

## ESTUDIO DE CASOS SOBRE LOS FACTORES SOCIOCULTURALES Y DE LIDERAZGO QUE AFECTAN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS ADICIONALES EN COLEGIOS INTERNACIONALES IB

### CASE STUDY ON SOCIAL-CULTURAL AND LEADERSHIP FACTORS AFFECTING THE TEACHING OF ADDITIONAL LANGUAGES IN IB INTERNATIONAL SCHOOLS

Ángeles Bueno-Villaverde  
Verónica Steffen  
Carol Van Vooren

#### ABSTRACT

This study collects the results of two case studies of two schools from different Spanish speaking countries (Uruguay and Spain) implementing the International Baccalaureate Organization (IB) Primary School Program (PYP) with additional languages in an immersion program. In-depth interviews were carried out with 48 people between leaders, teachers of additional languages (second and third languages) and representative parents of the school community. The results are presented after analyzing the sociocultural factors and the organizational and pedagogical strategies that contribute to the teaching of additional languages. In addition, the promotion of intercultural understanding through effective school leadership, structured inquiry, and concept-based learning was also examined. The results indicate that the IB framework for Language Teaching is a general and flexible guide, but the teaching of additional languages is not planned, implemented, or funded in the same way in all schools. There are many differences, including the knowledge and experience of the language teacher in curriculum development and implementation, professional development and collaboration opportunities, resources and materials, and parent involvement. Recommendations are provided for school leaders.

**Key words:** Additional languages, leadership, Primary Years Programme PYP, dual immersion, inquiry.

#### RESUMEN

En este estudio se recogen los resultados hallados en dos estudios de casos de dos colegios con el Programa de la Escuela Primaria (PEP) de la Organización del Bachillerato Internacional (IB) con programas de inmersión lingüística en lenguas adicionales y procedentes de países distintos de habla hispana (España y Uruguay). Se llevaron a cabo entrevistas en profundidad a 48 personas entre directivos, profesores de lenguas adicionales (segunda y tercera) y padres representativos de la comunidad. Se exponen los resultados tras analizar los factores socioculturales, las estrategias organizativas y pedagógicas que contribuyen a la enseñanza de lenguas adicionales y al fomento de la comprensión intercultural mediante un liderazgo escolar eficaz, la indagación estructurada y el aprendizaje basado en conceptos. Los resultados indican que el marco de referencia IB para la Enseñanza de las lenguas es una guía general y flexible, pero la enseñanza de las lenguas adicionales no se lleva a cabo de igual manera en los centros. Hay diferencias en el conocimiento y la experiencia del desarrollo curricular y su puesta en marcha. Se aportan recomendaciones para los líderes de los centros.

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

Fecha de recepción: 8 de octubre de 2020.

Fecha de aceptación: 1 de diciembre de 2020.

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas en colegios ha sido fuente de mucho debate e investigación (Coyle et al, 2010; Tokuhama-Espinosa, 2008). La adquisición de lenguas y las prácticas de enseñanza/ aprendizaje de una segunda lengua, junto con las estructuras organizativas de colegios que no promueven reuniones colaborativas con los profesores de idiomas (Van Vooren et al, 2013) son retos que afrontan muchos colegios internacionales. La finalidad del estudio es analizar las percepciones de los líderes escolares en relación con las políticas lingüísticas que siguen en sus centros y de los profesores y padres en la enseñanza de lenguas adicionales.

Para ello se realizó un estudio de casos acerca de la enseñanza de lenguas adicionales en dos regiones del IB (América y Europa) que tenían en común la enseñanza en dos lenguas: el español y el inglés. Este estudio de casos forma parte de un estudio internacional más amplio realizado en seis países con la finalidad de explorar la enseñanza de la lengua adicional en el PEP en colegios del IB.

Antes de este estudio internacional, se había investigado poco el tema de la enseñanza de lenguas adicionales en contextos PEP que fueran variados y con distintos idiomas.

Este documento pone de relieve el papel de las estrategias pedagógicas y de liderazgo para apoyar la enseñanza de una lengua adicional, y al hacerlo, afrontar el aislamiento de los profesores de lenguas adicionales. La investigación explora y documenta prácticas educativas en relación con la política lingüística de la escuela, las influencias culturales, las creencias y prácticas docentes, la formación de profesores, los materiales, las evaluaciones y los resultados de aprendizaje de los alumnos y su alineación con los principios y prácticas del PEP.

Finalmente, el documento presenta estrategias exitosas que pueden ser útiles para otros centros que enseñan en otras lenguas adicionales como medio para desarrollar la comprensión intercultural.

## 1.MARCO TEÓRICO

### 1.1. FILOSOFÍA DEL IB Y DEL PROGRAMA PEP CENTRADA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS ADICIONALES

El concepto de lenguas adicionales no es universal. En el IB se utiliza para referirse a los otros idiomas que se imparten en la escuela además de la lengua de instrucción. La lengua de instrucción y el idioma adicional pueden ser diferente de la lengua materna de los alumnos. La enseñanza de la lengua adicional como se describe en el programa IB denota lenguas llevadas a cabo por todos los alumnos dentro de la escuela con el propósito de crear el entendimiento intercultural (IB, 2015). En la literatura publicada por el IB, las lenguas se identifican como Lengua A: lengua de instrucción, y Lengua B: un idioma/s adicional. Este artículo se centra en Lengua B.

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

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

De particular relevancia para este trabajo, es que, las Normas y Prácticas del IB (2014) consideran la lengua como vehículo de instrucción en el que todos los profesores son profesores de lengua.

Esto, por supuesto, tiene implicaciones para la enseñanza del idioma adicional en las escuelas PEP. Afecta al papel de los profesores de lenguas adicionales, así como al papel de los profesores que no han enseñado previamente una lengua adicional. Una mayor conciencia por conocer y comprender los problemas que rodean a la enseñanza de lenguas adicionales, como el inglés, está implícita en un contexto IB.

