendo a leer y escribir (White, 2004: p. 37).

En la Tabla 4 observamos cómo, según White (2004), convendría organizar la semana planificando bajo este modelo:

Time	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
8:30–9:00	Opening Activities: attendance, calendar, lunch count, homework, announcements Literacy: journal writing, shared, partner, independent reading				
	Spanish	English	Spanish	English	Spanish and English
9:00–9:45	Spanish Language Arts: shared reading and writing, guided reading, reading and writing workshop <i>Spanish-dominant students receive instruction from the teacher while English-dominant students do literacy projects in groups, pairs, or independently</i>				
9:45–10:30	English Language Arts: shared reading and writing, guided reading, reading and writing workshop <i>English-dominant students receive instruction from the teacher while Spanish-dominant students do literacy projects in groups, pairs, or independently</i>				
10:30–11:30	Math: integrated and thematic-based math instruction				
	Spanish	English	Spanish	English	Spanish and English
11:30–12:00	LUNCH: lunch count, directions				
	Spanish	English	Spanish	English	Spanish and English
12:00–1:00	Science or Social Studies: (alternate each month or depending on the focus of the theme)				
	Spanish	English	Spanish	English	Spanish and English
1:00–1:30	ESL	SSL	ESL	SSL	Health
	Language development related to theme or topics of study through literacy, music, drama ... <i>While the teacher instructs one group (ESL or SSL), the other group does follow-up projects in the second language in groups, pairs, or independently</i>				
					Spanish and English
1:30–2:15	Special Classes or Preps: art, music, P.E., computers, library				
					Spanish or English
2:15–2:30	Literacy: Journal writing, partner or independent reading Closing Activities: homework, announcements, clean up				
	Spanish	English	Spanish	English	Spanish and English

Tabla 4: Propuesta de horario para *self-contained model*
Fuente: White (2004)

En la figura 2, podemos observar cómo dos docentes que formen un equipo pueden organizar sus aulas:

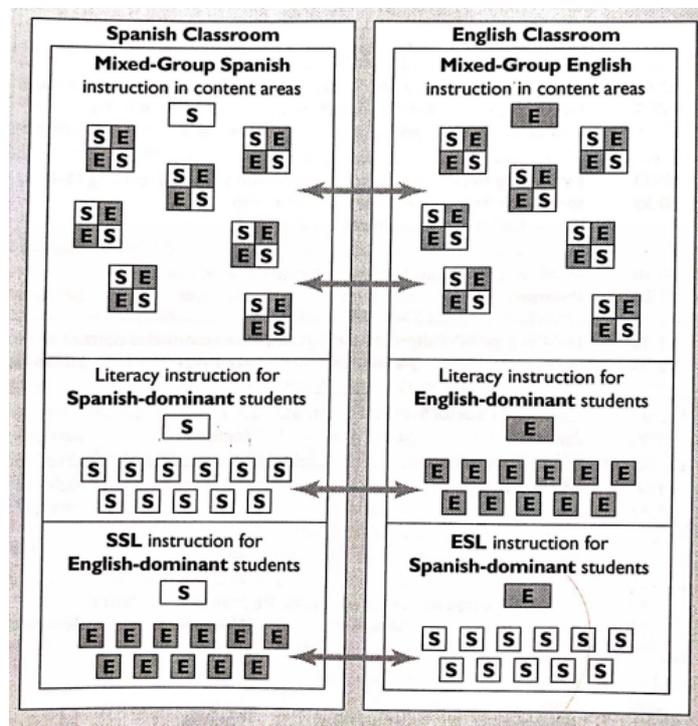


Figura 2: Propuesta de organización de aula para *team-organization model*
Fuente: White (2004)

En la Tabla 5 vemos cómo White (2004) considera que podrían organizarse semanalmente dos docentes que trabajen en equipo:

Time	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
8:30-9:00	Opening Activities: attendance, calendar, lunch count, homework, announcements Literacy: journal writing, shared, partner, independent reading <i>homeroom partner room homeroom partner room homeroom and partner room</i>				
9:00-10:30	Language Arts: shared reading and writing, guided reading, reading and writing workshop <i>Spanish-dominant students in the Spanish classroom</i> <i>English-dominant students in the English classroom</i>				
10:30-11:30	Math: integrated and thematic-based math instruction <i>homeroom partner room homeroom partner room homeroom and partner room</i>				
11:30-12:00	LUNCH (teachers alternate taking their homeroom and partner room to lunch each day) <i>homeroom partner room homeroom partner room homeroom and partner room</i>				
12:00-1:00	Science or Social Studies: (alternate each month or alternate depending on the focus of the theme) <i>homeroom partner room homeroom partner room homeroom and partner room</i>				
1:00-1:30	ESL & SSL: oral language development related to theme or topics of study in math, science, social studies through literacy, music, drama ... <i>Spanish-dominant students in the English classroom</i> <i>English-dominant students in the Spanish classroom</i>				Health <i>homeroom and partner room</i>
1:30-2:15	Special Classes or Preps: art, music, PE., computers, library <i>homeroom homeroom homeroom homeroom homeroom</i>				
2:15-2:30	Literacy: journal writing, partner or independent reading Closing Activities: homework, announcements, clean up <i>homeroom partner room homeroom partner room homeroom and partner room</i>				

Tabla 5: Propuesta de horario para *team-organization model*
Fuente: White (2004)

En la Tabla 6, de elaboración propia, podemos observar la propuesta que realiza el departamento de coordinación de los programas duales en *Seminole County Public Schools* (Florida). Esta planificación es solo aplicable a un modelo basado en *team-organization*:

DUAL LANGUAGE CLASSROOM	
8:15-8:45 a.m.	<i>Achievement Groups (Intervenciones)</i> ¹⁹
8:45-10:15 a.m.	<i>Reading/Science Integration (Aula de Inglés)</i>
10:15-10:35 a.m.	<i>Social Studies (Aula de Inglés)</i>
10:37-11:07 a.m.	<i>Lunch (Comida)</i>
11:10-12:40 p.m.	<i>Matemáticas (Aula de Español)</i>
12:45- 1:20 p.m.	<i>Ciencias (Aula de Español)</i>
1:20- 1:45 p.m.	<i>Recess (Recreo)</i>
1:45 -2:15 p.m.	<i>Español (Aula de Español)</i>
2:15- 2:50 p.m.	<i>Special Area (Educación Física, Música o Plástica)</i>
2:53- 3:15 p.m.	<i>Dismissal (Salida)</i>

Tabla 6: Propuesta de horario para grupo de estudiantes en programa dualFuente: Informe interno *World Language Department* de *Seminole County Public Schools*.

¹⁹ Pequeños grupos de refuerzo y ampliación formados en base a los resultados de pruebas estatales e internas del centro, normalmente de instrucción en inglés.

Como podemos observar en la tabla, se sigue la premisa establecida por White (2004), según la cual se debe procurar la división equitativa de los tiempos de enseñanza de las dos lenguas, siendo la lengua inglesa objetivo en sí misma y la lengua española medio y fin. El modelo es solo una de las opciones de puesta en marcha de los programas duales: realizar el cambio de idioma a mitad de la jornada escolar. Sin embargo, existen numerosas maneras de organizar las horas de instrucción correspondientes a cada lengua.

2.4.3 *Mirror image classrooms*²⁰

Como veremos en el punto 3.4 de este trabajo, existen opiniones muy dispares sobre lo beneficioso de esta forma de organización de las aulas duales, además de escasa bibliografía. El concepto “aulas en espejo” no se refiere solo a la organización espacial del aula, sino también a la temporal y organizativa. Se recomienda a los docentes que se encuentren trabajando bajo el modelo *team-organization* que, en sus aulas, la disposición de mobiliario y decoración sea lo más similar posible, además de la organización de tiempos y tareas, con el objetivo de facilitar las transiciones al alumnado, especialmente en *Kindergarten*, 1^{er} y 2^o Grado. En la teoría, puede parecer un elemento más de la metodología dual que, efectivamente, sirva al mejor funcionamiento del programa. No obstante, en la parte de organización espacial resulta especialmente complicado: los contenidos que se imparten en sendas clases no son compartidos, por lo tanto, la parte en la que se hace uso de la decoración de la clase para reforzar contenidos con murales y explicitar los estándares que se van a trabajar durante la sesión o la localización de recursos difícilmente puede ser similar.

2.4.4 Alumnado

Como hemos visto anteriormente, lo ideal dentro del programa es que los dos grupos del programa dual lo conformen al 50% alumnado de habla hispana y al 50% alumnado de habla inglesa. Los beneficios de este tipo de agrupamiento, como decíamos anteriormente y como ha quedado demostrado en los programas de éxito, son tanto cognitivos (Cummins, 1981) como socioculturales (Cloud, Genesee y Hayaman, 2000). El simple hecho de interactuar con nativos de la otra lengua supone un enorme beneficio para ambas partes. Según estos autores, exponerse al otro idioma de esta manera los acerca a un futuro dominio competencial de los dos

²⁰ Aulas en espejo. Información obtenida de un informe interno con las instrucciones de principio de curso para el año escolar 2015-2016, elaborado por Minnie Cardona, coordinadora del Departamento *World Languages* en *Seminole County Public Schools* (Florida).

idiomas. Los resultados de los estudios de Vygotsky (1978) sobre lo que él mismo denominó la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) afirman que los intentos de los niños y niñas de adquirir una lengua se encuentran directamente influenciados por las interacciones, ya sean formales o informales, con otros miembros de la sociedad. Cummins (1981) demostró que aquellos estudiantes que conviven con hablantes de un segundo idioma experimentan ciertas ventajas lingüísticas y cognitivas cuando se les compara con estudiantes en sistemas monolingües. Baker (2001) mantiene que el fenómeno denominado *code-switching*²¹ es muestra del progreso en el proceso de aprendizaje por parte de los aprendientes. Considero importante hacer hincapié en este proceso que forma parte de la adquisición de segundas lenguas ya que, como defienden varios autores (Cloud, Genesse y Hamayan, 2000; García, 2005), forma parte del procedimiento de aprendizaje, considerándose en ocasiones, de forma errónea, que el aprendiente no conoce ninguna de las dos lenguas de forma correcta. García (2005) defiende que el *code-switching* resulta complejo y que es todo lo contrario a una deficiencia en la producción oral del aprendiente.

2.4.5 Beneficios y desventajas de los programas duales

En el epígrafe anterior hemos respaldado bibliográficamente lo beneficioso de este programa por su metodología y formas de agrupamiento del alumnado. En el siguiente gráfico de barras, elaborado con base en los resultados de los exámenes estatales que se realizan cada final curso a todos los estudiantes, podemos observar cómo, en 3^{er} grado de la escuela Spring Lake en Seminole County Public Schools (Florida), el alumnado perteneciente al programa dual obtuvo mejor puntuación que aquellos matriculados en cursos ordinarios, a pesar de que los exámenes se realizan siempre en inglés:

²¹ Alternancia de códigos: fenómeno por el que los aprendientes utilizan simultáneamente ambas lenguas, mezclándolas, a nivel de léxico, estructuras gramaticales o bloques de palabras.

Discovery Education Data 3

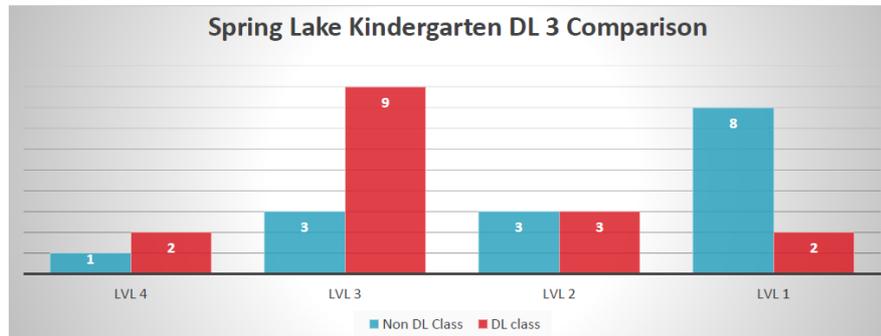


Gráfico 1: Documento interno elaborado por el *World Languages Department* de SCPS
Fuente: Documento interno elaborado por el Departamento de *World Languages* de Seminole County Public Schools (Florida).

Se clasifica a los estudiantes en cuatro niveles diferentes. Podemos observar que solo en el Nivel 1 (LV 1) puntúa el alumnado del programa dual por debajo de los matriculados en enseñanza solo en inglés. Se puede deducir de estos datos que este grupo de alumnado sea alumnado ESOL.

Sin embargo, como metodología que se enmarca en el bilingüismo, los programas duales tampoco lo tienen todo a favor. Una de las variables que afecta más negativamente en la adquisición de segundas lenguas en contextos bilingües es la ansiedad, entendida como una reacción emocional negativa. Koba et al. (2000), en palabras de Santos Menezes (2014), “afirman que los alumnos que se sienten confundidos al hablar en clase o que tienen miedo de que otros serían de ellos salen perjudicados”. Von Würde (2003), citado por Santos Menezes (2014), identifica cuatro factores claves que generan ansiedad en los estudiantes matriculados en este tipo de programas:

- 1- La incapacidad de comprender las instrucciones del docente y/o compañeros/as nativos de la L2
- 2- Actividades que supongan producciones orales por parte del estudiante [esto supone un alto grado de ansiedad según Robles (2011)]
- 3- Pedagogía de aula: ritmo rápido, muy comunicativo.
- 4- Los errores en el habla.

Existen otros factores que, según la autora, también afectan: dificultad de la tarea, tipos de agrupamiento o la presencia del docente. Todo ello, va en detrimento de los resultados positivos de los programas duales en la etapa infantil y primaria.

Un factor extrínseco a los programas duales, pero que también afecta negativamente en sus resultados y que considero necesario resaltar, es que la realidad de los centros no siempre permite que aquello que ha sido demostrado como beneficioso por especialistas en el ámbito se pueda desarrollar y, por lo tanto, el éxito del programa dual no siempre alcanza los niveles que cabe esperarse. Ejemplo de ello son los programas duales implementados en escuelas denominadas *Title I Schools*. Estas escuelas están especialmente protegidas dentro de los distritos por ser escuelas con una cifra alta de alumnado en umbral de pobreza infantil²². Desde las *Local Educational Agencies*²³ tratan de asegurar que el porcentaje de alumnado (superior al 40%) que se encuentra escolarizado bajo estas circunstancias de riesgo sea reforzado en el desarrollo y adquisición de las competencias y estándares, incluido el ELE. No obstante, el apoyo de las familias, que como veíamos anteriormente es un pilar básico de los programas de éxito, no siempre alcanza los niveles necesarios para que los estudiantes superen el curso escolar con éxito.

3. INVESTIGACIÓN

3.1. Metodología: Entrevista personal como instrumento de recogida de información

Existen muchas definiciones de “entrevista” como técnica de investigación cualitativa, técnica que elijo herramienta de recogida de información para desarrollar el marco práctico de este trabajo. Pretendo obtener información mediante una conversación profesional con varias personas para un estudio analítico de la investigación (Ruiz-Olabuénaga, Aristegui & Melgosa, 2002).

En el caso que nos atañe, realizo cuatro entrevistas personales a cuatro profesionales docentes en las cuales prima el *intuitu personae*, es decir, la información específica de la persona entrevistada. Esta herramienta de recogida de información,

²² Fuente: U.S. Department of Education. Office of Elementary and Secondary Education, Office of State Support. (2015). *Improving Basic Programs Operated by Local Educational Agencies (Title I, Part A)*.

²³ Agencias Locales Educativas.

que se encuentra entre las principales herramientas de investigación social (Fàbregues *et al.*, 2016), requiere mucha energía, la cual se transforma en información de gran calidad y exactitud. Sin embargo, haciendo uso de la entrevista como instrumento de recogida se debe tener presente, tal y como nos indican Fàbregues *et al.* (2016), que precisamente por acceder a cómo las personas entrevistadas entienden un determinado hecho o experiencia, trabajar como profesoras de ELE en programas duales en nuestro caso, debemos asumir que existen distintas e igualmente lícitas formas de interpretar una misma vivencia. Schostak (2006) define la entrevista desde un punto de vista casi romántico, haciendo uso de la metáfora:

Don't be misled. The interview is not a simple tool with which to mine information. It is a place where views may clash, deceive, seduce, enchant. It is the inter-view. It is as much about seeing a world – mine, yours, ours, theirs – as about hearing accounts, opinions, arguments, reasons, declarations: words with views into different worlds²⁴

La razón por la que elijo estas cuatro profesoras de ELE no es otra que haber compartido con ellas la mayor parte de la experiencia, ya fuera de forma presencial o por comunicación telefónica, desde la fase previa de proceso de selección y formación, hasta la experiencia personal y docente en sí misma, además del retorno a España. Por ello, confío plenamente en la veracidad de sus respuestas que, con matices, reflejan mi propia opinión. Considero enriquecedor para la investigación que las entrevistadas dispongan de un “currículum docente”²⁵ que varía en años de experiencia y metodología de trabajo, además de que haber ejercido como profesoras de ELE en cuatro contextos diferentes. Pretendo llevar a cabo un análisis cualitativo de las respuestas y, partiendo de ellas, elaborar una unidad didáctica que cubra en cierta medida las necesidades que se pueden inferir del análisis de dichas entrevistas.

Tras la lectura y documentación bibliográfica sobre cómo realizar un uso correcto de la entrevista personal como recurso para la investigación, el siguiente paso que llevo a cabo es la redacción de las posibles preguntas. Según Fàbregues *et al.* (2016) existe una regla de oro que la persona encargada de llevar a cabo la entrevista nunca debería romper: “no mostrar nunca nuestra opinión y/o sentimientos hacia el

²⁴ “No te engañes. La entrevista no es una herramienta sencilla con la cual extraer información. Es un lugar donde puede que las vistas se enfrenten, te embauquen, te seduzcan o te cautiven. Es la ‘inter-visión’. Es tanto ver el mundo- el mío, el tuyo, el nuestro, el suyo- como escuchar explicaciones, opiniones, argumentos, razones o declaraciones: palabras con vistas a mundos diferentes” [traducción propia].

²⁵ En el apartado de anexos presento las autorizaciones firmadas para uso de datos personales y transcripción de la entrevista como muestra real de la misma.

tópico que está siendo objeto de la entrevista”. Merton, Fiske y Kendall (1990), citados por Fàbregues et al. (2016), resumen en cuatro puntos las principales prácticas que conducen al entrevistador a romperla:

- Pensar que solo se está proporcionando información necesaria;
- Pensar que solo se está ayudando en la respuesta, cuando en realidad se está cuestionando los conocimientos del entrevistado;
- Entender que solo se está resaltando lo importante, cuando en realidad se está aquejando de la poca consistencia;
- Intentar dirigir la respuesta hacia la hipótesis del estudio, cuando en realidad implica acusación de no saber explicar la experiencia sobre la cual está siendo entrevistado.

Estos autores definen la actuación del entrevistador, dentro de las problemáticas habituales, como figura que se muestra involuntariamente imparcial a través de la expresión de los propios sentimientos y el tratamiento de las preguntas, a lo que yo añadiría la involuntariedad de la comunicación no verbal. En mi caso, la razón que me lleva a realizar este trabajo y, más concretamente, al uso de la entrevista personal como herramienta, es una serie de encuentros informales además de, como expliqué anteriormente, haber compartido con las entrevistadas la experiencia de ser profesora de ELE en un programa dual. Por lo tanto, me resulta bastante complicado mantener una postura parcial hacia las respuestas de los entrevistadas, postura que además es de sobra conocida por estas.

Schostak (2006:177) afirma dentro de sus “estrategias de salida” “when the recording ends, new conversations begins”²⁶; afirmación que, después de haber realizado las entrevistas, considero absolutamente cierta. Surgen preguntas por parte de las entrevistadas sobre el desarrollo de esta o sobre qué parte del discurso cambiaría *a posteriori*. Como explica este autor, de nuevo de una forma casi poética, “There really is no way out, no interview was ever finished. The words recorded find new life in each text written, in each re-reading”²⁷ (2006: 177).

²⁶ “Cuando la grabación termina, otra conversación comienza” [Traducción propia].

²⁷ “Realmente no hay una salida, nunca entrevista fue nunca terminada. Las palabras grabadas encuentran nueva vida en cada texto escrito, en cada relectura”. [Traducción propia].

3.2. Descripción del corpus empleado

3.2.1. Biodata entrevistada nº1: H.M.N (ANEXO II)

La entrevista personal a esta profesora se realizó por videollamada Cabezón de la Sal-Madrid el 11 de agosto de 2018, con una duración de 17 minutos y 56 segundos.

H.M.N es Diplomada en Magisterio Educación Primaria y Psicopedagogía por la Universidad de Valladolid. También dispone de estudios de Máster en Logopedia. En el momento que fue seleccionada para trabajar en Estados Unidos, sumaba trece años de experiencia docente, seis de ellos como Jefa de Estudios en el CEIP John Lennon de Fuenlabrada. Le fue asignada una plaza en Forest City Elementary, escuela perteneciente a Seminole County Public Schools.