La literatura actual identifica una lista de factores que podrían afectar a las escuelas y la implementación de la indagación estructurada del PEP en la de enseñanza de idiomas adicionales (Steffen, 2015). Los factores y los problemas descritos por Caputo (2014), Van Vooren et al. (2013) y el propio IB (2009) dan cuenta de las realidades socioculturales de la enseñanza de idiomas adicionales en diferentes escuelas PEP de todo el mundo.

## **1.2. FACTORES SOCIOCULTURALES QUE INFLUYEN EN LA PUESTA EN MARCHA DEL PEP EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LENGUAS ADICIONALES**

Las escuelas están sujetas a la influencia de diversos factores socioculturales, pues "no implementan el programa IBPEP en el vacío, hay una gran cantidad de interferencias que actúan dentro y fuera de la escuela" (Kauffman, 2005, p. 259). Para saber cómo se aplica el programa de lenguas adicionales dentro del PEP, se necesita entender antes qué factores socioculturales le afectan.

Según Fullan (2007), tres categorías de variables afectan a la innovación educativa: las características de la innovación (necesidad, claridad, complejidad y sentido práctico), las características locales (comunidad, liderazgo, características del profesorado...) y los factores externos (el contexto de la sociedad). Durlak y DuPre (2008) ampliaron el modelo y proponen un marco ecológico para comprender la aplicación efectiva de programas. Este marco propone cinco categorías de variables que interactúan entre sí, variables que hemos seguido para hacer la revisión bibliográfica: la comunidad, características de los proveedores (percepción de la necesidad y el valor del programa y habilidad en la aplicación fidedigna del mismo), adaptabilidad y compatibilidad del programa, sistema de ejecución (capacidad de organización, clima de trabajo, visión compartida, mecanismos de comunicación, contratación de personal...) y el sistema de apoyo (a los programas y de formación):

1. *La Comunidad:* El lenguaje a menudo es un signo de identidad y de clase social. Hay algunos idiomas que se consideran más útiles y valiosos a nivel internacional y hay una mayor demanda de formación en ellos (Zhao, 2012; Reagan, 2005).

La disponibilidad de fondos y recursos también afecta a la calidad de los programas, ya que se necesitan materiales innovadores (objetos reales, libros fáciles de leer y tecnología para el desarrollo del lenguaje) y experiencias (actividades vivenciales, viajes a los lugares donde se habla, invitar a hablantes nativos...).

2. *Las características de los proveedores* se refieren a la necesidad percibida de innovar que éstos tienen (el grado en que la innovación propuesta es pertinente a las necesidades locales) (Nishino, 2012), los beneficios percibidos de la innovación, la autoeficacia (grado en que los proveedores creen que serán capaces de hacer lo que se espera) y el dominio de habilidades.

Hofstede (2008) considera que hay diferencias en la enseñanza y el aprendizaje entre distintas culturas. Estas diferencias se pueden manifestar en cuatro dimensiones: a) una distancia con el poder distinta puede llevar a concebir el rol de profesor y alumno en la enseñanza y el aprendizaje de diferente manera; b) un diferente nivel de control de la incertidumbre puede influir en los estilos de aprendizaje de los estudiantes y en la comunicación entre el profesor y los padres; c) la predominancia del individualismo o del colectivismo puede dar forma a diferentes conceptualizaciones sobre el propósito de la educación y el comportamiento deseable de los

alumnos en clase; y d) la masculinidad / feminidad puede afectar a las expectativas de las relaciones entre estudiantes y la colaboración.

Gu (2010) encontró diferencias culturales importantes. Comparó los profesores de lengua china y de inglés y encontró que no había diferencias importantes en sus puntos de vista sobre la naturaleza del lenguaje y el deseo de una mayor interacción en la enseñanza. Otros autores confirman resultados similares. Van der Heijden (2013) afirma que los profesores de AL que enseñaban chino en el PEP hacían conexiones para incluir la lengua en el Programa de Indagación dependiendo de si el vocabulario encajaba o no. El PEP parecía que era algo del profesor de aula y los profesores de AL no intervenían mucho.

Por su parte, Lebreton (2014) concluye que el enfoque de la indagación en el PEP no siempre es compatible con el aprendizaje de lenguas adicionales; “el aprendizaje de la AL se hace a menudo a costa de la enseñanza de las unidades de indagación y viceversa (...) Es importante definir los propósitos de la enseñanza de lenguas adicionales para ayudar a los profesores, escuelas y al IB” (p. 16). Parafraseando al Consejo de Europa, resulta esencial definir los objetivos de la enseñanza de AL de acuerdo con las necesidades de los alumnos. Hay muchos colaboradores implicados en AL (maestros, administradores, autores de libros, editores, etc.). Estos colaboradores pueden ayudar mejor en la enseñanza de AL si todos están de acuerdo en los objetivos.

Los profesores chinos valoran mucho la enseñanza de la gramática (Xu et al., 2008). Por tanto, el valor tradicional chino del respeto por el conocimiento limita el grado en que están dispuestos a adoptar enfoques comunicativos en la enseñanza de idiomas (Adams y Newton, 2010; Littlewood, 2007; Jong, 2006). Gu (2010) aboga por un enfoque relativista y hace hincapié en la importancia de tener en cuenta los valores y convenciones culturales a la hora de implementar innovaciones educativas. Además, algunos condicionantes como la presión de los exámenes y la política educativa también afectan a las creencias y prácticas de los maestros.

Los estudiantes también esperan que se enseñe la gramática de forma sistemática y explícita y que preceda a la comunicación en ese idioma (Lai, Zhao y Wang, 2011; Lowen, et al., 2009), por tanto, no les gusta arriesgarse en sus producciones (Burrows, 2008; López, 2004) y tienen menos tolerancia al error.

Además, la diversidad entre los alumnos puede causar problemas a las innovaciones educativas que implican trabajo en grupo. Es difícil hacer participar a todos los alumnos y por lo general los estudiantes con mayor dominio de la lengua se benefician más, mientras que los estudiantes con menor dominio de la lengua o más tímidos se pueden sentir frustrados con un enfoque de aprendizaje "centrado en el alumno" y rechacen participar (Burrows, 2008; Tseng, 2006).

Estos factores pueden causar problemas en la aplicación de enfoques centrados en el estudiante en algunas regiones del mundo.

Un liderazgo fuerte de los directores y coordinadores de los programas del IB es crucial para implementar la filosofía y programas IB (Hallinger et al, 2010; Riesbeck, 2008; Gilliam, 1997). Para el fomento de una mentalidad internacional es fundamental el papel ejemplar de los maestros y el equipo de gestión (Hayden y Thompson, 1996).

La experiencia previa de los profesores en la innovación, su conocimiento, su percepción del valor de la innovación y sus habilidades para lograr los objetivos influyen de forma decisiva en la implementación del programa (Pinto, 2005; Powell y Anderson, 2002).

El currículum IB se basa en gran medida en lo profesionales y creativos que sean los docentes y en su comprensión de la filosofía del IB (McGhee, 2003; Gilliam, 1997). Sin embargo, otros autores aseguran que algunos principios filosóficos y epistemológicos de los programas del IB, como los atributos del perfil de la comunidad IB, al ser algo ambiguos, están sujetos a interpretaciones y causan problemas a algunos maestros (Gigliotti-Labay, 2010; Rodway, 2009; Halıcıoğlu, 2008).

3. *Adaptabilidad y compatibilidad del currículo:* Cuando se percibe que un programa puede entrar en conflicto con las necesidades y expectativas locales, se corre el riesgo de no ponerlo en marcha de forma adecuada.

En algunos países y cada vez más en todo el mundo, la presión para lograr buenos e inmediatos resultados de aprendizaje en las pruebas de evaluación (nacionales e internacionales) hace que los profesores se estresen si tienen que experimentar con prácticas pedagógicas que son a largo plazo y con un enfoque holístico (Hallinger, Walker y Lee, 2010; Deng y Carless, 2009).

En el contexto latinoamericano algunas escuelas están tratando de adoptar un modelo colaborativo más centrado en el niño al mismo tiempo que tratan aspectos de la lengua y cultura local indígena. Sin embargo, algunos profesores perciben dificultades con el modelo de enseñanza, pues los niños son más difíciles de controlar y el cambio metodológico requiere mucho más tiempo (Inostroza, 2005).

4. *El sistema de ejecución de los programas:* Para desarrollar una cultura escolar positiva, los líderes deben crear confianza y buena comunicación con los alumnos, padres y la comunidad (Chance, 2009). El desarrollo de la competencia cultural en el liderazgo también mejora la cultura escolar en un entorno multicultural (Van Vooren y Lindsey, 2012). El nivel de confianza, las expectativas y el valor que dan los líderes, maestros y padres al programa influyen en la puesta en marcha del currículo del IB (Culross y Tarver, 2011; Gigliotti-Labay, 2010; Hartman, 2008).

Una práctica importante para los líderes es el desarrollo de comunidades de aprendizaje profesionales. Una comunidad de aprendizaje profesional se caracteriza por un ambiente que fomente la cooperación mutua, apoyo emocional, crecimiento personal y una sinergia de esfuerzos (DuFour y Eaker, 1998; Fullan y Stiegelbauer, 1991). La ayuda entre iguales y la consultoría han resultado ser prácticas muy eficaces para impulsar los cambios en las prácticas educativas (Fixsen et al., 2005). Cuando los profesores colaboran entre sí se dan mejores soluciones a los problemas de instrucción y mejora la autoconfianza y las habilidades de los maestros (Little, 1990) y cuando los alumnos colaboran con sus maestros en el desarrollo de unidades didácticas mejora el interés, la responsabilidad de los estudiantes y el aprendizaje significativo (Inostroza, 2005).

Los recursos, el tiempo de instrucción, el tamaño de la clase, el apoyo de la administración y la libertad de enseñanza se ha visto que influyen en la implementación de los programas educativos (Pinto, 2005; Songer, Lee y Kam, 2002).

5. *Sistema de apoyo a los programas:* Según Glickman (2002), los profesores no pueden mejorar su oficio de forma aislada y la formación debe facilitar que reflexionen entre ellos. Los directores que dedican tiempo para que los profesores de lenguas adicionales y los profesores de aula planifiquen colaborativamente y reflexionen sobre el aprendizaje del estudiante consiguen mejoras en la calidad educativa y los resultados de los estudiantes (Darling-Hammond, 2013, 1997). Las combinaciones más productivas de reflexión y acción se dan cuando están organizados en equipos y en ciclos experimentales a corto plazo (Fullan, 2001).

## 2.MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

La investigación realizada es de tipo cualitativo y los datos se obtuvieron a partir del método de estudio de caso (Yin, 2006). Se examina un "caso" dentro de su contexto de "vida real". Los estudios de caso de Europa y Latinoamérica, que presentamos en este artículo, comparten lenguas de instrucción comunes. Después de cada cita textual se identifica la entrevista y persona de donde se han obtenido las afirmaciones.

Los problemas de investigación son los siguientes:

1. ¿Cuáles son los factores nacionales o locales que influyen en las escuelas en la implementación del programa PEP de enseñanza y aprendizaje de lengua adicional?

2. ¿De qué manera las percepciones de los profesores de lenguas adicionales introducen cambios en sus creencias y cambios de paradigma en su práctica diaria a partir de la enseñanza del PEP?