Forest City se encuentra en Altamonte Springs, ciudad al noroeste de Orlando (Florida). En la Tabla 7 podemos observar los datos demográficos más relevantes:

	ALTAMONTE SPRINGS	FLORIDA
Población total	41,496	18,801,310
Blanco o caucásico	72%	75.0%
Negro o afroamericano	13%	16.0%
Otros	10%	9.6%
Hispano o latino (de cualquier raza)²⁸	24%	22.5%

Tabla 7: Datos demográficos Altamonte Springs

Fuente:

https://factfinder.census.gov/faces/tableservices/jsf/pages/productview.xhtml?pid=DEC_10_PL_GCTPL1.ST13&prodType=table

Durante tres cursos escolares (de 2015-2016 a 2017-2018), esta profesora trabajó bajo el model *team-organization*. Según la informante, el primer año el nivel de español de sus estudiantes de 3^{er} Grado era muy bajo y los contenidos de

²⁸ El porcentaje para “hispano o latino” está calculado sobre el total de la población ya que este sector de la población dejó de ser contabilizado como raza para el censo de 2010. Más información:

<https://www.census.gov/topics/population/hispanic-origin/about/faq.html>

Matemáticas y Ciencias muy complejos, por lo que tuvo que dedicar mucho tiempo a enseñanza de español muy básico. Los dos años siguientes trabajó en 1^{er} y 2^o Grado. En estos cursos pudo llevar a cabo su labor docente y cumplir con los estándares establecidos para el nivel en Matemáticas y Ciencias con el español como lengua vehicular, además de ELE que sería evaluado solo a final de curso. En su caso, tal y como ella informa, sí se cumplía el modelo de agrupamiento 50/50, que reconoce muy beneficioso.

3.2.2. Biodata entrevistada nº 2: S.G.R. (ANEXO III)

La entrevista a esta profesora fue presencial y tuvo lugar en Torrelavega el 4 de agosto de 2018, con una duración de 12 minutos y 36 segundos.

S.G.R. es Diplomada en Magisterio Especialidad Lengua Extranjera y Graduada en Máster ELE por la Fundación Comillas. Cuando accedió al programa de Profesores Visitantes en Estados Unidos y Canadá en el curso 2015-2016 había trabajado para la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria como maestra interina tres cursos académicos. Se le asignó la ciudad de Santa Fe en el estado de Nuevo México, donde trabajó durante tres años para Santa Fe Public Schools (SFPS) en la escuela Primaria Kearny Elementary School.

Según la informante, Santa Fe es una ciudad en la que conviven dos poblaciones, una formada por personas de nivel socioeconómico y cultural medio alto, generalmente retirados de profesiones cualificadas. La otra compuesta por inmigrantes de países de Centro América (México, El Salvador y Guatemala en su mayoría) con un nivel económico y cultural medio-bajo que cubren trabajos no cualificados. En la Tabla 9 vemos reflejados los datos de población:

	SANTA FE	NUEVO MEXICO
Población total	67 947	18 801 310
Blanco o caucásico	78%	68.0%
Negro o afroamericano	1%	16.0%
Otros	18%	16.6%
Hispano o latino (cualquier raza)	50%	46%

Tabla 8: Datos demográficos Santa Fe City

Fuente: <https://suburbanstats.org/population/new-mexico/how-many-people-live-in-santa-fe>

Ello se refleja en SFPS con un alumnado mayoritariamente de segunda y tercera generación de inmigrantes que valoran la enseñanza bilingüe; aún así, como en todas las ciudades, los porcentajes varían en función a la zona de la ciudad en la que se encuentra la escuela. Kearny Elementary se encuentra en un área intermedia entre el centro, donde encontramos el alumnado mayoritariamente anglosajón y la zona sur donde la población es mayoritariamente inmigrante. Kearny Elementary School cuenta con un 85% de alumnado hispano.

La escuela cuenta con tres líneas por grado, con una de cada tres clases con programa bilingüe en el que se atiende a alumnado con español como lengua materna y que habla ambos idiomas. S.G.R. atiende a la clase bilingüe de Primer Grado con un Programa de Mantenimiento del Español en el que se enseña el Inglés como Segunda Lengua y como vehículo de instrucción en las asignaturas de Matemáticas y Ciencias. En este modelo, tanto el grupo de estudiantes como la maestra se mantienen, y es esta la encargada de cambiar de lengua de instrucción de la mañana a la tarde. Durante el curso 2016-2017, el Programa Bilingüe del centro cambia a un Programa Dual (50/50) en el que todas las asignaturas se enseñan en ambas lenguas siendo la maestra la que cambia el idioma de instrucción cada 3 semanas y conservando un solo grupo. El último año se mantiene este mismo Programa Dual modificando el modelo de implementación en Infantil y Primer Grado donde se crean dos grupos con alumnado mixto de primera lengua inglesa e hispana que cambian cada tres semanas de la clase de inglés a la de español por lo que reciben instrucción de todas las asignaturas en ambas lenguas.

3.3.3 Biodata entrevistada nº 3: E.L. (ANEXO IV)

La entrevista con esta profesora se realizó a través de videollamada Cabezón de la Sal-Madrid el 11 de agosto de 2018, con una duración de 19 minutos.

E.L. es Diplomada en Magisterio Educación Infantil, Primaria y especialidad Lengua Extranjera Inglés, con especialidad en Inglés por la Universidad Complutense de Madrid y Graduada en Educación Infantil por la Universidad Camilo José Cela de Madrid, en el momento de irse a trabajar a Estados Unidos contaba con seis años de experiencia docente en una escuela concertada dependiente de la Consejería de Educación de Madrid y en la actualidad es la especialista de Inglés en esa misma escuela, impartiendo clases a todos los alumnos de Educación Infantil y de 1º, 2º, 3º y 4º de EP.

E.L. superó todas las fases del proceso de selección en el año 2013-2014 y comenzó su experiencia como profesora de ELE en el curso escolar 2014-2015 en una escuela de Educación Primaria de Chuluota en Oviedo (Florida): Joan Walker Elementary School. Según la informante, es una zona donde la población pertenece, generalmente, a la clase media-alta. En esta escuela conviven, mayoritariamente, dos tipos de alumnado: caucásico e hispano.

En Walker Elementary la participación de las familias es bastante alta y la Asociación de Padres y Madres²⁹ tiene mucha relevancia y apoyo en las actividades desarrolladas en la escuela y las ayudas económicas que proveía (tanto para proyectos especiales, como para la dotación de materiales y recursos de las aulas). A continuación, en la Tabla 9, los datos demográficos estimados para Chuluota:

	CHULUOTA	FLORIDA
Población total	2483	18 801 310
Blanco o caucásico	91%	75.0%
Negro o afroamericano	8%	16.0%
Otros	2%	3.6%
Hispano o latino (de cualquier raza)	16%	22.5%

Tabla 9: Datos demográficos Chuluota

Fuente:

https://factfinder.census.gov/faces/tableservices/jsf/pages/productview.xhtml?pid=DEC_10_PL_GCTPL1.ST13&prodType=table

La realidad del grupo que se encuentra al llegar a su clase de *Kindergarten* es la siguiente: dos grupos de unos 16-17 alumnos/as formados prácticamente en su totalidad por alumnado caucásico cuya L1 es el inglés y tan solo un alumno latino cuya L1 es el español. Esta situación supone para E.L., en un primer momento, adaptarse al grupo y dedicar mucho tiempo a trabajar contenidos lingüísticos de ELE muy básicos, mientras avanzaba en contenidos de Matemáticas y Ciencias haciendo uso indistinto del inglés y español. Con el paso de los meses, fue aumentando el porcentaje de uso del español como lengua vehicular hasta casi, asegura, el 100% del tiempo de clase.

²⁹ En Estados Unidos, lo que en España conocemos como AMPA (Asociación de Madres y Padres del Alumnado), se conoce como PTA (*Parents-Teachers' Association*).

3.3.4 Biodata entrevistada nº 4: S.A.M. (ANEXO V)

La entrevista a esta profesora fue presencial y tuvo lugar en Santander el 29 de agosto de 2018, con una duración de 12 minutos y 33 segundos.

S.A.M es Diplomada en Magisterio Educación Primaria y Psicopedagoga por la Universidad de Cantabria, en el momento de irse a trabajar a Estados Unidos contaba con cinco años de experiencia docente en escuelas públicas dependientes de la Consejería de Educación de Cantabria. En la actualidad es tutora de 6ºEP en el CEIP Antonio Mendoza y estudiante del Máster en ELE por la Universidad Pontificia de Salamanca. Ella superó todas las fases del proceso de selección en el año 2013-2014 y comenzó su experiencia como profesora de ELE en el curso escolar 2014-2015 en Wicklow Elementary School.

Para entender la experiencia vivida por esta maestra, procedo a desarrollar el contexto de la escuela: Wicklow Elementary se sitúa al noreste de Orlando, en Sanford, donde la población pertenece, generalmente, a clase media-baja. En esta escuela conviven, mayoritariamente, tres tipos de alumnado: caucásico, afroamericano e hispano. A esto se suma que la población de Wicklow es cambiante: es difícil llevar a cabo un proyecto educativo estable debido a la cantidad de cambios que se producen a lo largo del mismo curso: niños o niñas que llegan en mitad de una mañana, alumnado que desaparece por problemas de sus familiares con el Departamento de Inmigración, cambios de domicilio, etc. Wicklow es una escuela *Title I*. Se pretende la participación de las familias, que formen parte de la Comunidad Educativa, aunque no siempre es fácil: problemas de custodia, familiares retenidos, trabajos con jornadas laborables donde la conciliación familiar se antoja complicada, etc. En la Tabla 10, los datos demográficos estimados para Sanford:

	SANFORD	FLORIDA
Población total	53,570	18,801,310
Blanco o caucásico	57.3%	75.0%
Negro o afroamericano	30.5%	16.0%
Otros	12,5%	8%
Hispano o latino (de cualquier raza)	20.2%	22.5%

Tabla 10: Datos demográficos Sanford

Fuente:

https://factfinder.census.gov/faces/tableservices/jsf/pages/productview.xhtml?pid=DEC_10_PL_GCTPL1.ST13&prodType=table

Como podemos ver al analizar la tabla, una vez más la escuela pública es fiel reflejo de la sociedad, siendo mayoritaria como decíamos anteriormente la población blanca, afroamericana e hispana.

La realidad del grupo que se encuentra al llegar a su clase de *Kindergarten* es la siguiente: dos grupos de unos 17-18 alumnos/as (irá cambiando a lo largo del curso) formados por una mitad de alumnado caucásico y afroamericanos cuya L1 es el inglés y donde la segunda mitad la forma alumnado latino cuya L1 es el español.

3.4 Análisis de información obtenida de las entrevistas

Para realizar el análisis de las entrevistas, analizaremos la respuesta a la misma pregunta de todas las entrevistadas, comparando así la opinión de cada una respecto al mismo tema:

- **Antes de la fase de entrevistas personales ¿Llevaste a cabo algún tipo de investigación sobre cómo funcionan las escuelas públicas elementales en EE. UU? ¿Recuerdas si encontraste suficiente información?**

Dos de las entrevistadas responden que no llevaron a cabo ningún tipo de investigación y dos responden que sí, pero por medio de diferentes fuentes. H.M.N, que responde que sí, reconoce que al intentar indagar por su cuenta no le resultó fácil entender la información, era confuso, y casi todo referido a la estructura de las escuelas, nunca a los programas duales o ELE dentro de estos. S.A.M, por el contrario, acudió a una preparadora personal nativa de EE. UU que conocía el sistema educativo, lo cual le facilitó mucho el proceso previo.

- **Antes de tu partida para EE. UU. recibiste una formación en Madrid, ¿consideras que fue suficiente? ¿Hubo referencias al mundo ELE? ¿Qué estructura darías a tu discurso si fueses tú hoy la encargada de guiar a los profesores visitantes que han sido seleccionados?**

Todas las participantes coinciden en que la formación fue demasiado general. Se trataron aspectos de la vida cotidiana en Estados Unidos, válido para cualquier estado, pero no se trataron temas académicos: materiales, metodologías, funcionamiento del bilingüismo, etc. ni referidas a ELE. Tampoco recibieron información sobre normas socioculturales de cara a la convivencia en el centro. E.L. recuerda hablar sobre vocabulario no recomendado en caso de tener alumnado mexicano, pero en su zona, por ejemplo, apenas había alumnado mexicano matriculado. S.A.M. reconoce que lo que escuchó allí le ayudó a salir adelante los tres primeros meses, que era el tiempo necesario, según dijeron allí, para empezar a sentirse profesional y personalmente capaz.

- **En tu llegada al país, ¿recibiste apoyo? ¿te guiaron en tu adaptación al nuevo país y a su sistema educativo, y en concreto, a la metodología bilingüe? Si la respuesta a la anterior pregunta es no, ¿en qué crees que habrías agradecido recibir apoyo: ¿en lo profesional (recursos ELE), en lo personal o en ambas?**

Las cuatro entrevistadas coinciden en una respuesta negativa. Las formaciones recibidas eran las mismas que las del resto de profesores nuevos, profesores norteamericanos la gran mayoría. E.L. y S.A.M. coinciden en que, supuestamente, iban a tener una mentora que les ayudaría con materiales específicos de ELE adaptados al contexto desde el principio, pero al final no tuvieron esa guía. H.M.N creía que con su experiencia de años trabajados y cantidad de recursos elaborados con los que ya contaba, no tendría problemas de adaptación. Sin embargo, reconoce haberlos tenido, al igual que el resto de las compañeras. Afirma que habría agradecido un material adaptado o adaptable a las distintas realidades. H.M.N recuerda el método de ELE impuesto desde el distrito con el que debían trabajar, Calle de la Lectura (Pearson). Lo recuerda un método muy poco aprovechable, no era de ELE como tal, sino de traducción directa del método inglés, *Reading Street*. No funcionaba, no estaba adaptado al ritmo y niveles de los estudiantes en ninguno de los programas duales del distrito. Siempre había muchas quejas. No tenían tiempo material para preparar materiales, al final ibas adaptando lo que había en inglés, relegando el español a un segundo plano, lo cual era contrario al objetivo primordial.

Todas coinciden en que habrían agradecido recibir más apoyo sobre todo en lo profesional: formación sobre programas duales y materiales.

- **Como sabes, las aulas de los Programas Duales deberían ser en espejo, es decir, misma estructura en el aula que aprenden en inglés que en el aula que aprenden en español: ¿lo consideras enriquecedor?**

S.G.R. tiene claro que no lo considera enriquecedor, puede servir para facilitar las transiciones, sobre todo en grados menores, pero se pierde toda la espontaneidad de cada maestra y el estilo propio.

H.M.N, E.L. y S.A.M. coinciden en que sí les gustaría si fuera real, pero H.M.N explica que no es posible por el simple de hecho de que las materias de instrucción no son las mismas. No pueden usar los mismos materiales para decorar un aula de Matemáticas o de ELE que uno de Inglés como L1.

Coinciden en que se intentó, pero no era real.

- **No era obligatorio, pero se recomendaba que hubiese trabajo ya fuese independiente o cooperativo mediante la agrupación en centros o estaciones donde el alumnado trabajaba de forma independiente: ¿Qué pensaste, en un principio, de esta metodología de trabajo? ¿La llevabas a cabo en tu aula? ¿Qué piensas ahora? ¿Crees que funciona en la enseñanza de ELE?**

Todas, menos S.A.M., coinciden en que no conocían esta forma de trabajar, porque no es lo mismo trabajar en grupos como siempre se ha hecho que trabajar por centros y en grupo o independiente. Todas coinciden en que quieren aplicarlo en el centro educativo en el que trabajan en España, porque además te permite trabajar con un pequeño grupo para reforzar o ampliar. Lo consideran muy útil para enseñanza de ELE: atiende a necesidades, uso óptimo del tiempo, flexible. E.L. reconoce que haber dispuesto de materiales en español ya desarrollados para trabajar de esta manera la hubiese ayudado mucho a adaptarse desde un principio. S.A.M. cree que da lugar a la práctica oral, que la escrita también es importante, pero que hay que darle más importancia a hablar, y que en estos grupos era posible.

- **50% instrucción en inglés- 50% instrucción en español: ¿Sabías que existían programas que funcionaban así? ¿Lo consideraste positivo en primera instancia? ¿Y al final de la experiencia? ¿Qué opinas de que en unos centros sea la misma figura la que imparte ambas partes, cambiando del inglés al español a mitad de la jornada escolar y en otras el alumnado tenga dos referentes: uno angloparlante y otro nativo del español? ¿Cuál era tu caso?**

Silvia, E.L. y H.M.N trabajaron los tres cursos bajo el modelo *team-organization*. (E.L. siempre con la misma compañera y en el mismo grado, lo cual facilita mucho las cosas). S.G.R., sin embargo, conoce los dos modelos.

Todas (menos S.G.R., no da esa información) coinciden en que ya conocían esta forma de bilingüismo: H.M.N como maestra, E.L. como alumna en Cataluña, S.A.M. por conocer cómo se trabaja en algunas escuelas privadas en España.

Todas las respuestas coinciden en que el modelo en equipo es mucho mejor de cara al aprendizaje de los estudiantes. E.L. insiste en que no disponía de material ELE para poner en práctica ese porcentaje desde el principio.

Afirman que el hecho de que los estudiantes sepan a quién dirigirse según qué momento del día sea o en qué clase están les ayuda mucho. H.M.N hace referencia a su escuela en Madrid, CEIP John Lennon, pioneros en bilingüismo, donde los resultados son muy positivos. S.A.M. también hace referencia a las escuelas de Cantabria, pero para justo lo contrario.

Todas hacen referencia al factor cultural: los estudiantes pueden aprender mucho más de dos profesoras nativas que de una sola que sea bilingüe.

- **Resume, por favor, en unas pocas palabras tu experiencia como profesora de ELE en un programa dual. ¿Lo recomiendas?**

Todas las respuestas coinciden: sí. También coinciden en la necesidad de que ya existan materiales elaborados para facilitar la transición al nuevo sistema de trabajo. S.A.M. añade que a lo mejor cambiaría el sistema de admisión de alumnado para el programa, pero que a nivel personal es una gran oportunidad. H.M.N califica su experiencia como profesora de ELE como maravillosa a todos los niveles. Así mismo, S.G.R. también lo recomienda, haciendo hincapié en la necesidad de más materiales para facilitar el trámite a futuros profesores de ELE.

E.L., que opina igual que el resto de las entrevistas, añade que quiere seguir formándose como profesora de ELE, para desde su experiencia trabajar en el ámbito de ELE para Educación Infantil y Primaria, aplicando así lo aprendido, que era también uno de los objetivos del Programa de Profesores Visitantes: aplicar en España lo aprendido en Estados Unidos sobre enseñanza de segundas lenguas.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA: “Unidad Didáctica 0”

4.1. Justificación

La necesidad de elaborar esta “Unidad Didáctica 0” surge, como hemos visto anteriormente, desde diferentes ámbitos: desde el personal, en conversaciones informales con otras docentes, previas a mi formación de Máster, hasta talleres editoriales a los que asistí como alumna del máster y en los que se corroboró la necesidad de investigar y planificar para aumentar el banco de recursos de ELE para estudiantes en Educación Infantil y Primaria. Podría haber planificado una unidad tipo que fuese adaptable a cualquier temática. Sin embargo, opté por diseñar una secuencia que pueda aplicarse al principio de cualquier curso de español muy básico en un contexto que no tenga por qué desarrollarse necesariamente en un programa dual. Considero que “Unidad Didáctica 0” que se desarrolla a continuación es fácilmente abarcable por profesorado ELE en Educación Elemental (Primaria), con poca o mucha experiencia; flexible, dentro de la misma unidad pueden variar tiempos, agrupamientos, orden de actividades, etc; y lo que en inglés se denomina *Kindergarten-friendly*, es decir, adecuada al ritmo de desarrollo de los posibles receptores de esta.

4.2. Características del grupo meta

Esta “Unidad Didáctica 0” se ha elaborado tomando como referente alumnado en cualquiera de los cinco grados de la etapa elemental y obligatoria en el sistema educativo estadounidense, grados a los que, con base en los estándares de aprendizaje de Florida, se les sobreentiende la adquisición de la lectoescritura. Es una unidad introductoria, en la que se refuerzan contenidos, como veremos en los anexos, que se incluirían en un A1 básico dentro del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC).