El proceso de investigación se dividió en las siguientes fases:

Fase 1 - Revisión de la literatura y grupos de enfoque

Fase 2 - Recogida de datos en las escuelas seleccionadas como estudio de caso

Fase 3 - Análisis cualitativo y redacción del informe

## 2.1. SELECCIÓN DE PARTICIPANTES

*Los colegios* se seleccionaron a partir de un muestreo intencional. Los estudios de caso que aquí se presentan de Europa y Latinoamérica son representativos del estudio en su conjunto. Y los casos de los colegios fueron seleccionados por el propio IB por sus buenas prácticas. Pertenecen a contextos muy distintos ubicados en dos continentes, lo que asegura la heterogeneidad y la diversidad. Tienen en común un programa de inmersión dual en español e inglés, pero se diferencian en los años que llevan implementando el PEP, pues el colegio americano empezó en 2004 y el europeo en 2012.

*Los participantes* se seleccionaron por desempeñar un papel relevante en la enseñanza de idiomas adicionales dentro del PEP: director o coordinador de Primaria, coordinador del PEP, profesores de lenguas adicionales (PLAs) y padres. Los PLAs representan un amplio abanico de países de nacimiento y experiencia docente. Los padres fueron seleccionados por ser representativos de la comunidad, lo suficientemente involucrados y comprometidos con las actividades del colegio para dar opiniones informadas y con disponibilidad para realizar las entrevistas. Los participantes dieron su consentimiento para poder usar los datos.

## 2.2. RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

Los datos se recogieron a través de cuatro métodos:

1. Análisis de documentos de políticas del PEP de la escuela, materiales curriculares, informes relevantes de la escuela, página web...
2. Revisión de la literatura centrada en los factores que afectan a la enseñanza de lenguas adicionales.
3. Entrevistas en profundidad con líderes, profesores de lenguas adicionales y familias. Todas las entrevistas fueron grabadas, transcritas y anónimas.
4. Visitas a los centros educativos. Se observó y registró el contexto de la escuela, los productos y la enseñanza de los PLAs.

Todos los datos fueron codificados siguiendo las preguntas de investigación. Los datos de los documentos, entrevistas y observaciones se triangularon para lograr evidencias validadas internamente relacionadas con las normas y aplicaciones del IB.

Los resultados se presentan de tal forma que van dando respuesta a las preguntas de investigación estructurados en la filosofía, la organización y el currículo, que son tres de los estándares de evaluación de centros del documento del IB “Normas para la implementación de los programas y aplicaciones concretas” (IB, 2014). Se identifican los desafíos y las soluciones que se aportan en los colegios y las estrategias exitosas que siguieron y podrían ayudar a otros centros.

### 3.RESULTADOS

#### 3.1. POLÍTICA DE LENGUAS ADICIONALES Y FUERZAS INFLUYENTES

En los dos países analizados, la sociedad valora mucho el aprendizaje del inglés desde edades tempranas. Ambos colegios siguen un programa de inmersión en dos lenguas, español e inglés en una proporción del 50% del tiempo de enseñanza cada una y también comparten que la mayoría de sus alumnos hablan español como lengua materna y el inglés es la lengua adicional. En el caso europeo se alternan los profesores en el horario. El inglés es la lengua de enseñanza en Ciencias, Arte, Teatro y Música, mientras que se imparten en español las materias de Lengua española, Matemáticas, Oratoria y Tutoría. Además, se ofrece enseñanza en francés y alemán. La decisión de incluir una u otra lengua en el currículo la tomó la escuela. Sin embargo, alguna madre dice que, si se pudiera, elegiría chino como tercer idioma adicional para sus hijos.

Sin embargo, en el caso latinoamericano, los profesores siguen el programa de indagación aprobado en su colegio y alternan la lengua de enseñanza continuando el ritmo del propio contenido.

Los profesores de inglés deben tener la titulación correspondiente en los dos países. En el colegio europeo los grupos tienen entre 20 y 25 alumnos. Consideran que son suficientes maestros para atender a los grupos. En el colegio latinoamericano el tamaño de las clases ha aumentado en los últimos años, empezaron con 10 o 12 y ahora están con 20 o más (A TF-4) y esto también tiene un impacto en la formación de grupos.

De alguna manera, los dos centros comparten los mismos principios en cuanto a la enseñanza de lenguas, pues, mientras que los profesores europeos mencionan que *“a través del idioma se abre otro mundo detrás. El idioma no es sólo para comunicarse, sino que es otra forma de pensar, de situarse, de entender la cultura del país a través del idioma”* (E M1). Los profesores americanos explican que *“la política lingüística trata precisamente de eso: apertura de mente, el lenguaje como una herramienta de comunicación, apreciar el lenguaje (...) y para ello, algunas reglas, como, por ejemplo, que los profesores de idiomas hablen en el idioma que enseñan, que los profesores de español y los de inglés trabajen juntos, y todos respeten la lengua materna del estudiante, proporcionando a los alumnos lecturas en diferentes idiomas”* (A P-5).

Consideran que el lenguaje es un instrumento para construir el pensamiento y la identidad de un sujeto, así como, una herramienta de comunicación: *“la enseñanza y aprendizaje de una lengua es una forma de promover la inteligencia y el pensamiento, para enseñar como pensar. La mente estructura todo”* (TA-4). *“Aprendemos a través de la lengua, que es una herramienta”* (ID-4). Por lo tanto, la experiencia de enseñanza/aprendizaje apoya los tres principios de la adquisición de un idioma: aprender la lengua, aprender sobre la lengua y aprender a través de la lengua (Halliday, 1980).

Tanto el colegio latinoamericano, como el europeo alinearon sus políticas lingüísticas a su misión: *“Cómo innovamos y cómo diseñamos el currículo tiene mucho que ver con la forma en que nos alejamos de la escuela bilingüe tradicional y en una escuela donde el pensamiento es lo más importante y cómo el lenguaje es una herramienta del pensamiento”* (A C/P-4).

Las creencias sobre la enseñanza se refieren a la consideración de la lengua como medio para aprender otras cosas, no como un fin en sí mismo. En sus propias palabras, *“como profesor de una segunda lengua, uno de los mayores errores que se puede cometer es enseñar sólo lengua. El lenguaje no es un fin en sí mismo. Debería ser el medio para llegar a otro lugar, para explorar otros conceptos y la única manera de que el niño realmente aprenda el idioma y disfrute de él, lo usan para explorar conceptos y eso es un reto. Nos entrenaron para enseñar idioma; tienes que hacer ese cambio y entender que esto no es un fin en sí mismo si no está conectado a una cosa más grande. Me gustaría que los recién licenciados entiendan que no sólo enseñamos idiomas, estamos enseñando a través del lenguaje. El hecho de que se haga en una segunda lengua sólo lo hace un poco más difícil, ya*



que primero necesitan entender el idioma para poder explorar algo más" (TE-4). Por lo tanto, existe una necesidad de "aprender de una forma auténtica" (TD-4).

### 3.2. PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LENGUA ADICIONAL

Los alumnos son indagadores natos sin ningún tipo de inhibición para expresar su curiosidad. La mayoría de los profesores de casi todos los niveles, principalmente los de Educación Infantil, alemán y francés, indican la importancia de un ambiente afectivo positivo para que los alumnos puedan expresarse, incluso los más tímidos, en otra lengua; un ambiente donde el trabajo en grupo es importante porque se enseñan entre ellos, donde pueden asumir riesgos y que no los de vergüenza hablar (en Educación Infantil usan juegos, asamblea, el calendario...) (E Te-5).

Los profesores promueven la colaboración entre los alumnos, la libertad de expresarse y de explorar de forma estructurada. Los grupos cooperativos y la enseñanza diferenciada son formas efectivas de apoyar el aprendizaje del lenguaje.

Ninguno de los dos colegios tiene itinerarios distintos con grupos diferenciados según el nivel de dominio del lenguaje. En el colegio europeo se organizan los grupos al llegar a la etapa de Secundaria.

Sin embargo, los maestros diferencian la enseñanza (Tomlinson, 2008, 2005; Gardner, y Boix Mansilla, 1994) en función del nivel de inglés mediante estrategias de agrupamiento, cambios en el proceso y el producto. La enseñanza diferenciada se aplica a aquellos alumnos con estilos, habilidades, capacidades diferentes (alta capacidad o con problemas de aprendizaje), con actividades individuales o de grupo heterogéneo y homogéneo según capacidades dependiendo de los objetivos (E TD-5). Hay actividades muy diferentes en cada unidad de manera que los alumnos pueden sentirse cómodos haciéndolas. Los profesores también hacen diferenciación de los productos finales (evaluación) de las líneas de indagación de la misma unidad, para que los alumnos puedan poner en práctica una variedad de habilidades.

Otro procedimiento para diferenciarse y adaptarse al ritmo de los alumnos es el uso de diferentes plataformas de lectura. Esto ayuda a mejorar sus habilidades lectoras (E TC-5). El uso de las TIC ayuda mucho para diferenciar la enseñanza. Las plataformas digitales son buenos andamios para apoyar la adquisición de idiomas comenzando con una evaluación precisa de los conocimientos previos de diferentes aspectos del lenguaje, como el dominio del vocabulario, la comprensión de los diferentes tipos de textos (poesía, narrativa...) que colocan a los alumnos en un nivel de dificultad fácil para hacer frente a la tarea de una manera autónoma. Estas plataformas tienen tres evaluaciones de diagnóstico a lo largo del año y dan información precisa sobre el progreso, tanto a maestros como a los padres, que puedan tener acceso a la plataforma con una contraseña. Las plataformas utilizadas son las siguientes:

- Accelerated Reader (AR) para mejorar el inglés. De 4° a 6° de Educación Primaria y 1° de Secundaria
- RazKids para mejorar el inglés. De 1° a 3° de Ed. Primaria
- Ranopla para mejorar el español. Son libros de lectura organizados por niveles de dificultad, tipo de texto, etc. De 1° a 6° de Primaria.
- Entornos de Aprendizaje (Cognitiva), programa de matemáticas, lengua y literatura española. La sección de lengua tiene textos breves que evalúan la comprensión y vocabulario. La sección de matemáticas ayuda a mejorar el cálculo y la resolución de problemas.

Las TIC son una gran manera de mantener a los niños motivados. "Cada año utilizamos más tecnología, eso es cierto, los niños disponen de pequeños ordenadores portátiles y tratamos de utilizarlos tanto como podamos" (E Tb-5). "Estos recursos son importantes, pero depende de la forma de usarlos. No se puede usar una pizarra

*interactiva para poner simplemente un vídeo o una presentación de PowerPoint y no se puede usar un iPad para jugar simplemente con una aplicación. Tenemos estas tecnologías para conseguir algo más. El iPad se convierte también en aprendizaje colaborativo, cuando se ayudan enseñándose entre sí cosas diferentes. La pizarra interactiva engancha a los niños, les gusta realmente" (E Ta-5).*

Los nuevos alumnos extranjeros que no hablan español y los que tienen dificultades en idiomas pueden tener profesores de apoyo, ya sea en español o en inglés. La tutoría entre iguales y el trabajo en grupo se utiliza también para apoyar a los compañeros. Para los alumnos con niveles más altos es gratificante porque se sienten como si estuvieran actuando como maestros.