4.3. Relación de contenidos, estándares de aprendizaje y PCIC

CONTENIDOS	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE (FLORIDA) ³⁰	PCIC Nivel A1 (básico)
<p>Presentaciones</p> <p>Descripción personal</p> <p>Dar opinión: acuerdo/desacuerdo</p> <p>Objetos de clase</p> <p>Los números del 1 al 12</p>	<p>COMUNICACIÓN:</p> <p>(FL.A.1.1) El estudiante participa en conversaciones, expresa sus sentimientos y emociones e intercambia opiniones.</p> <p>(FL.A.2.1) El estudiante entiende e interpreta lenguaje escrito y hablado de variados tópicos.</p> <p>(FL.A.3.1) El estudiante presenta información, conceptos e ideas a una audiencia de oyentes o lectores en variados tópicos.</p>	<p>5. PRONUNCIACIÓN Y PROSODIA</p> <p>-Entonación: identificación de patrones melódicos básicos</p> <p>- Ritmo, pausas y tiempo</p> <p>5. FUNCIONES</p> <p>- Dar y pedir información</p> <p>- Expresar gustos, deseos y sentimientos</p> <p>8. NOCIONES GENERALES:</p> <p>- Cuantitativas: cantidad numérica</p> <p>9. NOCIONES ESPECÍFICAS:</p> <p>- Partes del cuerpo</p> <p>- Características físicas</p> <p>- Individuo: modales y comportamiento y de identidad personal, educación, clima y tiempo atmosférico.</p>
<p>Cumplimiento de las normas</p> <p>El cuento</p> <p>Aspectos culturales: cumpleaños feliz, bailes tradicionales</p>	<p>CULTURA:</p> <p>(FL.B.1.1) El estudiante entiende las relaciones entre las perspectivas y los productos culturales estudiados y usa este conocimiento para reconocer prácticas culturales.</p>	<p>7. GÉNEROS DISCURSIVOS Y PRODUCTOS TEXTUALES</p> <p>10. REFERENTES CULTURALES</p> <p>- Conocimientos generales de los países hispanos: geografía física, fauna,</p> <p>-Productos y creaciones</p>

³⁰ Tomando como base la traducción realizada por Zúñiga (2009) de los Estándares de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras de Florida, propuestos por el Consejo Americano de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el año 1996.

		<p>musicales: música popular</p> <p>11. SABERES Y COMPORTAMIENTOS SOCIOCULTURALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - identificación personal, calendario,
<p>Uso apropiado de las TIC.</p> <p>El calendario y los días de la semana</p>	<p>CONEXIONES:</p> <p>(FL.C.1.1) El estudiante refuerza y mejora el conocimiento de otras disciplinas o materias escolares a través del estudio de la lengua extranjera.</p> <p>(FL.C.2.1) El estudiante adquiere información y perspectiva de cosas que están solo disponibles a través del estudio del idioma extranjero y su cultura.</p>	<p>13. PROCEDIMIENTOS DE APRENDIZAJE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planificación y control del propio aprendizaje: diagnóstico de recursos - Evaluación del producto
<ul style="list-style-type: none"> - Fechas en español 	<p>COMPARACIONES:</p> <p>(FL.D.1.1) El estudiante reconoce que los lenguajes poseen diferentes patrones de comunicación y aplica el conocimiento a su propia cultura.</p> <p>(FL.D.2.1) El estudiante reconoce que las culturas tienen diferentes patrones de interacción y aplica este conocimiento o lo relaciona con</p>	<p>6. ORTOGRAFÍA:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Abecedario -Vocales <p>12. HABILIDADES Y ACTITUDES INTERCULTURALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Asimilación de los saberes culturales: observación, comparación, corrección, etc. - Actitudes

	su propia cultura.	
--	--------------------	--

Tabla 11: Relación de contenidos, estándares de aprendizaje y PCIC

4.4 Metodología

Para el desarrollo de esta unidad didáctica se han tenido en cuenta los principios metodológicos correspondientes al nivel de desarrollo de los estudiantes, unido a la enseñanza de segundas lenguas. Partiremos del nivel de desarrollo y de los aprendizajes previos de modo que puedan integrar los nuevos conocimientos de manera significativa y que los actualicen a través de propuestas que tengan sentido para ellos, que resulten motivadoras. Esta motivación dirigirá no solo su actitud hacia el aprendizaje, sino que, será motor de actitudes responsables en aspectos de su vida como conductas saludables y respetuosas hacia el funcionamiento de la clase y de la escuela.

Se pretende una participación, basada en el *Total Physical Response Method*³¹(Madrid & McLaren, 2004). Para ello, hemos diseñado actividades que les permita intervenir de forma sistemática. Así mismo, se realizarán actividades manipulativas que implican comportamientos de participación y asunción de responsabilidades y desenvoltura manual, a través de juegos y asociaciones psicomotoras e incentivando estados de ánimo positivos que reduzcan el estrés en el alumnado (Asher, 1977).

Todo ello, dentro de un enfoque comunicativo (Canale, 1980; Hymes, 1972) cuyo fin último es el desarrollo de la Competencia Comunicativa de los aprendientes integrado con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (T.I.C). Desde el estado de Florida, la plataforma *i-Ready*³² es de uso obligatorio en todos los niveles. Cada alumno/a deberá trabajar individualmente en esta plataforma en línea durante, al menos, cuarenta minutos a la semana.

³¹ TPR: en español se traduce como Respuesta Física Total.

³² Para más información: <https://www.curriculumassociates.com/Products/i-Ready>

El alumnado ocupa el lugar central durante todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Irá construyendo su propio aprendizaje mediante propuestas en las que recurra a materiales manipulables para descubrir contenidos, a través de toma de decisiones, cooperación, etc. Entre estas propuestas destacan:

- Aprendizaje partiendo de la manipulación: utiliza la manipulación de distintos materiales para llegar a la abstracción de un contenido desde lo concreto.
- Aprendizaje cooperativo: propone un conjunto de actividades que propicien la interacción de la persona-colectivo con el medio, con sus pares o el docente.
- Teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1993): busca adquirir destrezas vinculadas al desarrollo natural y real de las situaciones del día a día para conseguir capacidades que aportan al individuo flexibilidad y creatividad a la hora de enfrentarse a nuevos retos.
- Aprender a aprender: siendo reflexivos sobre el aprendizaje y realizando autoevaluación.

En función del momento y de la necesidad, el alumnado podrá ser dispuesto de diferentes formas:

- Gran grupo: normalmente, esta dinámica se desarrollará en una alfombra grande frente a la pantalla digital cerca de la zona de recursos del profesorado.
- Individual: será el trabajo realizado en la mesa, donde el alumnado se enfrentará al desarrollo de los contenidos de forma personal.
- Parejas: no se entiende el enfoque comunicativo sin este tipo de agrupamiento, que tendrá lugar tanto en la alfombra, como en la mesa, como en juegos alrededor de la clase.
- Centros o estaciones: esta forma de agrupación estará fijada en mesas diferentes a la del trabajo individual. Dispondremos de cuatro centros, de los cuales uno siempre será el trabajo en *i-Ready*. Los estudiantes rotarán cada día a un centro diferente, de forma que pasarán por todos los centros cada semana, dejando el viernes para que sean ellos quienes elijan dónde van como recompensa por el trabajo de la semana. En ellos, trabajarán de forma lúdica los contenidos de Matemáticas, Ciencias o Español, de forma cooperativa y a la vez independiente del docente, que hará uso de estos tiempos para atender a la diversidad de los diferentes niveles que se encuentre en el aula, trabajando en pequeño grupo en otra parte del aula.

El español será presentado a los estudiantes de dos formas diferentes:

- Como lengua vehicular para la enseñanza de Matemáticas y Ciencias Naturales
- Como L1 para los estudiantes hispanohablantes
- Como L2 para los estudiantes angloparlantes

4.5 Temporalización

La unidad didáctica está planificada para desarrollarse a lo largo de siete sesiones de 70 minutos aproximadamente al principio del año escolar.

4.6 Recursos

Para la correcta puesta en marcha de la secuencia didáctica necesitaremos:

- Pizarra Digital
- Mesas redondas para trabajo en grupo
- *Tablets* individuales
- Alfombra para asambleas
- Material fungible: folios, cartulinas, pegamento, etc.

4.7 Evaluación

Los estudiantes llevarán a cabo una sencilla autoevaluación al final de la unidad. En ella se verán reflejados los contenidos curriculares además de los referidos al desarrollo de la competencia comunicativa en español.

4.8 Desarrollo de las sesiones

A continuación, se desarrollan las siete sesiones de las que consta esta unidad. A estas sesiones las acompaña, en el anexo VI, las fichas y recursos necesarios para llevar a cabo las actividades en el aula y, en el anexo VII, el libro del profesorado, para una mejor comprensión de las actividades y su puesta en marcha.

1ª SESIÓN: “NOS CONOCEMOS”

INICIO: Presentación personal y ubicación dentro del aula (entorno próximo).

1

¿Quién es quién?

En una hoja en blanco, dibujad vuestro retrato. Elegid un sitio apartado de la clase para que nadie vea qué dibujáis. Después, mostraré los dibujos uno a uno e intentaremos saber a quién corresponde. ¡Poned arte! Después, decorarán las paredes de nuestra clase.

2

Y tú, ¿Quién eres?

Introduce en la aplicación Kahoot de tu tableta el código que aparece en la pizarra. Lee la pregunta y haz clic en “verdadero/rojo” si estás de acuerdo. Haz clic en “falso/azul” si no estás de acuerdo.

Al acabar el concurso, bailamos la Macarena.

3

Adivina quién...

Escribid una oración sobre vosotros mismos. Mostradla a vuestros compañeros de uno en uno, y votaremos si son V o F.

4

¿Cómo es nuestra escuela?

Recorta y pega. Después, colorea.

5

¿Qué estoy haciendo?

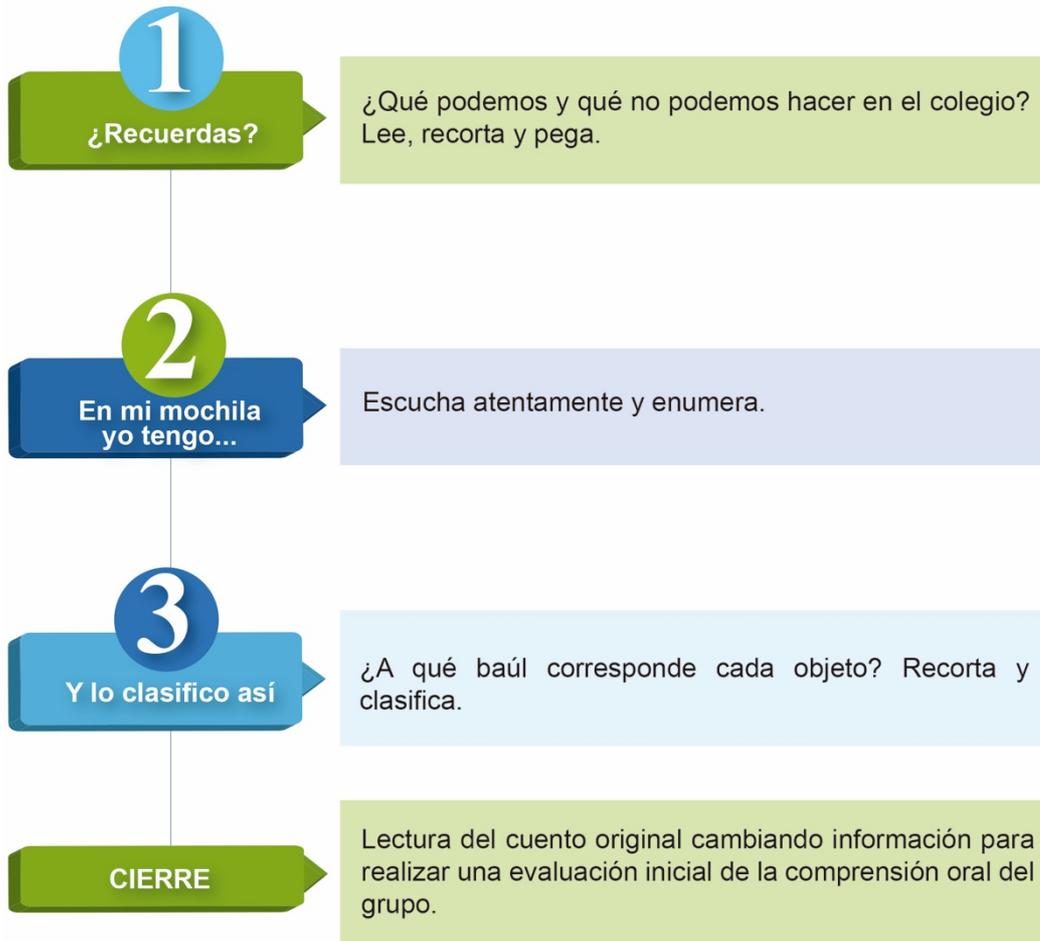
Utiliza la mímica para actividades que realizas en el colegio y represéntalo frente a tus compañeros y compañeras.

CIERRE

Ronda de preguntas en la alfombra. Responded a las preguntas posicionándoos en el lado izquierdo si es verdadero y en el derecho si es falso.

2ª SESIÓN: “NOS CONTAMOS CUENTOS”

INICIO: Rutinas + ¡Vamos a bailar la Macarena todos juntos!



3ª SESIÓN: “RECORDAMOS CON QUÉ TRABAJAMOS EN EL COLE”

INICIO: Atentos a la nueva versión de “La Macarena”... ¿Os suenan las palabras?

1

Érase una vez...

Escuchad muy atentos la historia que os voy a contar. Más tarde lo vais a necesitar...

2

¿ Qué pasó?

En parejas, ordenad las viñetas de la historia que habéis escuchado y escribid un pequeño texto para cada viñeta. Cuando terminéis, coloread los dibujos para seguir decorando el aula.

3

¡Tiempo de centros!

Centro nº1: Memory game (4-5 estudiantes)

Haced parejas de cada dibujo con su nombre.

Centro nº2: Adivinanzas (4-5 estudiantes)

Leed las adivinanzas y dibujad o escribid la respuesta. Comprobad si es correcto mirando la parte de detrás.

Centro nº3: Play-doh! (4-5 estudiantes)

Lanzad los dados, sumad los números y modelad el número que corresponda con la plastilina. Comprueba el resultado con la tabla.

Centro nº4: ¡Laboratorio i-Ready! (5 estudiantes)

Introduce tu usuario y contraseña e intenta resolver las actividades.

CIERRE

Revisamos las normas de transición y trabajo en los centros y/o hacemos hincapié en el funcionamiento de las actividades de los mismos.

4ª SESIÓN: “RECORDAMOS LOS MESES DEL AÑO”

INICIO: Comenzamos calentado motores con la versión que aprendimos en la sesión anterior de los meses del año.

1

¿A qué sabe la luna?

Escuchad atentos este cuento sobre los meses del año.

2

Los meses
y sus días

Escucha, practica y aprende.

3

Mi cumpleaños

Dobla por la línea de puntos. Recorta y pega en la cartulina. Entonces, dobla por la mitad. Marca con una pintura la fecha de tu cumpleaños.

4

Otras fechas
importantes

Coge tu calendario y camina por la clase. Cuando se pare la música, pregúntale a quien tengas delante: “¿Cuándo es tu cumpleaños?” y anótalo en tu calendario.

5

¡Tiempo de centros!

CIERRE

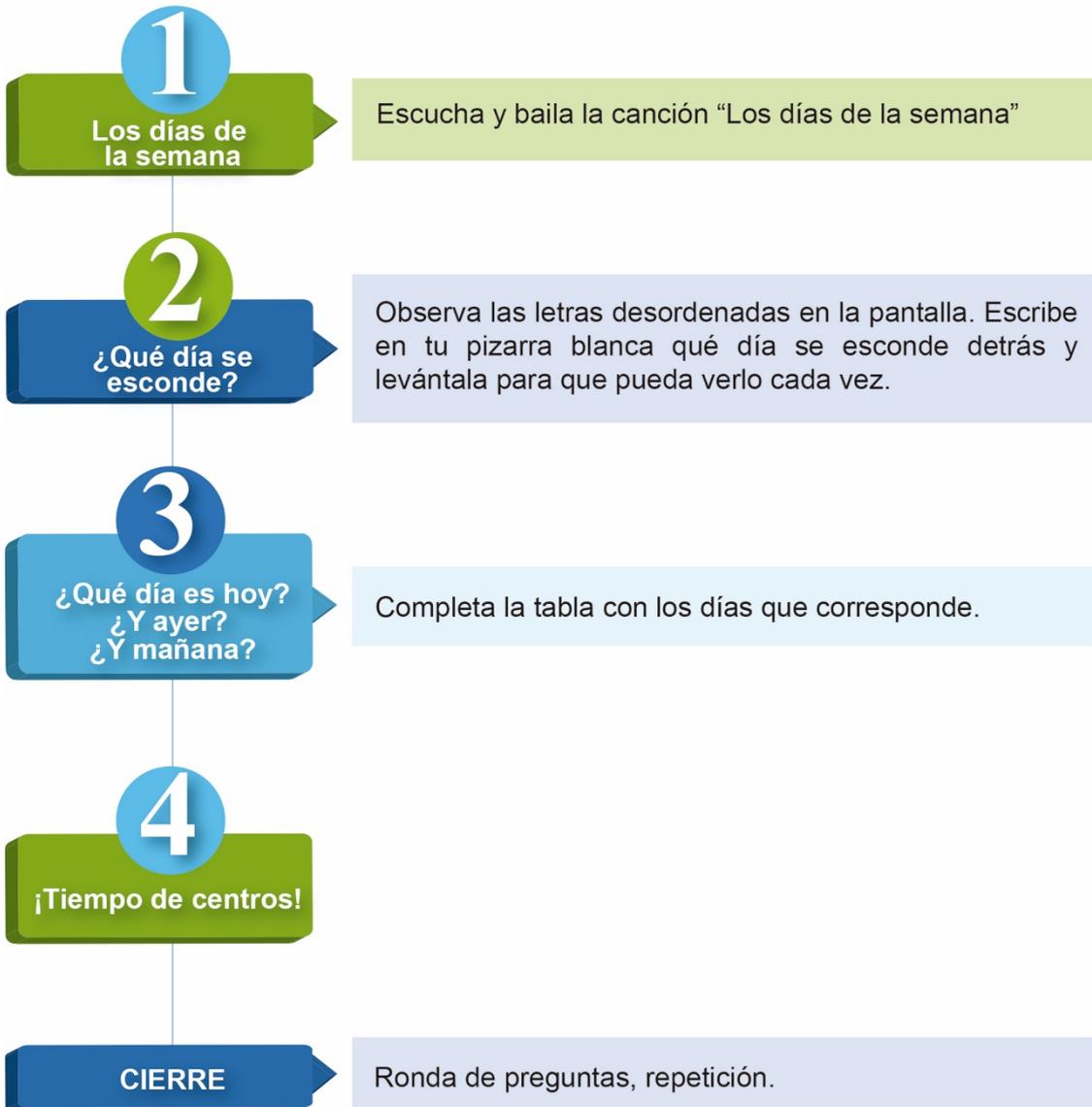
Repaso de la estructura practicada anteriormente.

TAREA

Lleva tu calendario a casa y pregunta a las personas con las que vives cuándo es su cumpleaños. ¡Mañana nos los cuentas!

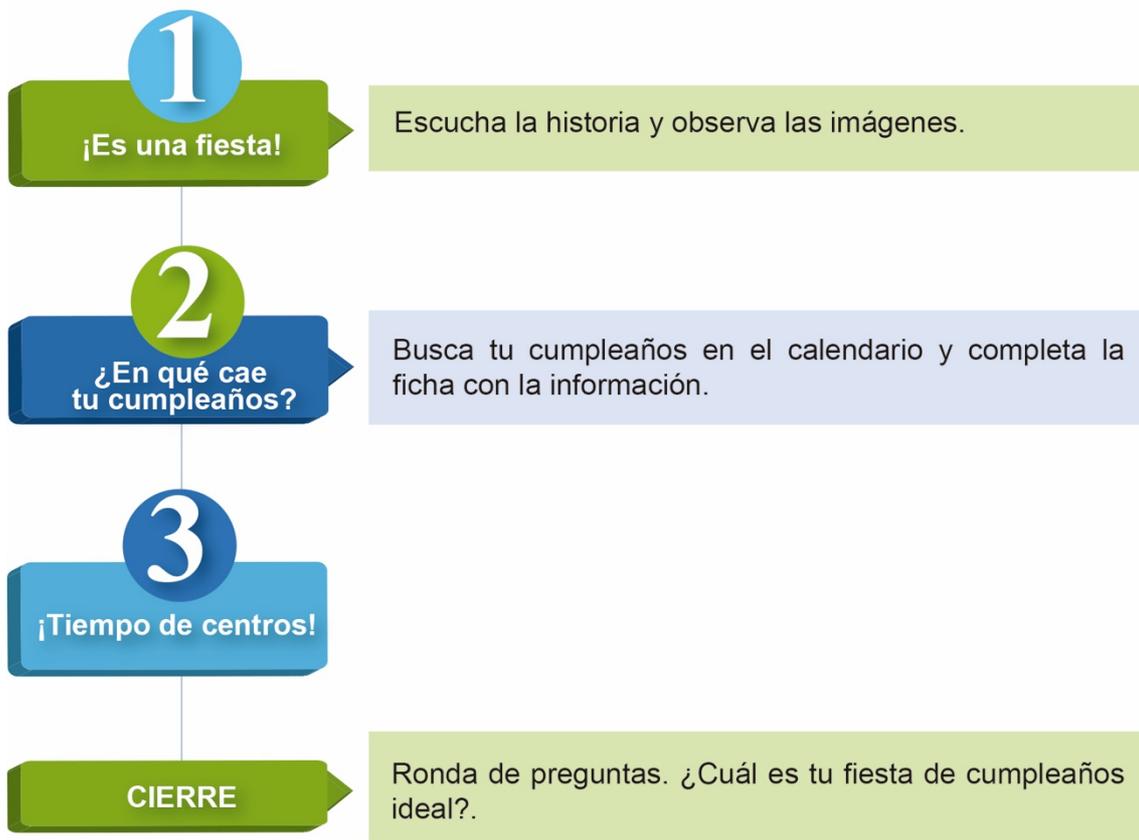
5ª SESIÓN: “RECORDAMOS LOS DÍAS DE LA SEMANA”

INICIO: Ronda de preguntas sobre los cumpleaños de las personas que viven con ellos/las.



6ª SESIÓN: “RECORDAMOS QUÉ DÍA NACIMOS”

INICIO: Introducimos nueva canción: “Cumpleaños Feliz”.



7ª SESIÓN: “RECORDAMOS DE DÓNDE VENIMOS”

INICIO: ¿Qué canción os gustaría bailar hoy?

1

¡Que viva España!

¿Os apetece bailar? ¡Esto es un pasodoble español!

2

El país de la profe

Une los números para conseguir el mapa de España. Después, repasa y colorea.

3

Mi país

Completa y colorea.

4

¡Tiempo de centros!

Espera tu turno y elige el centro que más te haya gustado.

CIERRE

Autoevaluación y “Micrófono abierto”.

5. CONCLUSIONES

Tras la elaboración de este Trabajo Fin de Máster, considero que el estudio llevado a cabo puede resultar interesante para futuros profesores de ELE en Estados Unidos porque, en primer lugar, muestra una realidad diferente de la expansión del español que quizá no es muy conocida: la instauración de programas bilingües con una metodología específica en determinados sectores del sistema educativo; en segundo lugar, da voz a profesorado de ELE, que considera que existe un campo por explorar y expandir en lo que a recursos se refiere; por último, intenta dar una respuesta real a lo que se deduce como necesidades latentes de este profesorado por medio de la elaboración de una secuencia didáctica con siete sesiones desarrolladas.

Como veíamos al principio de este trabajo, es una realidad innegable que el español es la segunda lengua más hablada en Estados Unidos y que el número de hispanohablantes sigue aumentando, así como el número de matriculados en ELE en cursos superiores. Los programas duales sirven a esta expansión de la que hablamos, como modelo fundamental de bilingüismo instaurado en la etapa elemental en escuelas ordinarias estadounidenses.

Entiendo y comparto que los profesores de ELE en Estados Unidos, sin llegar a generalizar, agradecerían recibir más apoyo, como dicen las entrevistadas, no tanto en lo personal, sino en lo profesional. Haber vivido personalmente la experiencia como profesora de ELE en este país me ayudó a ser consciente, desde el primer momento, de que el choque cultural es mayúsculo y de que, probablemente debido a este motivo, nuestro papel docente se pueda ver influenciado negativamente durante el periodo de adaptación. Sin embargo, una vez analizadas las opiniones de mis compañeras, que solo hacen confirmar la mía propia, considero que el acceso a materiales actualizados y fácilmente adaptables habría liberado considerablemente la parte de adaptación personal y, por lo tanto, habría hecho del principio de curso una situación más productiva académicamente hablando. Pretendo que este trabajo sirva de ayuda a aquellos que comienzan esta experiencia, poniendo a su disposición una secuencia didáctica sencilla y abarcable. Podrán encontrar en los anexos de esta materiales y actividades con los que trabajar contenidos lingüísticos de ELE muy básicos y motivadores entre los más pequeños, sin olvidar la necesidad de implementar en el grupo-clase las normas que, con toda seguridad, vendrán pautadas desde el equipo directivo.

Considero que este trabajo se beneficiaría de aportaciones ulteriores en las que, de tener la oportunidad de desarrollar esta “Unidad Didáctica 0” en un contexto real de aula, se podría llevar a cabo una reflexión sobre la planificación y qué elementos son susceptibles de mejora, además de unas conclusiones más precisas. Soy consciente que existen aspectos mejorables en términos generales del trabajo y en lo que a referencias al marco ELE se refiere. He tratado de partir de lo general (el español en Estados Unidos) a lo particular (programas duales en cuatro contextos reales), por lo que estimo que en el cómputo total del trabajo podría haber ahondado más en cómo se trabajan contenidos puramente lingüísticos de ELE en los programas duales y/o haberlo relacionado con AICLE. La falta de espacio y el propio devenir del trabajo no me permitieron extenderme más en dichos contenidos. No obstante, lo tendré presente para futuros trabajos de investigación.

Por último, cabe decir que he disfrutado ampliando mis conocimientos sobre los programas duales, respaldando con bibliografía información que conocía con anterioridad por experiencia propia. Valoro la oportunidad que se me ofrece con la elaboración de este trabajo de dar a conocer tanto la experiencia de cuatro profesoras como la mía propia, además de la posibilidad de que mi trabajo se adecúe y sirva a futuros profesores de ELE en Estados Unidos.

6. BIBLIOGRAFÍA

AMREIN, A. & PEÑA, R. (2000). Dual Language Asymmetry: Symbolic Inequalities. *Education Policy Analysis Archives*. Recuperado de: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/399>

ARDASHEVA, Y., TRETTER, T. & KINNY, M. (2011). English Language Learners and Academic Achievement: Revisiting the Threshold Hypothesis. *Language Learning Research Club, University of Michigan*. Recuperado de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1467-9922.2011.00652.x>

ASHER, J. (1997) *Learning another language through actions: The Complete Teacher's Guide Book*. Los Gatos, California: Sky Oaks Productions.

BAKER, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

BILLS, G. (1997). Language shift, linguistic variation, and teaching Spanish to native speakers in the United States. M.C. Colombi & F.X. Alarcón (eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes. Praxis y teoría*, pp. 263-82. Boston: Houghton Mifflin.

BLOOMFIELD, L. (1933). *Language*. New York: Holt, Rinehart y Wilson.

BRISK, M.E. & Harrington, M.M. (2000). *Literacy and bilingualism: A handbook for all teachers*. Lawrence Erlbaum: Mahwah, NJ.

CANALE, M. & SWAIN, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. Applied Linguistics.

CARREIRA M. M. (2003). Profiles on SNS Students in the Twenty-first Century. Pedagogical Implications of the Changing Demographics and Social Status of U.S. Hispanic. En: Roca & Colombi (eds.), *Mi Lengua: Spanish As A Heritage Language In The United States, Research And Practice* (pp. 51-77). Washington, DC: Georgetown University Press.

CASTRO ORTIZ, F. (2012). *La enseñanza bilingüe inglés-español en EE. UU.: Un ejemplo de enseñanza dual en Iowa* (Trabajo Fin de Máster). Sevilla: Universidad Pablo Olavide. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:b1009714-0470-42a7-ab95-f46c3aa8fce5/2013-bv-14-22fernando-castro-ortiz-pdf.pdf>

CHAMOT, A.U. & O'MALLEY, J.M (1994). *The CALLA book: implementing the cognitive academic language learning approach*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.

CHÁVEZ, A.A. (2017). Shock cultural durante la emigración, en *Espíritu Emprendedor TES*. Vol. 1 (3), pp. 3-10. Recuperado de: <http://espirituemprendedores.com/index.php/revista/article/view/18>

CHRISTIAN, D. (1996). Two-way immersion education: Students learning through two languages. *The Modern Language Journal*. Vol. 1 (1), pp 66-76. Recuperado de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.1996.tb01139.x>

CLOUD, N., GENESEE, F. & HAYAMAN, E. (2000). *Dual Language Instruction: A Handbook for Enriched Instruction*. Heinle cengage Learning: Boston.

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Instituto Cervantes y Editorial Anaya.

CUMMINS, J. (1981). The influence of bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and an Explanatory Hypothesis. *Working papers on Bilingualism* (9), p. 44.

FÀBREGUES *et al.*, (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Editorial Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de: http://femrecerca.cat/menases/files/tecnicas_de_investigacion_social_y_educativa_2016.pdf

FERDMAN B.M. & WEBER R-M., (1994). *Literacy Across Languages and Cultures*. Sunny Press. State University of New York: Albany.

FERNÁNDEZ VITORES, D. (2017). El español, una lengua viva, en *Informe 2012*, Instituto Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2017.pdf

GARCÍA. O (2008). El uso del español en la enseñanza: La educación bilingüe. En *Enciclopedia del español en los Estados Unidos: anuario del Instituto Cervantes 2008*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_08/pdf/ensenanza02.pdf

GARDNER, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: basic books.

GENESE, F. (1981). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*, Rowley, M.A.: Newbury House.

GÓMEZ DACAL, G. (2001). La enseñanza de la lengua española en los niveles de educación primaria y secundaria del sistema escolar de EE.UU., en *El español en la Sociedad de la Información, II Congreso de la Lengua Española*. Valladolid. Recuperado de: http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/activo_del_espanol/1_la_industria_del_espanol/gomez_g.htm

GÓMEZ DACAL, G. (2001). La población hispana de Estados Unidos, en *El español por el mundo, Anuario del Instituto Cervantes 2001*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_01/gomez/p01.htm

GONZALES, E., & LEZAMA, J. (1974). The dual language model: A practical approach to bilingual education. *TESOL Quarterly*, Vol. , No. 2 , pp. 153-160. Recuperado de: <http://www.jstor.org.proxyiub.uits.iu.edu/stable/3585539>

HERNÁNDEZ-NIETO & GUTIÉRREZ, M. (2017). Hispanic Map of the United States. *Informes del observatorio*. Instituto Cervantes @ Harvard University. Recuperado de: http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/hispanic_map_2017en.pdf

KRASHEN, S.D. (1991). Bilingual education: A focus on current research en *Focus Occasional Paper No. 3*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED337034.pdf>

HYMES, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes Eds.). *Sociolinguistics, selected readings*. (pp. 269-293). Recuperado de: <http://www.homes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf>

LAMBERT, W.E. & TUCKER, R. (1972). *Bilingual Education of Children*. Rowley, M.A: Newbury House.

LESSOW-HURLEY, J. (2000). *The Foundations of Dual Language Instruction*. Longman: New York.

LEWIS, M. P., SIMONS, G. F., & FENNIG, C.D. (eds.) (2013). *Ethnologue: Languages of the world, seventeenth edition*. Dallas, Texas: SIL International. Recuperado de: www.ethnologue.com

LINDHOLM-LEARY, K (2000). *Biliteracy for a Global Society: An Idea Book for on Dual Language Education*. Office of Bilingual Education and Minority Languages Affairs (ED): Washington, DC.

LIPSKI, J. M. (2008). *Varieties of Spanish in the United States*. Georgetown University Press: Washington, DC.

LÓPEZ MORALES, H. (coord.) (2008). Los grupos migratorios en *La demografía hispánica en suelo norteamericano*. Enciclopedia del español en los Estados Unidos, Instituto Cervantes, anuario 2008. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_08/pdf/demografia01.pdf

LÓPEZ MORALES, H. (2011). El futuro del español en los Estados Unidos, en *LEA: Lingüística española actual*. Recuperado de: http://www.asale.org/sites/default/files/Conferencia_Humberto_Lopez_Morales.pdf

KOBA, N., OGAWA, N. & WILKINSON, D. (2000). Using the community language learning approach to cope with language anxiety. *The Internet TESL Journal*, 6. Recuperado de: <http://iteslj.org/Articles/Koba-CLL.html>

MACINTYRE, P. D. (1999). Language anxiety: a review of the research for language teachers. En *Affect in foreign language and second language learning: a practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*, ed. D. J. Young, pp. 24-45. Boston: McGraw-Hill College. Recuperado de: <http://iteslj.org/Articles/Koba-CLL.html>

MADRID, D & McLAREN, N. (2004) (eds.) *TEFL in Primary Education*. Manuales Major: Granada.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (en línea). "El mundo habla español". Recuperado de: <https://books.google.es/books?id=Q4hUDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

MERTON, R.K., FISKE, M. & KENDALL, P.L. (1990). *The Focused Interview: A Manual of Problems and Procedures*. Editorial Free Press: New York.

MORENO FERNÁNDEZ, F (2008). Dialectología hispánica de los Estados Unidos, en *La demografía hispánica en suelo norteamericano*. Enciclopedia del español en los Estados Unidos, Instituto Cervantes, anuario 2008. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_08/pdf/espanol02.pdf

RHODES, N. & PUF AHL, I. (2014). Panorama de la enseñanza de español en las escuelas de los Estados Unidos. Resultado de la encuesta nacional. Instituto Cervantes en la Facultad de Artes y Ciencias: Harvard University. Recuperado de: http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/002_informes_nr_enses_p.pdf

ROBLES, H. (2011). Language learning anxiety in a group of psychology students at Universidad del Norte. *Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte* no. 6, pp 58-81. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/28199650_Language_learning_anxiety_in_a_group_of_psychology_students_at_Universidad_del_Norte

RUIZ-OLABUÉNAGA, J.I., ARISTEGUI, I. & MELGOSA, L. (2002). *Cómo elaborar un proyecto de investigación social*. Cuadernos monográficos del ICE. Bilbao: Universidad de Deusto.

SANTOS MENEZES, E (2014). *Ansiedad y disposición para comunicarse en el aprendizaje de inglés como segunda lengua: estudio de las influencias del modelo formativo (AICLE y Enseñanza Formal)* (Tesis Doctoral). Universitat de les Illes Balears: Programa de Doctorado de Lenguas y Literaturas Modernas. Recuperado de: http://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/2581/Santos_Menezes_Edleide.pdf?sequence=1

SCHOSTAK, J. (2006). *Interviewing and representation in qualitative research*. Open University Press: New York.

SCHROTH, T., & SMITH, B. (2017). "L2 Spanish in the U.S. and the question of motivation: Changing trends in post-secondary language study". En J. King & S. Sessarego (Eds.), *The dynamics of language variation and change: Varieties of Spanish across space and time* (pp. 279-297). Philadelphia: John Benjamins.

STAVANS, I. (2017). Trump, the Wall and the Spanish Language. *Chiricú Journal*, Vol. 1 (2), pp 213-216. Recuperado de: <https://www.nytimes.com/2017/01/30/opinion/trump-the-wall-and-the-spanish-language.html>

SUÁREZ GARCÍA, J. (2002). Un caso de multiculturalidad y bilingüismo: la enseñanza del español a hijos de inmigrantes hispanos en Estados Unidos. *XIII Congreso 61 Internacional de ASELE: El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*. Murcia. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0817.pdf

SUÁREZ-OROZCO, M.M. (2005). *The new immigration: an interdisciplinary reader*. Routledge: New York.

THOMAS, W. & COLLIER, V. (1997). Two languages are better than one. *Educational Leadership*, Vol. 55, No. 4, pp 23-26. Recuperado de: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec97/vol55/num04/Two-Languages-Are-Better-Than-One.aspx>

U.S Department of Commerce Economics and Statistics Administration (2010). The Hispanic Population 2010. Recuperado de: <https://www.census.gov/prod/cen2010/briefs/c2010br-04.pdf>

VALDÉS, G. (1995). The teaching of Minority Languages as Academic Subjects: Pedagogical and Theoretical Challenges. *The Modern Language Journal*. Volumen 79 (3), 229-328. Recuperado de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1540-4781.1995.tb01106.x>

VON WÖRDE, R. (2003). Students' perspectives on foreign language anxiety. *Inquiry*, Volume 8, No. 1. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ876838.pdf>

VYGOTSKY, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, M.A: Harvard University Press.

WHITE SOLTERO, S. (2004). *Dual language. Teaching and learning in two languages*. Pearson Education: Boston.

WOLF, M. K. et al., (2008). Issues in assessing English Language Learners: English language proficiency measures and accommodation uses. National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student University of California. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502284.pdf>

ZUÑIGA, G. (2009). *Enseñanza de español como lengua extranjera en la escuela primaria: propuesta del diseño curricular de un programa de enseñanza-aprendizaje de ele en una escuela de los estados unidos* (Trabajo Fin de Máster). Universidad de León: León. Recuperado de: <https://docplayer.es/16666665-Memoria-de-la-maestria-formacion-de-profesores-de-espanol-lengua-extranjera.html>

Anexos

ÍNDICE ANEXOS

○ ANEXO I: Índice tablas, mapas, figuras y gráficos	59
○ ANEXO II: Entrevistada 1	60
○ ANEXO III: Entrevistada 2	64
○ ANEXO IV: Entrevistada 3	67
○ ANEXO V: Entrevistada 4	71
○ ANEXO VI: Actividades “Unidad Didáctica 0”	75
○ ANEXO VII: Libro del profesorado	104

ANEXO I

ÍNDICE DE TABLAS, MAPAS, FIGURAS Y GRÁFICOS

TABLAS

○ Tabla 1: Población hispana o latina 2010	8
○ Tabla 2: Estructura del sistema escolar estadounidense	10
○ Tabla 3: Lenguas extranjeras con mayor índice de enseñanza	11
○ Tabla 4: Propuesta de horario para self-contained model	19
○ Tabla 5: Propuesta de horario para team-organization model	20
○ Tabla 6: Propuesta de horario para grupo de estudiantes en programa dual	20
○ Tabla 7: Datos demográficos Altamonte Springs	27
○ Tabla 8: Datos demográficos Santa Fe City	28
○ Tabla 9: Datos demográficos Chuluota	30
○ Tabla 10: Datos demográficos Sanford	32
○ Tabla 11: Relación de estándares de aprendizaje con PCIC	37

FIGURAS

○ Figura 1: Propuesta de organización de aula para <i>self-contained model</i>	18
○ Figura 2: Propuesta de organización de aula para <i>team-organization model</i>	19

GRÁFICO

○ Gráfico 1: Documento interno elaborado por el Departamento de World Languages de Seminole	23
---------------------------------------------------------------------------------------------	----

MAPAS

○ Mapa 1: Distribución variedades del español	8
-----------------------------------------------	---

ANEXO II

Transcripción de la entrevista H.M.N, en Cabezón de la Sal-Madrid (videoconferencia) a 11 de agosto de 2018.

- **Antes de la fase de entrevistas personales ¿Llevaste a cabo algún tipo de investigación sobre cómo funcionan las escuelas públicas elementales en EE. UU? ¿Recuerdas si encontraste suficiente información?**

Sí, mi idea de participar en el programa sale de un curso que hice para equipos directivos en Seattle, Estados Unidos. Allí nos hablaron de cómo funciona su sistema educativo y sobre todo de metodologías de bilingüismo, entonces me pareció muy interesante.

En realidad, nos las aportaron en ese curso, yo después estuve intentando buscar cosas *a posteriori* no era tan sencillo a entender. La variabilidad de un estado a otro hacía todo bastante confuso y no hay mucha información propiamente dicha sobre ELE en edades infantil y primaria.

- **Antes de tu partida para EE. UU. recibiste una formación en Madrid, ¿consideras que fue suficiente? ¿Hubo referencias al mundo ELE? ¿Qué estructura darías a tu discurso si fueses tú hoy la encargada de guiar a los profesores visitantes que han sido seleccionados?**

Yo no sé ni llegaría a llamarlo formación. Me pareció una jornada de introducción, trámites meramente burocráticos, que tampoco fue muy adecuada, nuevamente debido a la variedad. Incluso dentro de Florida era totalmente diferentes en aspectos legales. En ningún caso se abordó ningún tema de adaptación al sistema educativo, de materiales de ELE, metodologías, de diferentes entornos o poblaciones... de todo eso no se habló nada, y creo que al final es lo más importante.

- **En tu llegada al país, ¿recibiste apoyo? ¿te guiaron en tu adaptación al nuevo país y a su sistema educativo? Si la respuesta a la anterior pregunta es no, ¿en qué crees que habrías agradecido recibir apoyo: ¿en lo profesional, en lo personal o en ambas?**

Tuvimos una formación para profesores en general, no para nuevos profesores visitantes ni para nuevos profesores extranjeros. Entonces es verdad que algunas de las necesidades podían ser similares, cómo funciona el County en general, papeleo, sistema informático. Pero después de cómo adaptarte a la propia aula, o de manejarte con los recursos pues no es lo mismo. Aparte, no era formación específica para gente que participara en Programas Duales, era para todo tipo de profesorado. Obviamente, la necesidad de materiales que vaya a tener un profesor de Matemáticas que no participa en el Programa Dual no es la misma que la que tuvimos nosotras participando en el Dual enseñando Matemáticas y o

ELE. Cualquiera en el colegio podía ayudarte con material para dar Matemáticas o Ciencias en inglés, pero no había nada de español como tal. Tú tenías que adaptarlo todo, mientras superabas shock cultural.