Uno de los retos en la enseñanza en un programa IB de doble inmersión lingüística son las necesidades educativas especiales de los alumnos. Los alumnos con problemas acceden al Departamento psicopedagógico para recibir un apoyo más individualizado. Los maestros y los padres reconocen que el programa PEP apoya la diversificación. *"Este programa facilita la atención a la diversidad debido a la forma en la que se trabaja, todas las habilidades que se desarrollan y la variedad de actividades que se realizan" (A TF-4). "La secuenciación de contenidos<sup>1</sup> conduce a la diferenciación ..." (A C/P-4). "Contempla las diferencias individuales mucho mejor; la velocidad, el interés, el apoyo en casa, el origen, lo que sea" (A pT3-4).*

En ambos casos, consideran importante que los alumnos mantengan su lengua materna y para ello disponen de libros en la biblioteca, aunque no se enseñen en la escuela (ruso, japonés, árabe...). Los padres se encargan de promover el aprendizaje de estas lenguas maternas que no son las de instrucción del colegio.

### **3.3. FACTORES QUE INFLUYEN EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS ADICIONALES**

Los profesores tienen libertad de enseñanza, sin embargo, se reúnen semanalmente en equipos de nivel con el coordinador PEP para aunar criterios y programar conjuntamente. No obstante, algunos factores económicos y culturales influyen. Por ejemplo, en el colegio americano las oportunidades de que se reúnan los profesores de español e inglés son menores, pues los últimos suelen trabajar a tiempo parcial en dos colegios para sacar un salario completo y va en detrimento de las reuniones o del tiempo dedicado al desarrollo profesional y la formación.

Hay dos tradiciones culturales y de entender la enseñanza que los mismos profesores del contexto europeo las detectan. Los profesores con procedencia anglosajona están más acostumbrados a la indagación que los españoles. *"No sé si es por nuestra procedencia cultural que aprendimos haciéndolo nosotros, aprendes mejor y descubres tú mismo los errores" (E Ta-5).* Comentan que se diferencian, por un lado, por la forma en que les gustaría enseñar gramática a través de la escritura y, por otro lado, tienen la cultura española que siempre ha enseñado gramática, ortografía y lo práctico para la vida como algo independiente. Hay profesores que lo entienden mejor y llevan a cabo "talleres de escritura" y profesores que están intentando cambiar su modelo de enseñanza (E Td-5). Sin embargo, esta apreciación cultural, aunque la manifiestan verbalmente, no se llegó a confirmar en la investigación cuantitativa realizada por Steffen (2015) que analizaba las diferencias de percepción de los profesores con distinta procedencia en la implementación del PEP.

Nuestros profesores no aprendieron en su época a través de un enfoque de indagación transdisciplinaria basada en conceptos. *"La enseñanza de un idioma tiene una gran relación con la forma en que se aprendió".* Y como profesores se les entrenó para enseñar lengua, pero *"tenemos que dar el paso y entender que eso no es un objetivo en sí mismo, si no está conectado con algo más importante. No estamos enseñando lengua simplemente, sino que estamos enseñando a través del lenguaje".* Saber cómo guiar a los alumnos a

---

<sup>1</sup> Scope and Sequence

indagar puede ser un buen desafío. *“La idea es que los maestros simplemente guíen a los alumnos y vean como ellos encuentran las respuestas. Ellos quieren saber y las encuentran”* (A TD-4).

Los profesores de primero y segundo de Primaria incluso comentan que sus alumnos llegarán a ser muy buenos profesores usando la indagación, pues lo están viviendo, pero mencionan el esfuerzo que les está llevando a ellos implementarlo (E T-2).

Ambos colegios sienten presión por la normativa de su respectivo país y el currículo nacional. *“El colegio está autorizado por el estado y debe seguir los requisitos del currículo nacional. Aunque éste no dice mucho sobre la enseñanza de segundas lenguas y las guías de los colegios bilingües son diferentes de los estándares del currículo nacional”* (A C/P-4).

Para que la escuela esté habilitada por el estado necesita seguir un sistema de evaluación con calificaciones numéricas y *“va en contra de nuestra filosofía”* (A TE-4). Los profesores escriben largos informes con comentarios acerca del proceso de aprendizaje, pero los padres necesitan una nota. *“Los padres se ponen muy ansiosos, y quieren resultados. Si les dices, ‘tu hijo es curioso, le gusta investigar y compartir sus hallazgos’. Él dice, quiero que saque un 7 o un 8 (...) A veces se olvidan que estamos fomentando cosas que son muy importantes para ellos como seres humanos”* (A TD-4).

Algunos padres que apoyan mucho la filosofía del IB piensan que la enseñanza en la escuela debería separarse más del sistema español y estar más integrado en el IB, con una menor organización en torno a asignaturas y con una enseñanza más integrada, más transdisciplinaria. Sin embargo, los padres menos pro IB dan importancia a los exámenes externos (como las pruebas de acceso a la universidad).

Los exámenes externos también ejercen una gran presión en los colegios. En la escuela de América no hay exámenes nacionales, pero en la de Europa tienen los exámenes de segundo y sexto de Primaria de su Comunidad Autónoma, que son obligatorios. Los padres tienen unas altas expectativas de que sus hijos saquen buenos resultados en todos los exámenes externos que hagan. Consideran que las buenas calificaciones son una demostración de una buena enseñanza. Para las familias, este tipo de exámenes resulta un escaparate y un indicador de la calidad de enseñanza del centro. El colegio europeo se siente muy presionado por estos exámenes y las expectativas que se tiene sobre sus resultados y para ellos es importante conjugar al mismo tiempo la metodología PEP y las necesidades del sistema educativo. Pero los coordinadores del colegio latinoamericano no dan tanta importancia a estos exámenes, pues se están alejando poco a poco de estas evaluaciones. Aun así, ambos colegios preparan a los alumnos para los exámenes de inglés de Cambridge o Trinity College que especifican mucho los contenidos a aprender.