Yo nunca pensé que mis problemas de adaptación vendrían por lo profesional. Yo pensaba que con 13 años de experiencia que tenía un colegio y todos los materiales que ya tengo elaborados no podría ser tan distinto, materiales, metodología... pensaba que lo difícil vendría en lo profesional. Y cuando llegué allí fue todo lo contrario. A nivel personal hay mucha gente que va ayudándote, otros profesores visitantes con experiencias similares, pero en lo profesional estábamos todos iguales de perdidos. Ten en cuenta que incluso la formación que nos daban dentro del Programa Dual variaba, no era válida para todos los contextos que cada uno nos encontrábamos en nuestra escuela. Recuerdo el método de ELE impuesto desde el distrito con el que se supone que teníamos que trabajar, se llamaba Calle de la Lectura. Lo recuerdo como muy aburrido, aprovechable, no era de ELE como tal, sino de traducción directa del método inglés, *Reading Street*. No funcionaba, no estaba adaptado al ritmo y niveles de los estudiantes en ninguno de los programas duales del distrito. Siempre había muchas quejas. No tenían tiempo material para preparar materiales. El material que nos ofrecían era una traducción literal del inglés, aprender las letras en el mismo orden y de la misma manera, no funcionaba. Nuestra población ni nuestros horarios funcionaban con esta metodología, por lo que la enseñanza del español quedaba relegada a un segundo plano, lo cual era contrario a nuestro objetivo, y entonces te sentías un poco engañada y engañando.

- **Como sabes, las aulas de los Programas Duales deberían ser en espejo, es decir, misma estructura en el aula que aprenden en inglés que en el aula que aprenden en español: ¿lo consideras enriquecedor?**

Lo consideraría totalmente adecuado si realmente eso fuera así, pero es que la realidad que vivíamos no era así. Ellos estudiaban Estudios Sociales e Inglés y nosotras fundamentalmente Matemáticas y Ciencias en español, con lo cual los posters que yo necesito para enseñar lo mío no van a ser en ningún caso los que ella necesita para enseñar Inglés o Sociales. Es verdad que hay una parte en enseñanza del español que sí podría ser en espejo, el tema de las normas, rutinas, ayudantes... sí facilita el aprendizaje y las transiciones. Realmente de todo lo que tenían en la clase de inglés, tenía que ocupar un espacio pequeñito en la clase de español, porque el resto era para Matemáticas y Ciencias.

- **No era obligatorio, pero se recomendaba que hubiese trabajo ya fuese independiente o cooperativo mediante la agrupación en centros o estaciones donde el alumnado trabajaba de forma independiente: ¿Qué pensaste, en un principio, de esta metodología de trabajo? ¿La llevabas a cabo en tu aula? ¿Qué piensas ahora? ¿Crees que funciona en la enseñanza de ELE?**

No lo conocía, había oído hablar del trabajo por rincones en Infantil y del trabajo por proyectos en Primaria, pero esto es una cosa bastante diferente. Es una idea muy interesante que me costó muchísimo llevar a cabo, por el grado de planificación que tienes que tener y de preparación de las clases. Pero me pareció buenísimo para la enseñanza de cualquier asignatura. Es verdad que quizá lo combinaría con actividades más de grupo, no me parece adecuado estar haciendo siempre estaciones. No es fácil mantenerlos implicados cuando son tan pequeños. Pero para completar y afianzar contenidos, sobre todo aquellos que ya conocen, practicarlo así es maravilloso y muy útil para enseñanza de segundas lenguas, ya que en pequeño grupo se sienten más cómodos para hablar, que es al final lo que buscamos en el enfoque comunicativo.

- **50% instrucción en inglés- 50% instrucción en español: ¿Sabías que existían programas que funcionaban así? ¿Lo consideraste positivo en primera instancia? ¿Y al final de la experiencia? ¿Qué opinas de que en unos centros sea la misma figura la que imparte ambas partes, cambiando del inglés al español a mitad de la jornada escolar y en otras el alumnado tenga dos referentes: uno angloparlante y otro nativo del español? ¿Cuál era tu caso?**

Desde la teoría y basándome más en mi experiencia aquí en España que en la de Estados Unidos, mi opinión es que es mucho mejor asociar idiomas con personas: una persona para el español y una para el inglés, sin llegar a ser totalmente rígidos. Los niños aprenden a quién dirigirse en qué lengua, también crear un ambiente diferente para cada lengua es genial. Siempre y cuando sea real y la persona encargada de hablar en español siempre hable en español o al revés. En mi colegio en España lo hacemos así y cuando los profesores realmente se lo crean pues los resultados son realmente sorprendentes. En Estados Unidos yo partí de esa idea, de esa premisa, porque era en la que creía, pero después tienes que adaptarte a que enseñes Matemáticas y Ciencias en español, pero las pruebas estatales son en inglés, y el libro con el que estás trabajando está en inglés, porque no hay material en español, entonces realmente no existe esa diferenciación de lenguas y contexto al nivel que debería.

- **Resume, por favor, en unas pocas palabras tu experiencia en los Programas Duales. ¿Lo recomiendas?**

Para mí ha sido una experiencia maravillosa a nivel personal y profesional. En lo profesional te ayuda a entender que siempre puedes aprender algo nuevo. Allí todo era nuevo, hasta el concepto mismo de colegio y educación. Pero es verdad que habría agradecido aprender un poquito menos y haber tenido un poco la ayuda de un material ELE más adaptado que hubiese hecho de la experiencia, al menos en las primeras semanas, un proceso más tranquilo. Al final tienes que priorizar para sobrevivir, entonces al principio tuve que apartar un poco el español y haber tenido algo de lo que partir habría servido de gran ayuda.

ANEXO III

Transcripción de la entrevista a S.G.R, en Torrelavega a 4 de agosto de 2018.

- **Antes de la fase de entrevistas personales ¿Llevaste a cabo algún tipo de investigación sobre cómo funcionan las escuelas públicas elementales en EE. UU.? ¿Recuerdas si encontraste suficiente información?**
No, más allá de lo que pudieron contarme otros profesores visitantes no investigué mucho.
- **Antes de tu partida para EE. UU. recibiste una formación en Madrid, ¿Consideras que fue suficiente? ¿Hubo referencias al mundo ELE? ¿Qué estructura darías a tu discurso si fueses tú hoy la encargada de guiar a los profesores visitantes que han sido seleccionados?**
Sí, recibimos la formación, pero se centro mucho en aspectos de la vida diario como comprar coche, alquilar coche, como temas culturales, del modo de vida... Se habló un poco de las escuelas, pero más organizativamente que de currículum, sobre todo de los Programas Duales. Yo eché en falta indagar más en cómo funcionan, teniendo en cuenta que son muy diferentes a los programas bilingües de aquí. Eso haría yo, pondría más de la parte académica.
- **En tu llegada al país, ¿recibiste apoyo? ¿te guiaron en tu adaptación al nuevo país y a su sistema educativo?**
No, una vez llegas es más cada colegio el que te orienta, cómo trabajan, qué tipo de programa tienen, qué modelo y cómo se implementa; entonces fue más como llegar como nueva profesora al colegio y recibir la misma formación que otros compañeros estadounidenses. Por parte del Ministerio o del distrito no me guiaron como profesores visitantes.
- **Si la respuesta a la anterior pregunta es no, ¿en qué crees que habrías agradecido recibir apoyo: ¿en lo profesional, en lo personal o en ambas?**
En lo profesional. Al final, en lo personal, tú tomas la decisión de irte y te adaptas porque más o menos sabes a lo que te expones. Sin embargo, en lo profesional tenía muchas carencias, no sabía muy bien, y tampoco obtenía muchas respuestas porque el contraste que recibo yo no es el mismo que el que reciben las personas que han vivido allí, han trabajado y que han asistido, que han aprendido en este sistema educativo.
- **Como sabes, las aulas de los Programas Duales deberían ser en espejo, es decir, misma estructura en el aula que aprenden en inglés que en el aula que aprenden en español: ¿lo consideras enriquecedor?**
No, pienso que facilita las transiciones sobre todo con grados bajos, con niveles más bajos, pero pierdes un poco la espontaneidad de cada maestro y de cada estilo propio. Al final nosotras intentábamos guardar modelo de comportamiento, pautas, normas... para que los niños no se perdiesen en las transiciones, pero no hacíamos todo igual.

- **No era obligatorio, pero se recomendaba que hubiese trabajo ya fuese independiente o cooperativo mediante la agrupación en centros o estaciones donde el alumnado trabajaba de forma independiente: ¿Qué pensaste, en un principio, de esta metodología de trabajo? ¿La llevabas a cabo en tu aula? ¿Qué piensas ahora? ¿Crees que funciona en la enseñanza de ELE?**

Me gusta mucho, de hecho, es lo que más me llevo de allí. Pienso utilizarlo. De hecho, ya estoy preparando ahora aquí, una vez de vuelta a España, la clase para hacer sistema de centros, más independiente.

Pienso que para segundas lenguas es muy positivo porque les das la oportunidad de trabajar a su nivel, tener pequeño grupo, más libertad para trabajar la expresión oral, y a su ritmo. Pienso que atiende más a las necesidades individuales.

- **50% instrucción en inglés- 50% instrucción en español: ¿Sabías que existían programas que funcionaban así? ¿Lo consideraste positivo en primera instancia? ¿Y al final de la experiencia? ¿Qué opinas de que en unos centros sea la misma figura la que imparte ambas partes, cambiando del inglés al español a mitad de la jornada escolar y en otras el alumnado tenga dos referentes: uno angloparlante y otro nativo del español? ¿Cuál era tu caso?**

Yo tuve los dos casos. El primer año hice un programa de mantenimiento que era parte del día en español, parte del día en inglés, que no estaba muy claro ni muy definidas las líneas entonces cambiamos al modelo dual, con 50%-50%. El primer año fue *self-contained*, era yo la que enseñaba las dos lenguas. El segundo año tuve la experiencia de ser la profesora de español con compañera de inglés. Aunque, como decíamos, las transiciones mueven mucho y requieren proceso de adaptación de ida y vuelta de la clase y a veces eso distorsiona un poco el aprendizaje, pienso que es un poco más puro porque adquieres el idioma de profesores nativos con sus peculiaridades y es una enseñanza más real. También estás expuesto [como alumno] a dos culturas, dos lenguajes y eso siempre es más enriquecedor. Siendo *self-contained* tienes que igualar los dos idiomas y es un poco más complejo. A veces se te escapan cosas pienso. Los niños lo saben y juegan con ello.

- **Resume, por favor, en unas pocas palabras tu experiencia en los Programas Duales. ¿Lo recomiendas?**

Sí, lo recomendaría a futuros Profesores Visitantes porque considero que es una experiencia muy buena, pero hace falta más formación, más recursos. Hay que tener en cuenta que, si vas a enseñar, sobre todo el español, hay una carencia de recursos y tienes que ir un poco más preparado.

ANEXO IV

Transcripción de la entrevista E.L., en Cabezón de la Sal-Madrid (videoconferencia) a 11 de agosto de 2018.

- **Antes de la fase de entrevistas personales ¿llevaste a cabo algún tipo de investigación sobre cómo funcionan las escuelas públicas elementales en EE. UU? ¿Recuerdas si encontraste suficiente información?**
La verdad es que no. Me había interesado por el programa de profesores visitantes para otros estados, entonces, esta vez al concursar por Florida voy a las entrevistas sin saber mucho más. Tengo alguna noción porque tengo amigos en EE. UU, pero no hice una búsqueda previa.
- **Antes de tu partida para EE. UU. recibiste una formación en Madrid, ¿consideras que fue suficiente? ¿Hubo referencias al mundo ELE? ¿Qué estructura darías a tu discurso si fueses tú hoy la encargada de guiar a los profesores visitantes que han sido seleccionados?**
Yo creo que estuvo bien como primer contacto con profesorado de ELE que estuvo en el extranjero, sin embargo, lo vi muy general. Desde mi punto de vista, la formación era para profesores que fueran a cualquier estado o Canadá y claro, es tan grande y hay tantas diferencias entre estados que no me pareció útil para mi experiencia personal. Si yo tuviera que hacerlo ahora, intentaría agrupar al profesorado que vaya a los distintos estados o con información más concreta. Recuerdo de hablar de vocabulario y muchas de las palabras que podías o no utilizar era de origen mexicano, en la zona donde yo estuve no había mucha población mexicana.
- **En tu llegada al país, ¿recibiste apoyo? ¿te guiaron en tu adaptación al nuevo país y a su sistema educativo?**
Pues la verdad es que yo me sentí bien recibida por parte de la escuela y de la directora, pero no recibí demasiado apoyo. También es verdad que el programa acaba de ponerse en marcha entonces la persona que me tenía que dar ese apoyo estaba empezando a la vez que yo, por lo tanto, no había materiales de ELE preparados, no había una planificación ya hecha, sino que se fue construyendo sobre la marcha. Entonces, fue un poco difícil la adaptación personal, si además tienes que adaptarte a una cultura diferente, sistema educativo distinto sin tener materiales que poder utilizar... sí, habría agradecido más apoyo.
- **Si la respuesta a la anterior pregunta es no, ¿en qué crees que habrías agradecido recibir apoyo: ¿en lo profesional, en lo personal o en ambas?**

Sí, sobre todo las primeras semanas, para entender procesos internos de la escuela, para poder acceder más fácilmente a los pocos recursos que había. Empezamos con materiales que no estaban adaptados a la realidad del aula...Entiendo que en el condado en el que yo estaba cada escuela tenía unas necesidades especiales. Era esfuerzo en la parte personal más el tiempo que tenías que dedicar a elaborar recursos.

- **Como sabes, las aulas de los Programas Duales deberían ser en espejo, es decir, misma estructura en el aula que aprenden en inglés que en el aula que aprenden en español: ¿lo consideras enriquecedor?**

En parte sí y en parte no. Considero positivo para el alumno cierta estructura y cierto paralelismo a la hora de adquirir las nuevas estructuras en las diferentes lenguas que utilices. Sin embargo, me parece que en ocasiones caemos en la repetición porque sí. En mi caso yo daba clase de Ciencias y mi compañera no, y “obligarla” a tener materia en su clase que no impartía, simplemente por ser espejo de la mía, no tiene mucho sentido. A la vez, “obligarla” a trabajar los mismos contenidos que yo, pero en inglés, era un poco pérdida de tiempo desde mi punto de vista. Sí creo que haya cierta complementación: igual no tienen por qué ser espejo, sino que estén relacionadas, que los alumnos sepan qué recursos pueden encontrar en según qué área de la clase.

- **No era obligatorio, pero se recomendaba que hubiese trabajo ya fuese independiente o cooperativo mediante la agrupación en centros o estaciones donde el alumnado trabajaba de forma independiente: ¿Qué pensaste, en un principio, de esta metodología de trabajo? ¿La llevabas a cabo en tu aula? ¿Qué piensas ahora? ¿Crees que funciona en la enseñanza de ELE?**

Al principio me asusté un montón porque tienes que preparar en vez de una actividad, tantas como centros tengas. Intenté adaptarme al máximo a lo que hacía mi compañera que estaba en el lado inglés del PD, ella tenía ocho centros funcionando a la vez, lo que significa que tenía ocho actividades autónomas simultáneas. Por lo tanto, yo tuve que esforzarme muy mucho en elaborar recursos y en organizarlos adecuadamente. Me encantó. Creo que se amortizaba el tiempo muchísimo más, flexibilidad de grupo, grupos pequeños de atención a la diversidad. Seguramente si de entrada hubiese tenido materiales, recursos adecuados adaptados al contexto, habría empezado mejor desde el principio.

Sí, sin duda, funciona. De hecho, lo comprobé personalmente viendo el avance de mis estudiantes.

- **50% instrucción en inglés- 50% instrucción en español: ¿Sabías que existían programas que funcionaban así? ¿Lo consideraste positivo en primera instancia? ¿Y al final de la experiencia? ¿Qué opinas de que en unos centros sea la misma figura la que imparte ambas partes,**

cambiando del inglés al español a mitad de la jornada escolar y en otras el alumnado tenga dos referentes: uno angloparlante y otro nativo del español? ¿Cuál era tu caso?

Había oído hablar de ello, conocía el sistema. Vengo de una parte de Cataluña, de escuela bilingüe. Al llegar allí me dijeron que sería un 50% inglés- 50% español, también es verdad que normalmente en estos casos en tu aula tienes un % de alumnado cuya lengua materna es una de las dos, entonces en mi caso hacíamos 50%-50% de tiempo, pero la gran mayoría de los alumnos eran angloparlantes. Insisto en que no teníamos los materiales ni el tiempo para prepararlos como para poner en práctica ese porcentaje desde el principio. Requirió de bastante esfuerzo y dedicación. Tengo que reconocer que el primer año casi me muero con tanta elaboración, luego los años posteriores fueron un poco mejor.

En cuanto a las figuras que enseñan el idioma, desde mi experiencia previa en España, donde era tutora y profesora especialista de Inglés, a los alumnos les cuesta mucho dirigirse a ti en inglés y les cuesta cambiar el *chip* y dirigirse a ti en inglés. Si solo les hablas en una lengua, es más sencillo. A mí me pasa personalmente con el catalán. Entiendo que a ellos les ocurre lo mismo.

- **Resume, por favor, en unas pocas palabras tu experiencia en los Programas Duales. ¿Lo recomiendas?**

Para mí fue una experiencia muy beneficiosa, aprendí muchísimo, no solo de mi misma, que también, sino que además aprendí sobre un sistema y una sociedad muy diferente a la nuestra, aunque no lo parezca. Me ofreció la oportunidad de conocer tanto a alumnos, como familias como profesorado con el que compartir. Además, ahora hacemos intercambio tanto de recursos como videollamadas. Viajar hace crecer la mente y si puedes involucrarte en una sociedad se aprende mucho de ello.

Además, ahora me gustaría seguir con mi formación como profesora de ELE y quién sabe, quizá volver a salir para ser profe de ELE en el extranjero.

ANEXO V

Transcripción de la entrevista a S.AM., en Santander a 29 de agosto de 2018.

- **Antes de la fase de entrevistas personales ¿llevaste a cabo algún tipo de investigación sobre cómo funcionan las escuelas públicas elementales en EE. UU.? ¿Recuerdas si encontraste suficiente información?**

Sí, además de la información que encontré en la página web del Ministerio de Educación, tenía una preparadora que era nativa de Estados Unidos, entonces ella me preparó no solo en el idioma sino en cuestiones sobre el sistema educativo, en eso consistía mi formación.

- **Antes de tu partida para EE. UU. recibiste una formación en Madrid, ¿consideras que fue suficiente? ¿Hubo referencias al mundo ELE? ¿Qué estructura darías a tu discurso si fueses tú hoy la encargada de guiar a los profesores visitantes que han sido seleccionados?**

La formación era más bien de las vivencias de otros profesores visitantes, de sus experiencias, que me sirvieron para superar los tres primeros meses. Como ya sabía cómo había sido la experiencia de todos, me ayudó mucho. O consideraciones como más que una formación de cómo se trabaja allí, información de carácter pragmático, por ejemplo, cómo te relaciones en España como profesora o cómo te relacionas siendo profesor en Estados Unidos. Pero nada referido a ELE como tal, ni siquiera un pequeño listado de recursos.

- **En tu llegada al país, ¿recibiste apoyo? ¿te guiaron en tu adaptación al nuevo país y a su sistema educativo?**

La verdad... no. No se dieron cuenta que venía de otro país, incluso desde otro continente, hasta meses más tarde. Yo creo que pensaron que era una profesora del país que simplemente hablaba inglés y español. Debíamos haber tenido una mentora que nos ayudara a todos a adaptarnos, con recursos específicos de Matemáticas, Ciencias y de ELE, pero por razones ajenas no pudo y no me pudo ayudar hasta marzo.

- **Si la respuesta a la anterior pregunta es no, ¿en qué crees que habrías agradecido recibir apoyo: ¿en lo profesional, en lo personal o en ambas?**

En ambas, porque las dos se complementan, sobre todo al ser un profesor. No es solo dar clase de Matemáticas o de Lengua, es cómo relacionarte dentro de ese ambiente.

- **Como sabes, las aulas de los Programas Duales deberían ser en espejo, es decir, misma estructura en el aula que aprenden en inglés que en el aula que aprenden en español: ¿lo consideras enriquecedor?**

A mí sí me gustaba que fuese en “espejo”, pero nunca lo tuve así al final porque las profesoras, mis compañeras americanas, tienen su propio criterio y como el programa no estaba organizado desde arriba, es decir, desde el condado, yo no me podía poner a discutir con una profesora americana si tiene que poner la clase igual que yo o yo ponerla igual que ella. Entonces, al final, aunque siempre se proponía, nunca fueron un espejo nuestras aulas. Sí me hubiese gustado porque en niños y niñas tan pequeños creo que favorece el aprendizaje.