Los padres y los profesores, de la escuela americana, no comparten las mismas creencias sobre algunas cuestiones clave y esto lo perciben los profesores como una presión. Perciben de forma distinta los errores. Los profesores ven los errores como algo natural del proceso de aprendizaje, pero los padres los ven todavía como el signo de un fallo. *“Se espera que cometan errores, ‘no los empujes’. No podemos hacerles entender que son una herramienta más para trabajar la adquisición de una segunda lengua. Sienten que algo falla. Es sólo una estrategia más y no lo entienden”* (TB-4). Los maestros tratan de educar a los padres a comprender el valor del error en el aprendizaje. *“Hemos elaborado un documento conjunto con los profesores de español, ¿cómo la enseñanza/aprendizaje debe llevarse a cabo en la clase? Los padres, a veces necesitan aclaraciones: ‘¿Qué quiere decir... cuando pone que...?’”* (A TB-4).

### 3.4. PROGRAMA DE LENGUAS ADICIONALES Y RESPUESTAS A LOS FACTORES QUE LE AFECTAN

Ambos colegios son sensibles a la innovación y se crean oportunidades para mejorar la práctica. En el colegio americano afirman *“trabajamos mucho con las teorías de Halliday reforzando el aprendizaje de la lengua, aprendizaje sobre la lengua y aprendizaje a través de la lengua. Eso es algo que hacemos de forma regular”*. Durante las reuniones, *“empiezan a pensar, a hacer sugerencias y trabajar de una manera en la que se están*

*desarrollando profesionalmente*". Los maestros se fijan metas profesionales y se reúnen una vez al mes para revisarlas *"pero es bastante difícil"*. También fomentan la co-enseñanza y la observación por pares con el fin de darse feedback.

El acceso a recursos y materiales en inglés es caro debido a la localización del colegio latinoamericano. *"Acceder a libros en inglés, la literatura auténtica, la literatura actual, es bastante difícil ... cada vez que alguien viaja traemos 10.000 libros. Gastamos exactamente la misma cantidad de dinero, más o menos, en recursos para inglés y español; es mitad y mitad por lo que es una gran prioridad, pues no consideramos la lengua adicional como un programa paralelo; es el PEP. Es como los niños acceden al conocimiento, por lo que es una prioridad. En este país, hay un enorme mercado de los libros de texto internacionales y no los utilizamos. Conseguir los libros que queremos es un auténtico desafío. Son muy caros porque son americanos o australianos, por lo que es bastante difícil"*.

Aunque el acceso a los materiales es difícil, la escuela busca diferentes alternativas. Hoy en día, Internet, las bibliotecas en línea y los diferentes recursos disponibles han compensado enormemente la escasez de materiales buenos.

Los padres parecen aceptar la lógica de disponer de más de un libro de texto. *"Un libro de texto encasilla a los alumnos. Esto es lo que te damos, tú lo estudias y lo repites; nada que ver con lo que tenemos en mente para nuestros niños"* (A Pt1-4). Los profesores promueven el uso de recursos variados: *"Para las unidades de indagación utilizamos mucho la biblioteca. Al comienzo de cada unidad vamos a la biblioteca con una cesta y traemos libros, los primeros días los niños están viendo, están ojeando, introduces un poco lo que vamos a ver y si tienen juegos o incluso si ellos tienen libros también los aportan al aula. Lo están viendo, lo están manejando y luego con internet también, utilizamos todos los recursos. Si tenemos un libro de texto, el libro de texto también es un apoyo, pero no es sólo el libro de texto"* (E P-5)

La tecnología también es costosa. Se utilizan materiales virtuales para aliviar el costo de los documentos impresos, alejarse del libro de texto y mejorar la enseñanza de idiomas en la escuela. *"En la biblioteca, tenemos una pantalla interactiva muy grande. Es maravilloso porque se puede enviar las cosas a través del ordenador, canciones, juegos, una gran cantidad de tarjetas, de carteles, de material visual"* (TA-4). Los padres están satisfechos con la tecnología en la escuela y lo ven como un complemento lógico.

En el colegio europeo, reconocen que han invertido mucho en la biblioteca, los recursos y las plataformas digitales (Accelerated Reader, Raz Kids, Cognitiva para la lectura en español).

En Educación Infantil, elaboran una gran cantidad de materiales y no usan un libro de texto específico para los niños, pero sí usan "Jolly Phonics", "Jolly grammar" y "Big Books" para enseñar inglés. En la Primaria utilizan un libro de texto como base, Oxford's Family and Friends por ser más avanzado. La escritura se complementa con "First Steps" o talleres de escritura. Y usan recursos webs como el que ofrece la BBC.

La escuela tiene muchas herramientas de comunicación y formación para que los padres aprendan acerca del programa de enseñanza. Los padres reciben información sobre el PEP y se les mantiene informados de las unidades de indagación. *"Hay una gran preocupación porque los padres entiendan el programa y estén más cerca de lo que hace la escuela. Tenemos que seguir trabajando en que estén más cerca de lo que hacemos y ser parte de lo que hacemos"* (A TE-4). *"Al comienzo de cada año, tenemos una charla para informar y recordar las características del programa. Incluimos teoría en esa charla, en los folletos, en los formularios. Más que nada, vivimos el proceso y lo entendemos; y nuestros propios niños lo transmiten"* (A Pt1-4). Incluso, *"tenemos un café pedagógico con los padres. Invitamos a todos los padres nuevos, les presentamos el PEP a todos ellos, se reúnen y discuten. Las clases abiertas son formas fantásticas para embarcar a los padres porque ven lo mucho que los niños aprenden de forma distinta a lo que solían hacerlo en la escuela. Tenemos conferencias de alumnos y reuniones de padres. Escribimos Asuntos IB, es decir, artículos que escribimos para informar a los padres acerca de lo que está pasando y se procura que se enganchen"* (A C/P-4).