- **No era obligatorio, pero se recomendaba que hubiese trabajo y fuese independiente o cooperativo mediante la agrupación en centros o estaciones donde el alumnado trabajaba de forma independiente: ¿Qué pensaste, en un principio, de esta metodología de trabajo? ¿La llevabas a cabo en tu aula? ¿Qué piensas ahora? ¿Crees que funciona en la enseñanza de ELE?**

Yo siempre he trabajado en grupo entonces para mí no era novedoso. Por eso mismo supe cómo llevarlo a cabo en mi aula. Lo que no hacía era ser tan sistemática y ahora lo hago mucho mejor. En cuanto a la enseñanza de ELE sí creo que funcionaría, pero en parejas, nunca individual. El objetivo al aprender una lengua siempre es comunicarse, entonces yo creo que lo mínimo que tiene que ser en pareja, creo que es la agrupación ideal y después ir aumentando.

- **50% instrucción en inglés- 50% instrucción en español: ¿Sabías que existían programas que funcionaban así? ¿Lo consideraste positivo en primera instancia? ¿Y al final de la experiencia? ¿Qué opinas de que en unos centros sea la misma figura la que imparte ambas partes, cambiando del inglés al español a mitad de la jornada escolar y en otras el alumnado tenga dos referentes: uno angloparlante y otro nativo del español? ¿Cuál era tu caso?**

Lo conocía porque en España tenemos escuelas privadas que dan la instrucción así, aunque no por la pública. Me informé mucho más sobre cómo se introdujo una vez fui seleccionada.

Sí lo considero positivo porque, de hecho, lo que aprendieron esos niños en español en comparación con lo que aprendieron mis alumnos de bilingüe en Cantabria de inglés no es comparable. Lo de ellos, al final, se podían comunicar y hacer frases muy bien hechas, incluso escribir en español.

Yo prefiero que sean dos personas porque ayuda al niño, al estudiante, el pensar que la persona que está dando clase no habla el otro idioma, muchas veces... los niños no sabían que yo hablaba inglés hasta un tiempo después, entonces se veían forzados a utilizar la lengua. Luego que la lengua es cultura y cuando lo escuchas de un nativo también estás expuesto a cultura.

- **Resume, por favor, en unas pocas palabras tu experiencia en los Programas Duales. ¿Lo recomiendas?**

A nivel profesional sí lo recomiendo, es una gran oportunidad. Yo sí intentaría... nuestra escuela era una escuela D, los estudiantes estaban casi obligados a estar dentro de nuestro programa. Las familias casi no tenían libertad. Funcionaría mejor en escuelas en las que las familias deciden libremente que matriculan a los niños.

También cambiaría la formación del principio, porque te acibillan en inglés con la misma formación que a compañeros americanos, y claro no es lo mismo, te sientes muy perdida. Y cuando ya estás adaptada tienes que volverte a España.

ANEXO VI

SESIÓN 1, ACTIVIDAD 1



SESIÓN 1, ACTIVIDAD 2

Kahoot! Quiz

Conocemos a la profe
Conoce a tu profe.
Created by: AndreaPDiez Language: Español Audience: School
Plays 0 Players 0 Shares 0 Favorites 0

1. Tengo 30 años.
2. Vengo desde España, un país de Europa.
3. Vivo en Estados Unidos desde los siete años.
4. Mi color favorito es el verde
5. Me gusta mucho el brócoli.
6. Juego a fútbol.
7. Mi animal favorito es el gato.

PLAY

Tengo 30 años.



4

Kahoot!

Skip

0 Answers

▲ Sí

◆ No

Vengo desde España, un país de Europa.



19

Kahoot!

Skip

0 Answers

▲ Verdadero

◆ Falso

Vivo en Estados Unidos desde los siete años.



4

Skip

0
Answers

▲ Sí

◆ No

Mi color favorito es el verde



19

Skip

0
Answers

▲ Verdadero

◆ Falso

Juego a fútbol.



19

Skip

0
Answers

▲ Verdadero

◆ Falso

Mi animal favorito es el gato.



19



Skip

0
Answers

▲ Verdadero

◆ Falso

Sé hablar inglés.



20



Skip

0
Answers

▲ Verdadero

◆ Falso

Me gusta mucho el brócoli.



19



Skip

0
Answers

▲ Verdadero

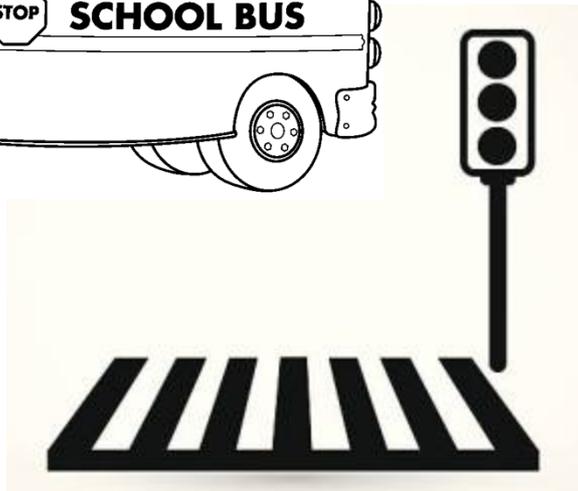
◆ Falso

SESIÓN 1, ACTIVIDAD 3

Me llamo _____
y _____.



SESIÓN 1, ACTIVIDAD 4



SESIÓN 2, ACTIVIDAD 1

Comer en clase

Correr por los pasillos

Hablar bajito

Reírse de los demás

Ayudar a mis compañeros/as

Cuidar el material

Hablar en español

Pedir ayuda

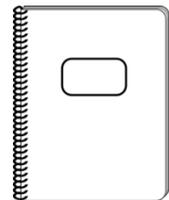
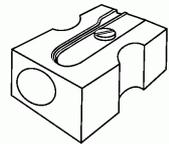
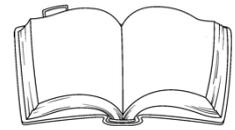
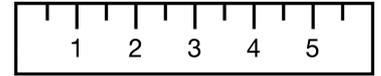
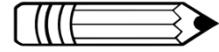
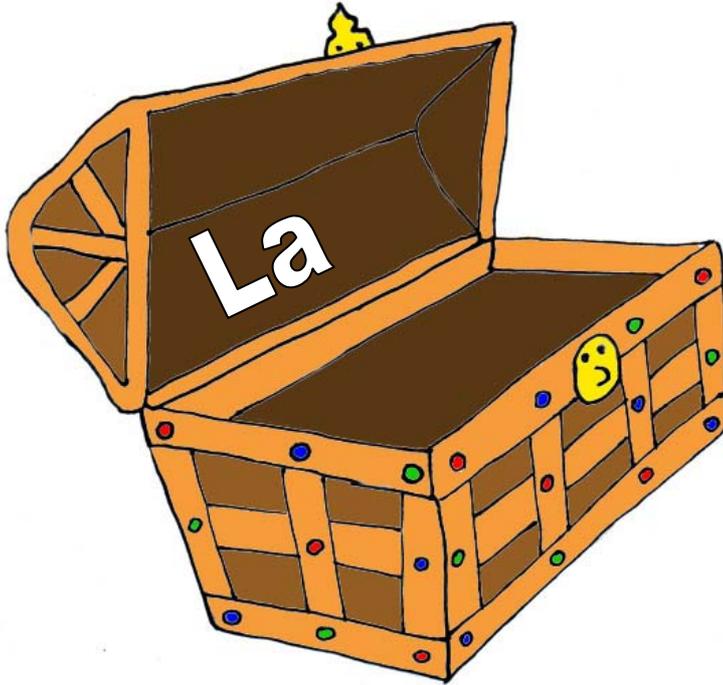
SESIÓN 2, ACTIVIDAD 2



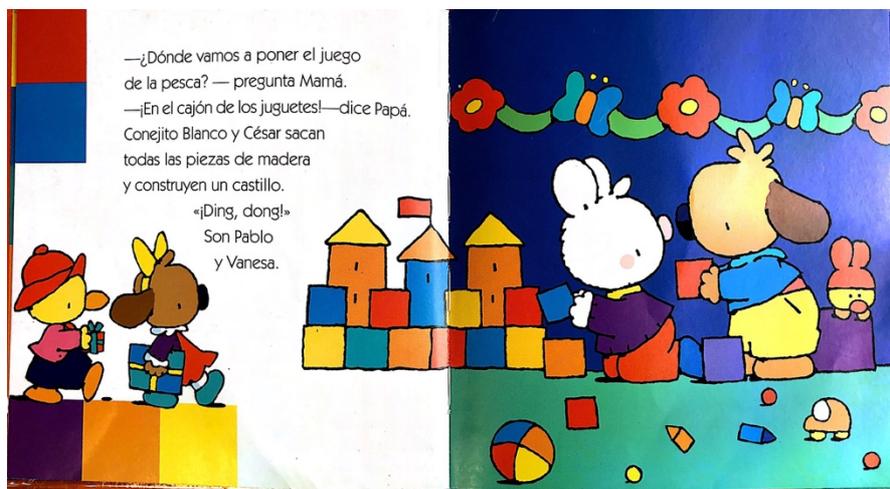
- Lápiz
- Regla
- Libro
- Bolígrafo
- Estuche

- Goma
- Sacapuntas
- Cuaderno
- Tijera
- Crayolas

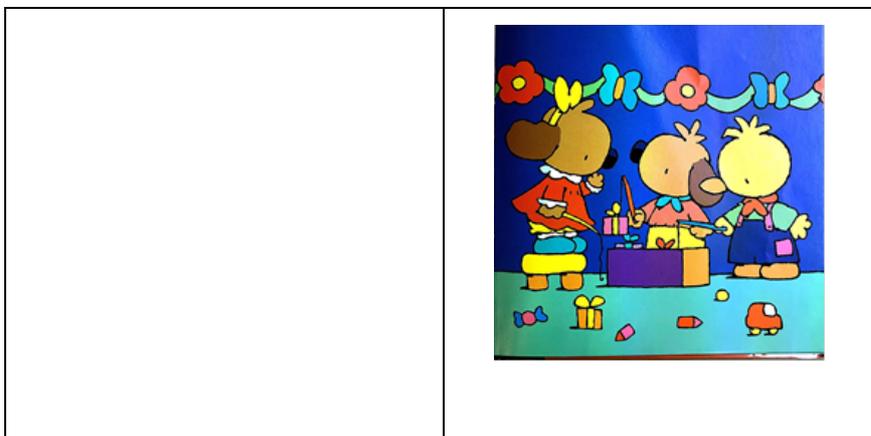
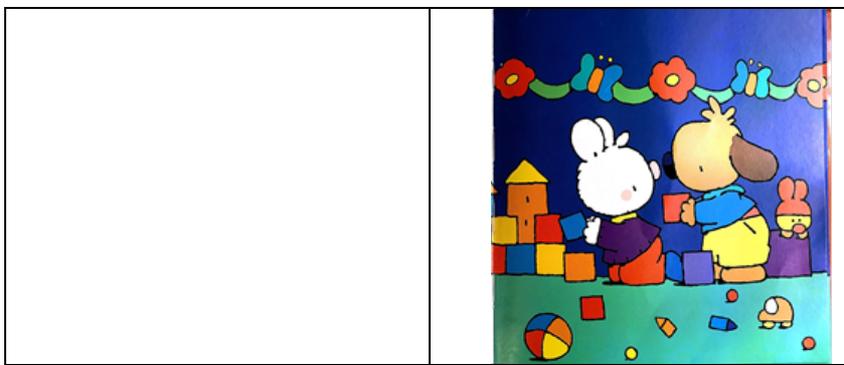
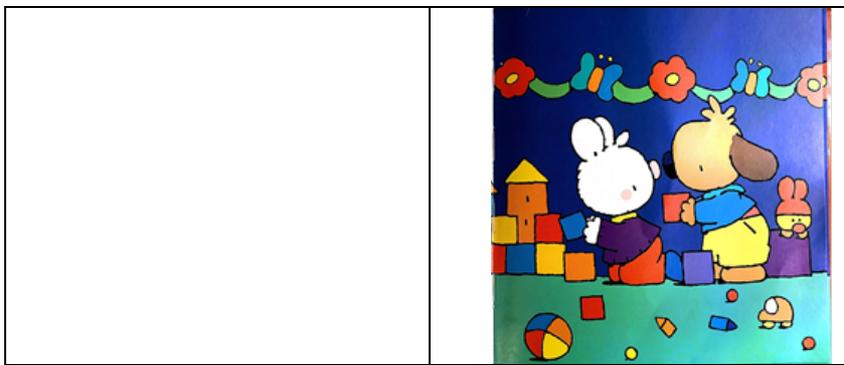
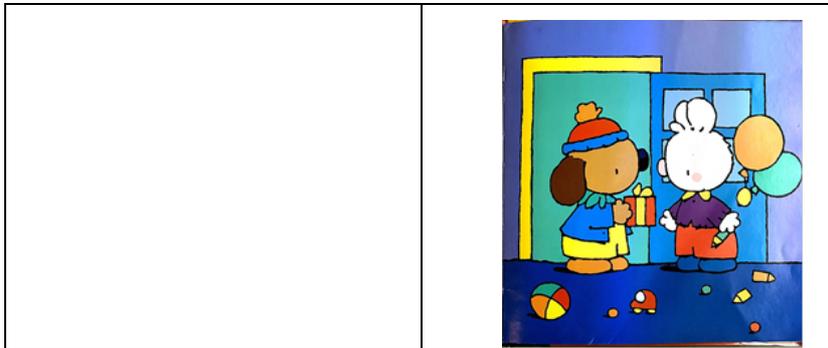
SESIÓN 2, ACTIVIDAD 3



SESIÓN 3, ACTIVIDAD 1

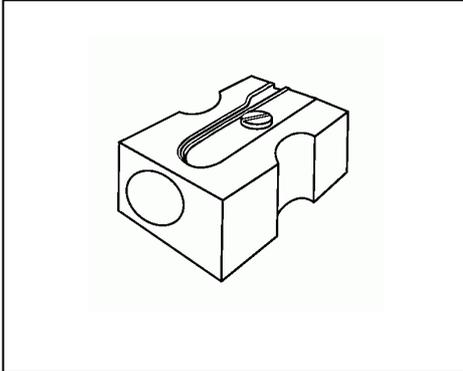


SESIÓN 3, ACTIVIDAD 2

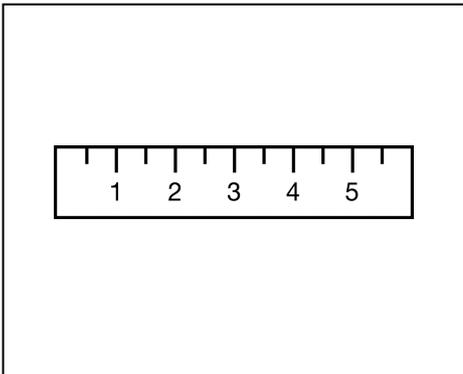


SESIÓN 3, ACTIVIDAD 3

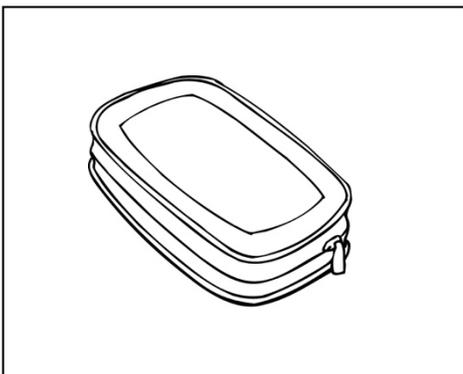
- **CENTRO 1**



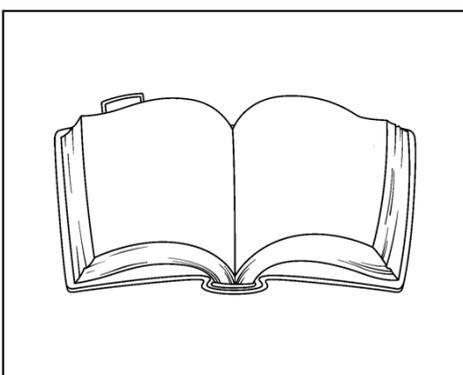
El sacapuntas



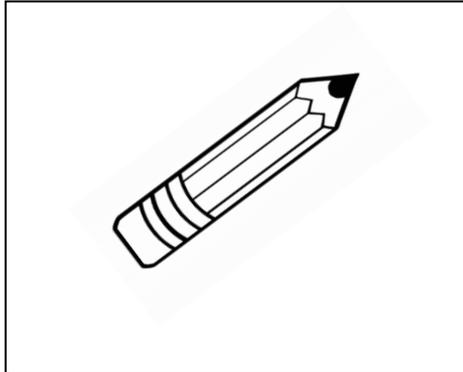
La regla



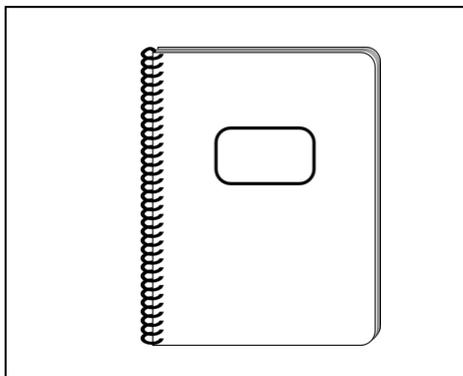
El estuche



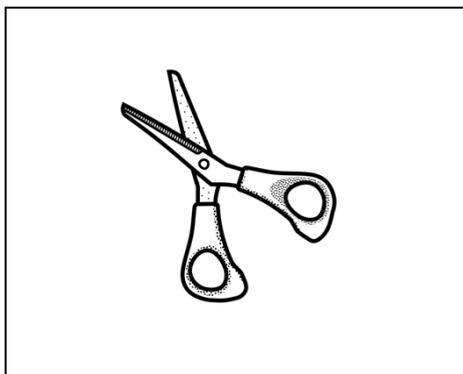
El libro



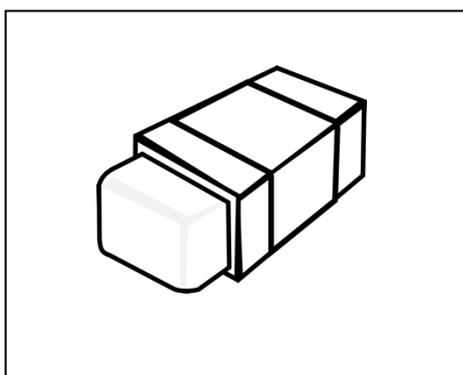
El lápiz



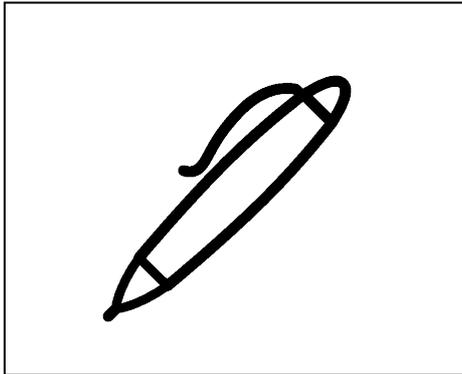
El cuaderno



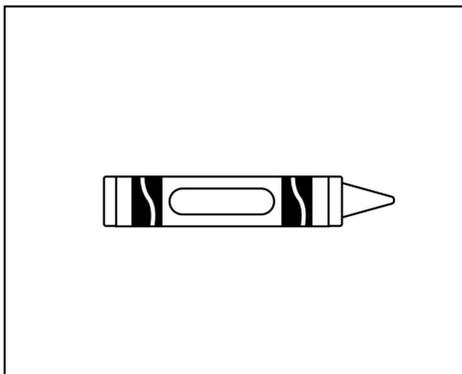
Las tijeras



El cuaderno



Las pinturas



El bolígrafo

- CENTRO 2

**Cuando te pones
a contar, por mí
tienes que empezar.**



• CENTRO 3



$$\underline{\quad} + \underline{\quad} = \underline{\quad}$$

Resultado: _____



$$\underline{\quad} + \underline{\quad} = \underline{\quad}$$

Resultado: _____



Hello!

User log in

Select state... ▾

[Forgot Username/Password?](#)

Go!



[Learn more](#) about i-Ready

[Curriculum Associates](#) | [Privacy Policy](#)

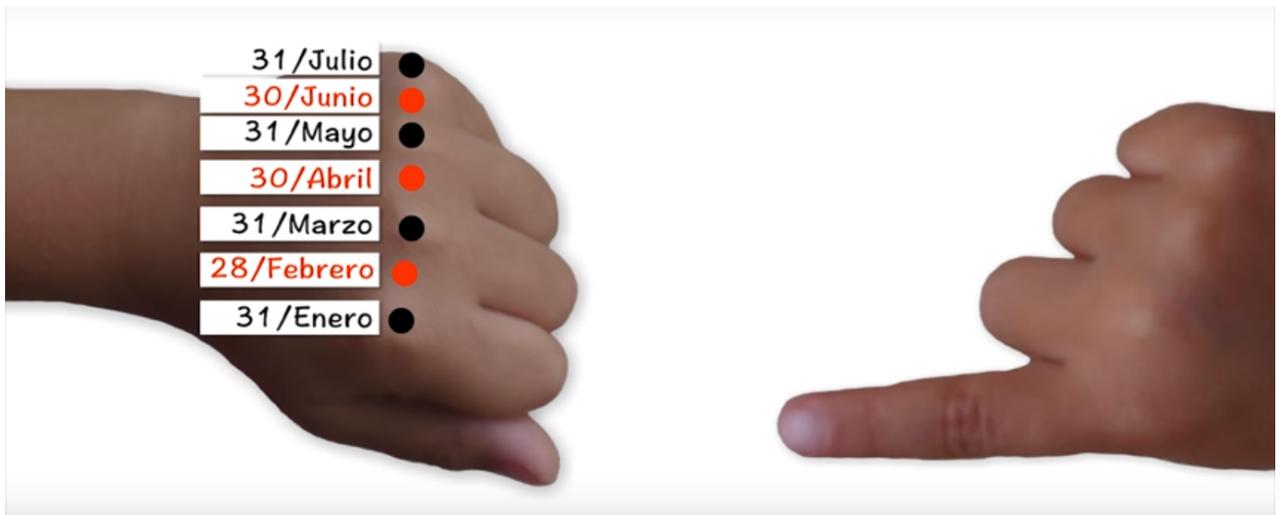
We offer research-based, classroom-proven programs that help educators effectively address the diverse needs of every student. Our award-winning products include reading, mathematics, intervention, language arts, test prep, special education, early childhood, and more.

SESIÓN 4, ACTIVIDAD 1

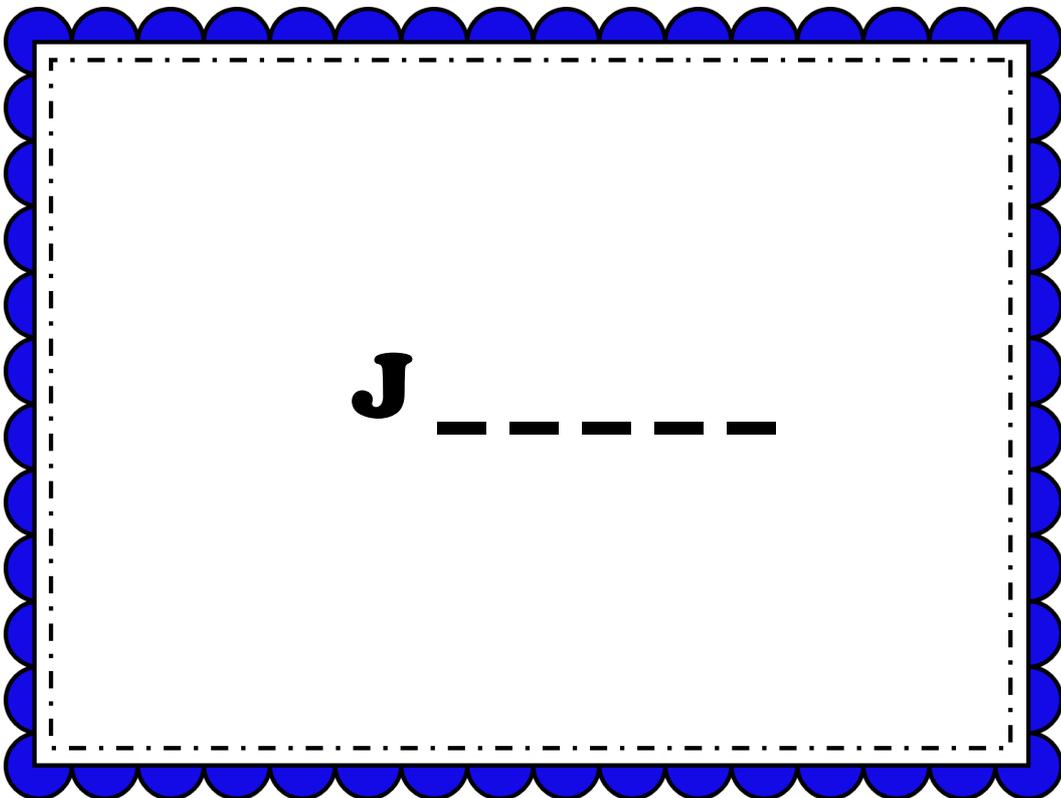
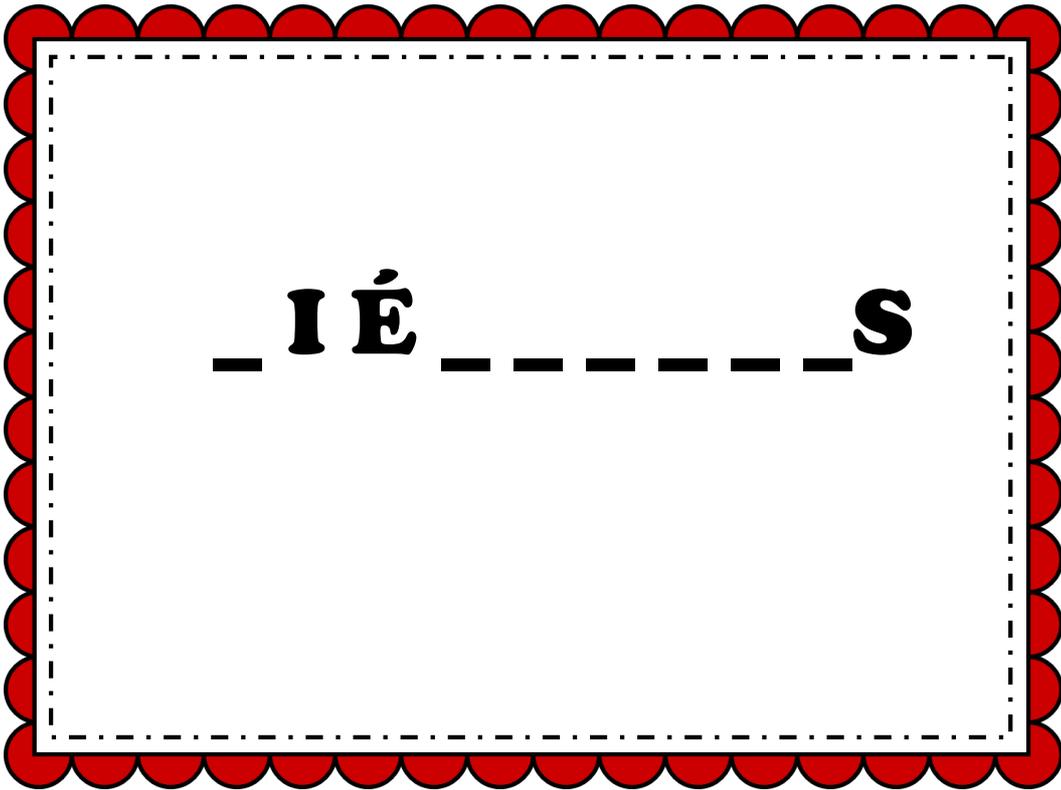


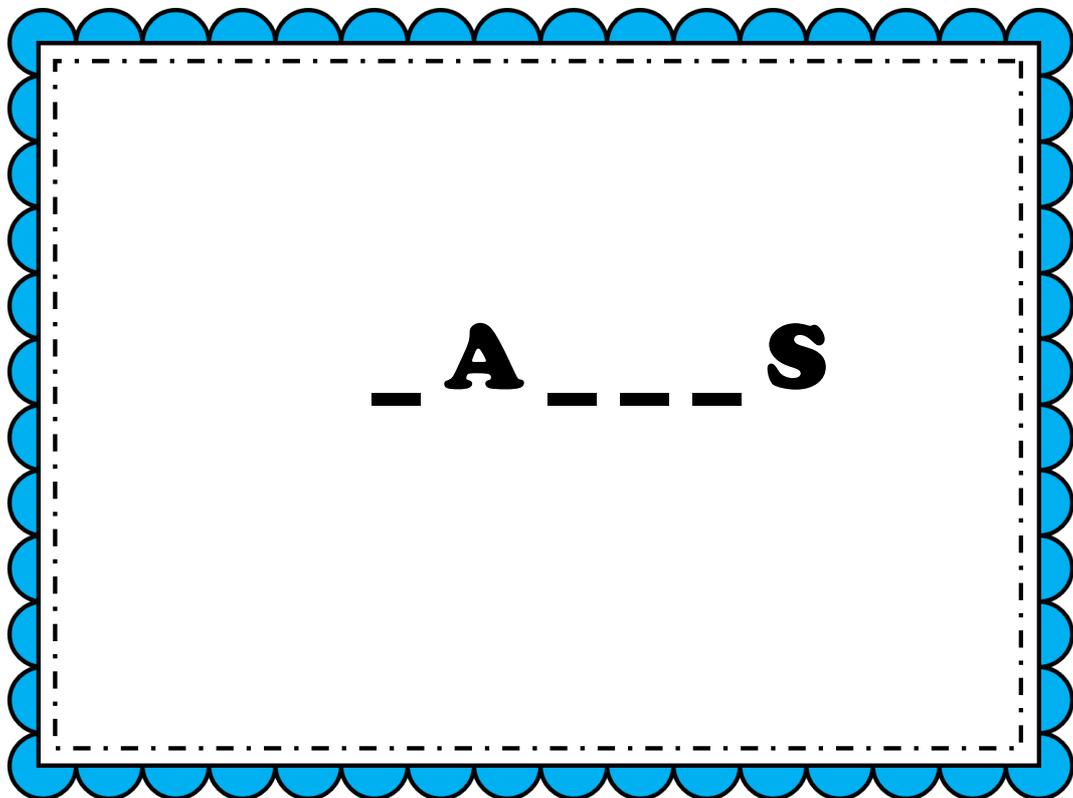
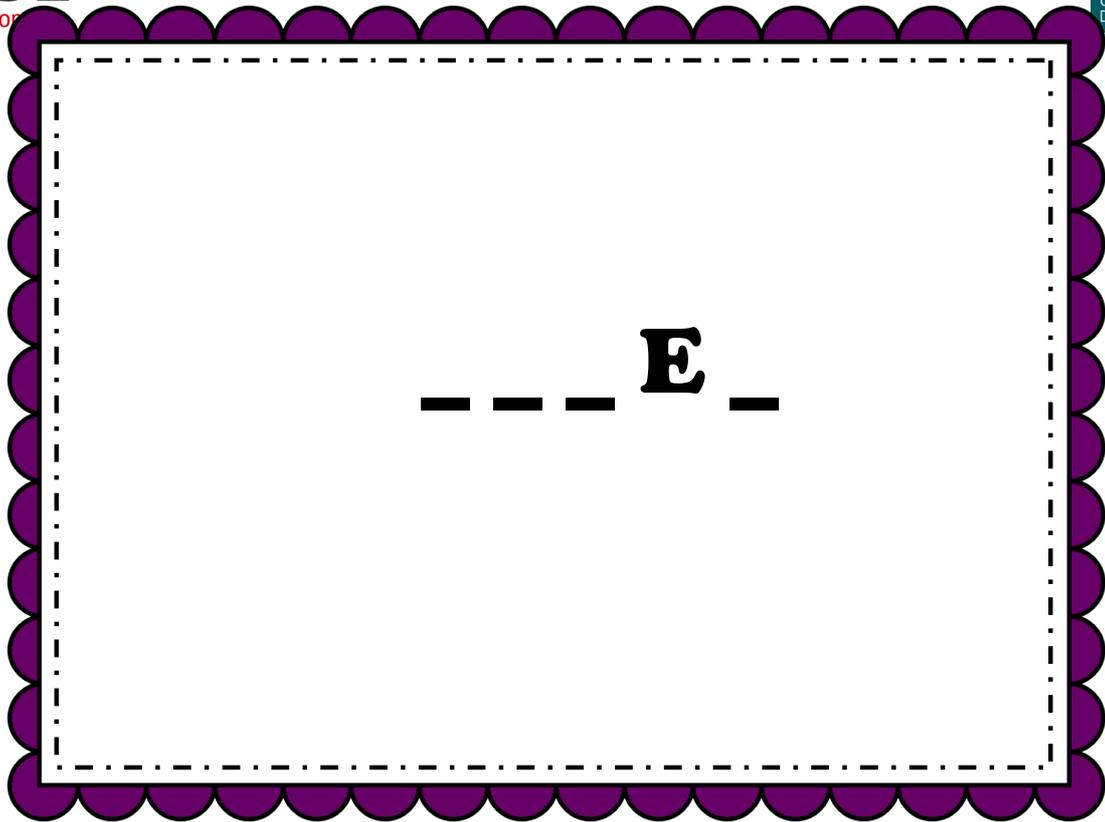
SESIÓN 4, ACTIVIDAD 2

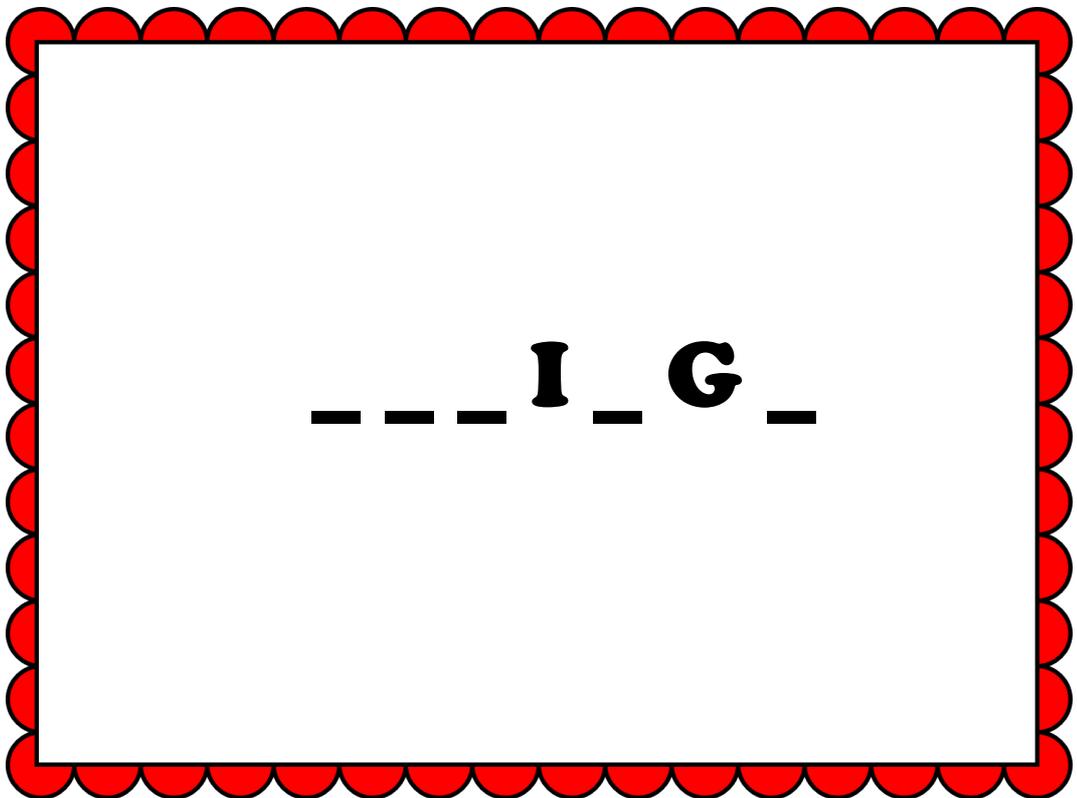
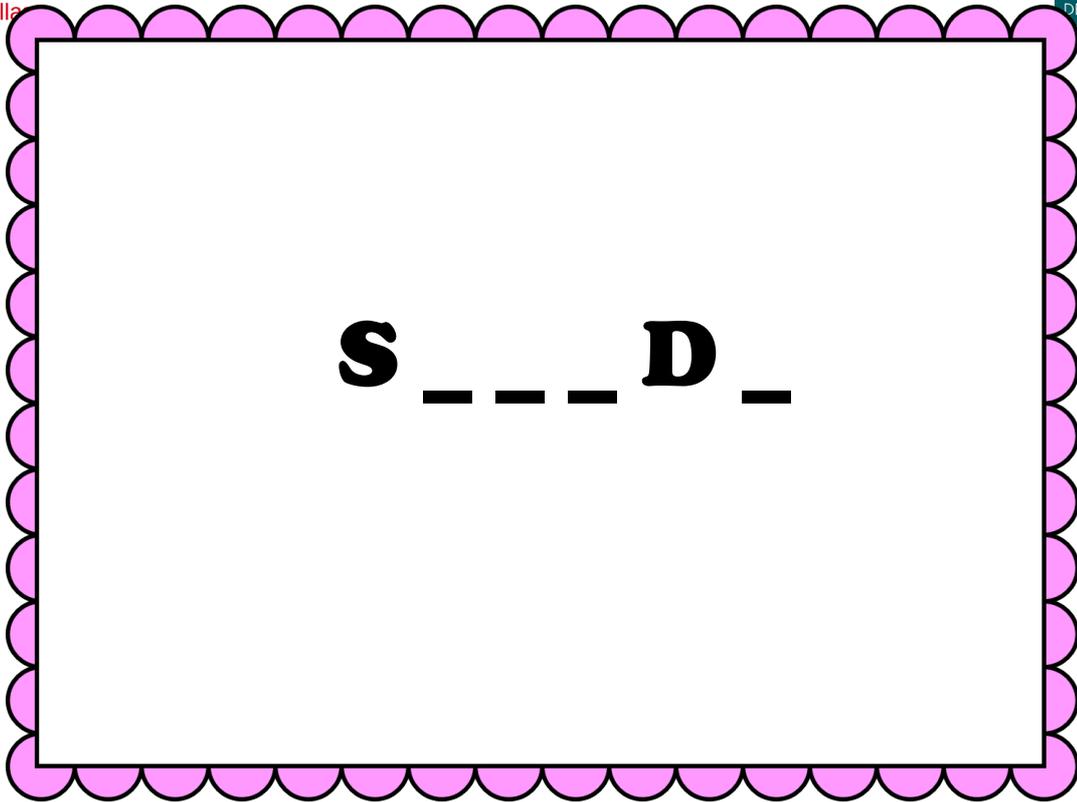
**30 días tiene noviembre
con abril, junio y septiembre.
31 los demás,
menos febrero, el loco, que tiene 28.**

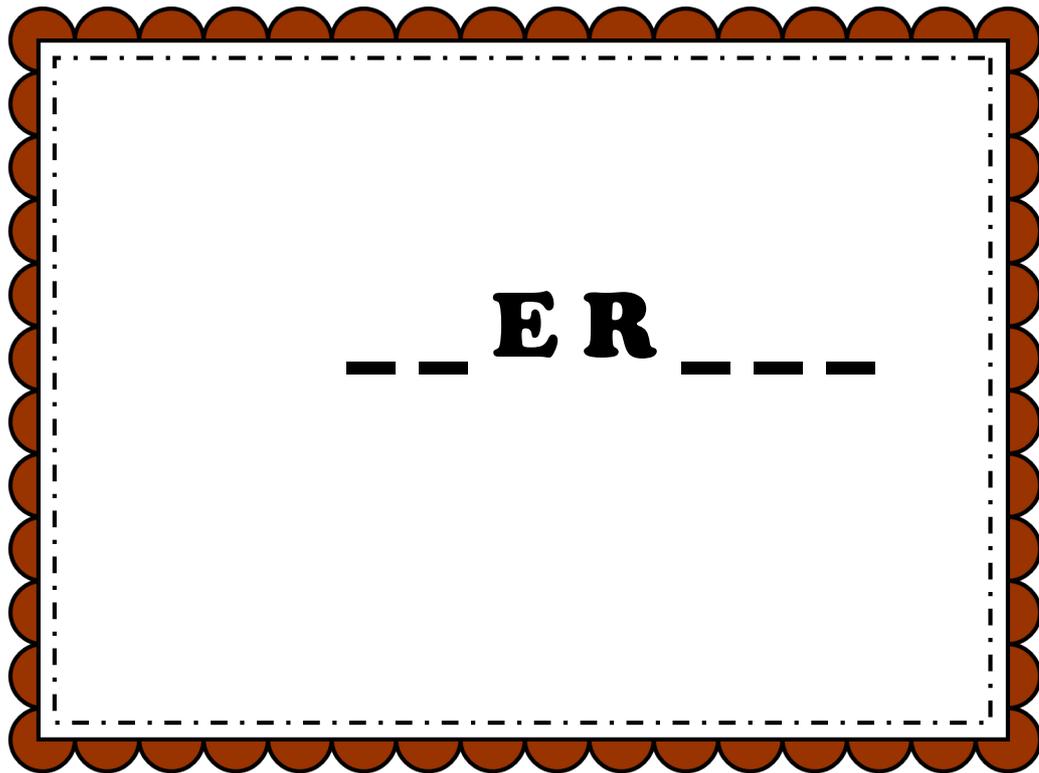


SESIÓN 5, ACTIVIDAD 2









SESIÓN 5, ACTIVIDAD 3

AYER FUE...	SI HOY ES...	MAÑANA SERÁ...
	Lunes	
	Jueves	
	Domingo	

SESIÓN 6, ACTIVIDAD 2

Mi cumpleaños es el

_____ de _____.



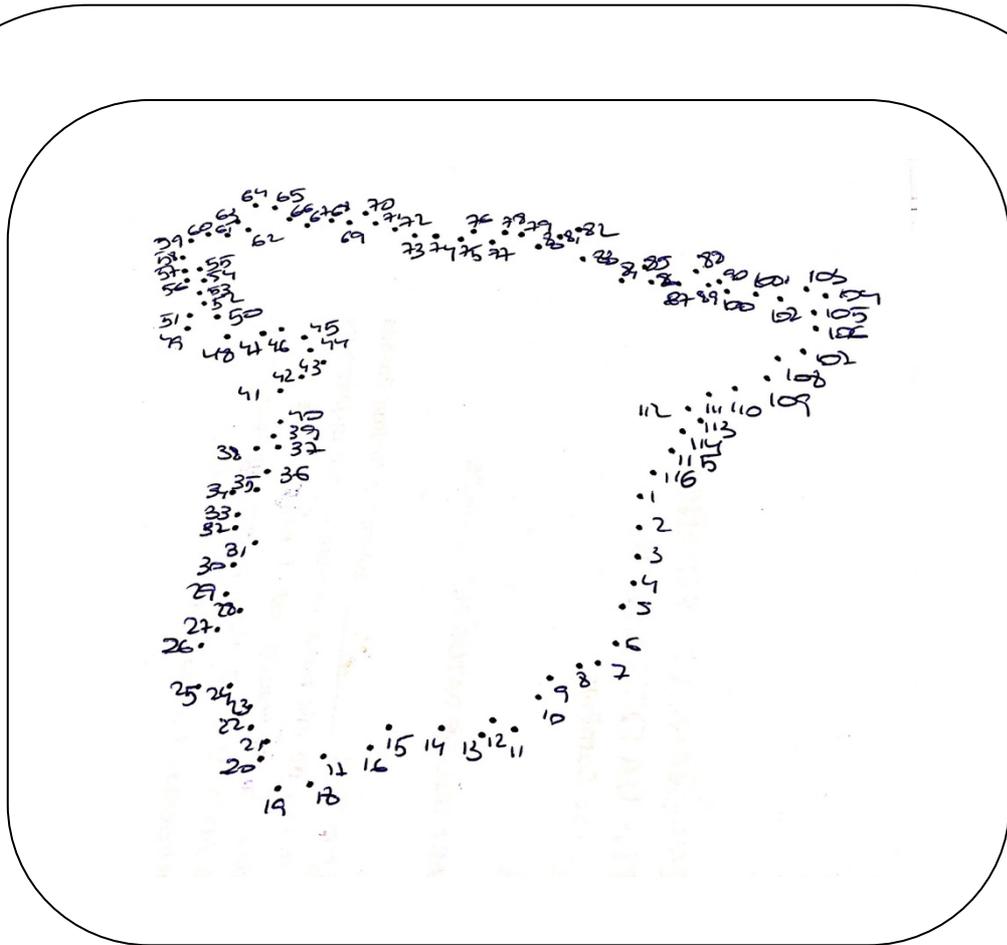
Este año cae en

_____.

Mi fiesta será en _____.

A large, empty rounded rectangular box with a blue border, intended for writing the location of the birthday party.

SESIÓN 7, ACTIVIDAD 2



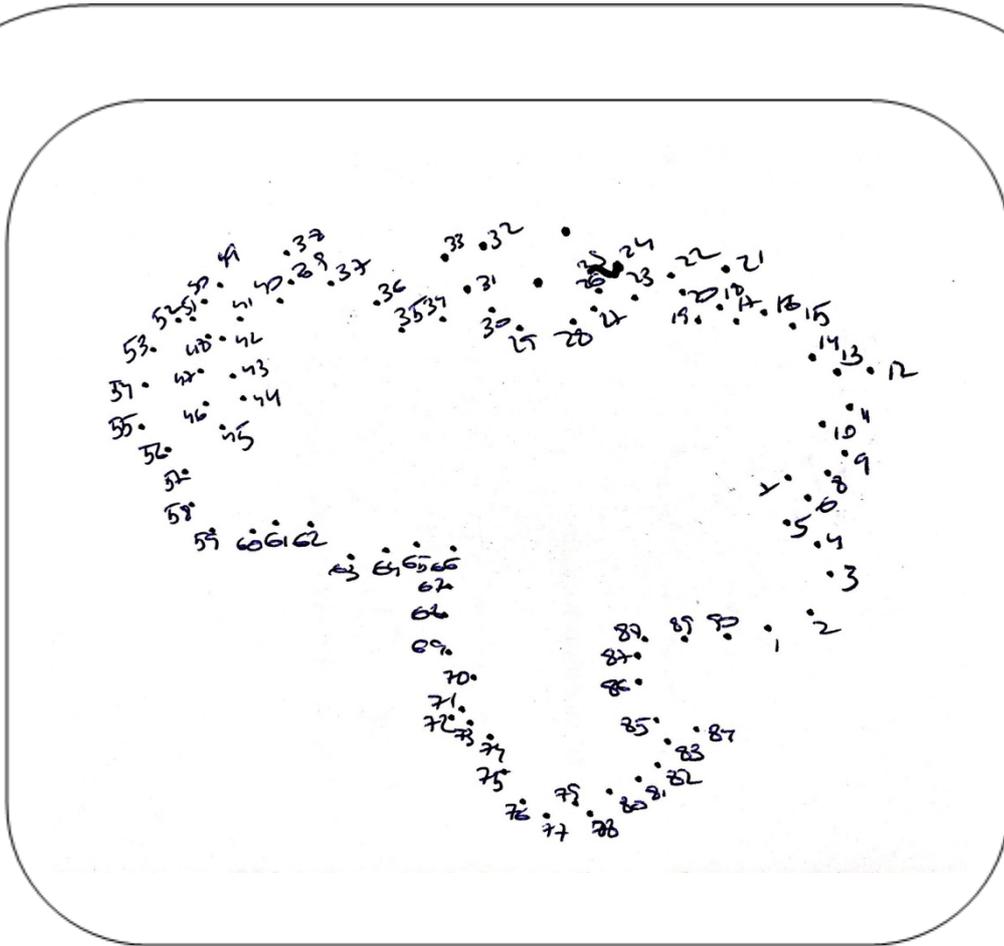
Mi profe es de _____.

Su nacionalidad es _____.

Esta es la bandera de su país:



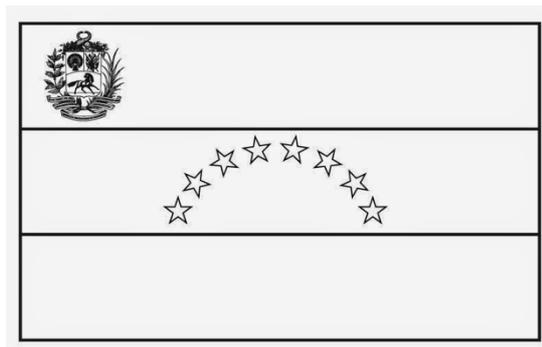
SESIÓN 7, ACTIVIDAD 3

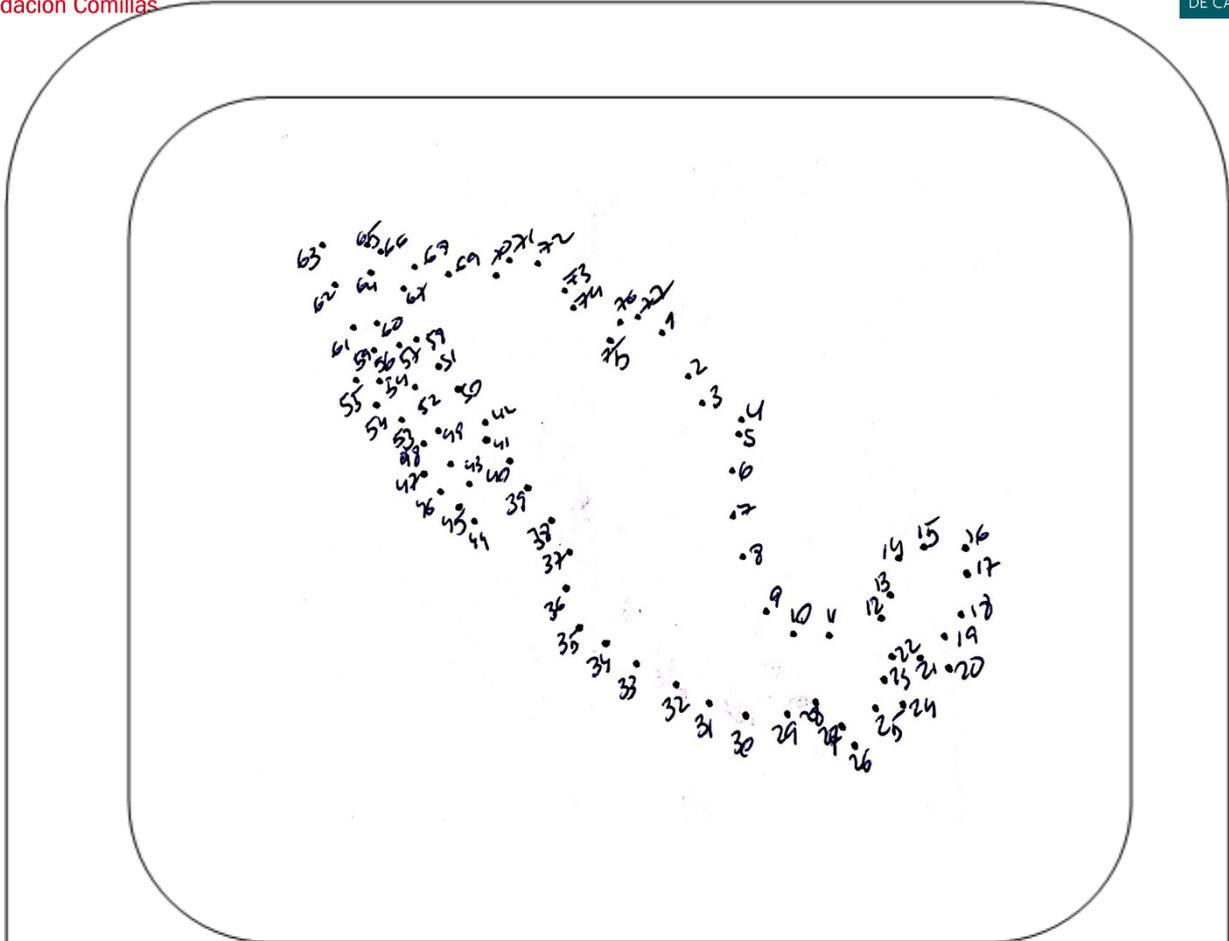


Yo soy de _____.

Mi nacionalidad es _____.

Esta es la bandera de mi país:

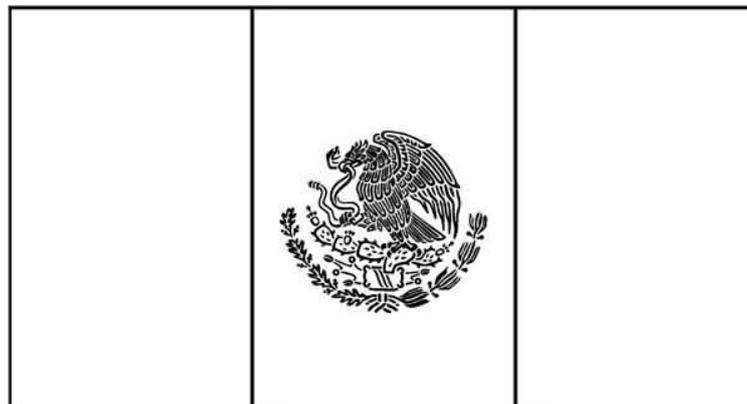




Yo soy de _____.

Mi nacionalidad es _____.

Esta es la bandera de mi país:



Puedo:

ANEXO II

Libro del profesorado

- Reconocer la fecha			
- Presentarme			
- Describirme			
- Nombrar objetos del cole			
- Contar del 1 al 12			
- Situar en el calendario mi cumpleaños y el de mis amigos/as			
- Dar mi opinión			
- Reconocer los cuentos			
- Hacer buen uso de la computadora			
- Bailar un baile popular			
- Saber cómo comportarme ⁹⁹			

1ª SESIÓN

Comienza el curso con el alumnado sentado en las mesas redondas, de esta manera, podemos observar si los grupos van a funcionar según los hemos planteado o hay que empezar a realizar cambios. Entre actividad y actividad, podemos practicar las transiciones por la escuela o dentro de la misma aula, como reza la normativa de principio de curso de la escuela, en la cual se da permiso al profesorado para, si fuese necesario, no hacer tanto hincapié en los contenidos, sino en las formas.

INICIO: gran grupo en la alfombra, sentado/a al mismo nivel que ellos, se hace una breve presentación ofreciendo alguna información que les vaya a servir para las actividades que siguen.

ACTIVIDAD 1: Empezamos con un *ice breaker* sencillo y divertido que, además, nos sirve para decorar la clase y hacerla más suya³³.

ACTIVIDAD 2: Elaborar un Kahoot! con preguntas sencillas para darse a conocer. Agruparlos de manera que quienes hayan trabajado antes con tableta estén cerca de aquellos que no.

Enlace: <https://play.kahoot.it/#/k/853db214-f80c-48fb-aded-5692be6b5234>

*Una de las preguntas es sobre la Macarena. Al final de la actividad la bailaremos.

ACTIVIDAD 3: Muestra de varios ejemplos para refrescar estructuras gramaticales sencillas. Redacción de oraciones sencillas, probablemente referidas a su aspecto físico, familia, animales favoritos, etc. Entrega una ficha a cada estudiante con una tabla para escribir la información y dos tarjetas para poder votar después.

ACTIVIDAD 4: Todas las respuestas son válidas.

ACTIVIDAD 5: Se pueden realizar ejemplos previamente que se les sirva para refrescar la información a aquellos que ya lo conocían y para ganar confianza a aquellos que no.

CIERRE: nos servimos de esta parte de la sesión para asegurar que hemos cumplido los objetivos iniciales de forma dinámica.

³³ Por las características del centro que he elegido, es probable que haya algún estudiante nuevo en el grupo. Otros muchos comienzan su tercer año de Programa Dual, conocen el sistema y servirán de gran ayuda en la puesta en marcha del curso.

2ª SESIÓN

Al igual que durante la primera sesión, entre actividad y actividad, podemos practicar las transiciones por la escuela o dentro de la misma aula

INICIO: en esta segunda sesión, introducimos las rutinas: calendario, día de la semana, tiempo atmosférico. Además, bailamos “la Macarena”.

ACTIVIDAD 1: Gran grupo, en la alfombra. En el suelo, papel continuo dividido en dos columnas: “Sí” y “No”, a los que acompañan el dibujo de una mano con el pulgar hacia arriba o hacia abajo según corresponda. Dejamos que cada alumno/a pegue la frase donde creen que corresponde. Después lo corregimos oral todos juntos. Utilizamos el mural como decoración de aula.

ACTIVIDAD 2: Lectura de un texto muy sencillo haciendo especial énfasis en que deben escuchar porque lo van a necesitar en la siguiente actividad.

ACTIVIDAD 3: Preparar material con anterioridad (tijeras, pegamento, hojas). Por parejas.

ACTIVIDAD 4: en coordinación previa con la titular americana de programa dual. Cada pareja lee su cuento a los compañeros/as del otro grupo.

CIERRE: lectura del cuento con pequeños cambios.

3ª SESIÓN

Se sigue disponiendo de libertad para practicar las transiciones de la alfombra a la mesa, turnos de ir al servicio, beber agua, etc. Hoy, añadiremos transición a los centros, por lo que se recomienda también su práctica.

INICIO: Gran grupo, en la alfombra. Esta versión nos sirve como introducción del repaso de los meses del año.

ACTIVIDAD 1: Individual, en sus mesas. Quizá sea necesario un repaso de los números del 1 al 10, que sirve además como parte de evaluación inicial de Matemáticas. Transcripción del audio:

1. El lápiz
2. La goma
3. La regla
4. El sacapuntas

- | | |
|-----------------|------------------|
| 5. El libro | 8. La pizarra |
| 6. El cuaderno | 9. El estuche |
| 7. El bolígrafo | 10. Las crayolas |

ACTIVIDAD 2: Tras un breve recordatorio del masculino y femenino (si hay algún estudiante que desconoce esta información, hacemos el hincapié necesario), individualmente, clasifican los objetos según a qué baúl pertenezcan.

ACTIVIDAD 3: CENTROS. A continuación, primer día en los centros. Las transiciones ya se han trabajado en las sesiones anteriores. En gran grupo, se explica en qué consiste cada centro y que van a trabajar cooperando con sus compañeros/as, pero que no siempre estarás supervisando de cerca, pero sí de lejos. Con la práctica, estos serán tiempos que, cuando los estudiantes hayan aprendido a trabajar de forma independiente, servirán para atender a la diversidad en pequeños grupos de trabajo que irás creando según necesidades, a modo de intervención educativa dentro de la propia aula. El número de estudiantes por grupo dependerá del número de alumnos/as que haya matriculados. El tiempo de centros dependerá en cada sesión de la planificación de las actividades anteriores.

Para el centro nº1 utilizamos el término *memory game* porque es de uso común. Normalmente a esta edad les motiva mucho y nombrarlo en español puede desmotivar por no conocer el concepto.

Para el centro nº2 preparamos el material con antelación, de un material duradero.

Para el centro nº3 necesitamos plastilina y dados.

Para el centro nº4 se comienza con el uso de iReady, de uso obligatorio en todo el condado y para todo el alumnado. Siempre hay cinco ordenadores en cada clase, por lo que procuraremos que estén siempre ocupados para hacer los otros grupos más pequeños y manejables.

Previo a la sesión de hoy se recomienda preparar tarjetas con sus usuarios y contraseñas que guarden y reutilicen cada vez.

4ª SESIÓN

Seguimos utilizando el inicio para practicar transiciones, hablar en gran grupo, rutinas del día. Bailamos de nuevo la versión de los meses de “La Macarena”.

ACTIVIDAD 1: Lectura en gran grupo del cuento, sirve como repaso de los animales.

ACTIVIDAD 2: En gran grupo, lectura de la retahíla con apoyo visual en la pizarra digital.

ACTIVIDAD 3: Preparar una lista con la fecha de cumpleaños de cada estudiante, pueden no saberla aún. Trabajamos la estructura “¿Cuándo es tu cumpleaños? Mi cumpleaños es...”.

ACTIVIDAD 4: Preparar el espacio para que no haya accidentes.

CENTROS: Si queda tiempo, vamos a los centros. Rotan los grupos, del 1 al 2, del 2 al 3, del 3 al 4, del 4 al 1 (sistema de pinzas). El tiempo es flexible.

5ª SESIÓN “Recordamos los días de la semana”

INICIO: Preguntas sobre los cumpleaños de las personas que viven con ellos/las. Seguimos practicando las transiciones.

ACTIVIDAD 1: En gran grupo, siempre acompañar en el baile a los estudiantes, les motiva más y ayuda a los más tímidos/as que puede que aún no se hayan atrevido a participar en este tipo de actividades.

ACTIVIDAD 2: Repartir pizarras y rotuladores. Utilizar Word o Power Point.

ACTIVIDAD 3: Revisar las producciones de los estudiantes.

ACTIVIDAD 4: ¡Tiempo de centros!

CIERRE: Puede resultar repetitivo, sin embargo, el alumnado de esta edad disfruta repitiendo según qué vocabulario, porque gana confianza cada vez.

6ª SESIÓN “Recordamos qué día nacimos”

INICIO: pedimos que nos canten la versión del “Cumpleaños Feliz” de sus países antes de escuchar la que hayamos elegido en Youtube.

ACTIVIDAD 1: Después de leerles la historia, en gran grupo, realizamos preguntas de comprensión.

ACTIVIDAD 2: Entregamos de nuevo los calendarios junto con la ficha que tienen que completar. Trabajamos la expresión “cae en...”.

ACTIVIDAD 3: ¡Tiempo de centros!

Puede que en esta sesión sea tiempo de comenzar a trabajar con los alumnos/as que consideremos más necesitados de atención (tanto académica como emocional), recompensando a los estudiantes que quedan trabajando en los centros de manera independiente.

7ª SESIÓN “Recordamos de dónde venimos”

ACTIVIDAD 1: En gran grupo, bailamos un pasodoble.

ACTIVIDAD 2: Ficha de trabajo individual.

ACTIVIDAD 3: Para esta actividad, tenemos que haber investigado la nacionalidad de cada estudiante, o sus orígenes.

ACTIVIDAD 4: ¡Tiempo de centros!

Basándonos en el sistema de recompensa elegido, los estudiantes eligen por orden en qué centro les gustaría estar durante esta sesión, ya que para la próxima estos serán diferentes.