La falta de exposición al inglés más allá del aula se vio, en ambos casos, como un problema porque no se reforzaba la lengua.

Los profesores participan en Proyectos internacionales para que los alumnos puedan hacer intercambios, convivir con los de otras nacionalidades y se enriquezcan de la experiencia. También en proyectos europeos de e-twinning y tienen videoconferencias, emails... con otros alumnos (E C-5).

Las familias están muy implicadas en el aprendizaje de sus hijos. La escuela ha creado algunos canales de colaboración. Los maestros animan a las familias a ver programas en la televisión durante 20 minutos todos los días en las lenguas adicionales y la mayoría de los padres hacen grandes esfuerzos para animar a sus hijos para que vean películas en otros idiomas, viajar al extranjero para practicar y entender otra cultura, hacer intercambios internacionales.... Siempre que los padres están involucrados, los maestros ven un gran cambio en los niños.

A los padres se les pide participar en las actividades de clase en ciertos temas. Pero la principal tarea que se les pide es que ayuden a sus hijos a acceder a las plataformas digitales en casa y sigan, a su ritmo, los programas de lectura en inglés y español. Se necesita su apoyo para crear lo más posible un ambiente artificial para practicar la lengua adicional, debido a que no se habla, naturalmente, fuera de la escuela.

### 3.5. APOYO ESCOLAR Y DESARROLLO PROFESIONAL AL ABORDAR LOS RETOS

Los dos colegios tienen puesto en marcha programas de formación del profesorado. En el colegio europeo destacan que todos los años, cada uno de los profesores asiste como mínimo a un curso de formación. Cada profesor ha asistido entre 2 y 7 talleres IB. A los profesores nuevos se les indica que hagan los talleres online que duran mucho más y les da tiempo a asimilar y reflexionar, pues la formación de los talleres presenciales, de dos días y medio, les resulta breve. Los profesores aprecian la formación tan práctica de los talleres IB, que les permite aplicar las estrategias aprendidas enseguida.

La escuela está desarrollando una nueva política de desarrollo de su personal relacionado con un proyecto de investigación en acción, dirigido por Gareth Mills. Los profesores eligen un área en el que les gustaría mejorar, seleccionan la formación, reflexionan y lo aplican. Posteriormente se observan sus clases. *"No hay tradición, en la cultura española, de dejar que la gente entre en tu clase y ser observado"*. A pesar de las dificultades, se han hecho observaciones en relación con el programa de desarrollo profesional (E C-5).

En el colegio americano comentan que además de los talleres IB y cursos de formación, *"hacemos mucha formación en servicio entre compañeros. Cada equipo de profesores tiene reuniones de coordinación cada semana durante tres horas (A C/P-4)*. Los profesores aprecian las reuniones de coordinación y la oportunidad de trabajar juntos: *"...compartir, compartir nuestras experiencias. Hacemos mucho trabajo de equipo"* (TE-4).

*"Cuando contratamos maestros, seguimos un proceso de inducción (formación en servicio). La mayoría empieza como profesor flotante o de apoyo pues ven y experimentan el programa desde fuera del aula durante el primer año, pero están implicados en la vida del aula porque entran en el aula, trabajan con los niños de uno en uno, y cuando algún profesor se ausenta comienzan a familiarizarse con el programa"* U C/P-4.

## CONCLUSIÓN

Los centros se ajustan al mismo marco de referencia para la enseñanza de las lenguas adicionales proporcionado por el IB. En todas las entrevistas hablan de la importancia y rol del perfil de la comunidad de IB como resultado de aprendizaje de idiomas y entienden los elementos esenciales del PEP y enfoques de aprendizaje tales como la indagación. Todos utilizan los planificadores del PEP en sus propias unidades o integrado con profesores de aula y otros documentos del IB y PEP

para guiar el aprendizaje y evaluación. Hay similitudes entre sus programas en cuanto a la estructura del programa, técnicas de agrupación, desarrollo profesional, la integración de la mentalidad internacional, el seguimiento de su política lingüística, el desarrollo de materiales y el apoyo de los líderes y padres al aprendizaje de lenguas adicionales. No obstante, hay unos desafíos como las estructuras de planificación colaborativa, modelos de integración de lenguas adicionales en el programa de indagación, disponibilidad de recursos, dominio del idioma por parte del alumno y la necesidad asociada de diferenciación, el debate entre la instrucción basada en habilidades y la instrucción basada en la indagación, la integración de los itinerarios que los profesores de lenguas adicionales con los profesores de aula y el sentimiento del aislamiento por los horarios.

Estas conclusiones han dado pie a generar unas recomendaciones para los líderes de los centros IB y su organización.

- Ayudar al profesor de lengua adicional a explorar maneras de equilibrar la enseñanza de idiomas adicionales y la indagación.
- Desarrollar servicios de apoyo para padres para compartir y entender mejor la filosofía del PEP con respecto a las lenguas adicionales.
- Proporcionar conexiones claras entre la primera y segunda lengua, incluyendo la planificación, enseñanza y evaluación.
- Proporcionar tiempo adicional, espacio y apoyo del coordinador PEP al profesor de lenguas adicionales.
- Registrar las lenguas adicionales de cada colegio en un localizador de colegios IB o en un directorio para que los centros educativos puedan trabajar en red con otros colegios y modelos similares con mayor facilidad.
- Invitar a las reuniones de planificación colaborativa a los profesores de lenguas adicionales para hacerles partícipes de la enseñanza de las unidades de indagación, temas transdisciplinarios y la enseñanza basada en conceptos.
- Incluir los gastos que supongan las horas de trabajo por la asistencia a las reuniones de planificación colaborativa de los profesores de lenguas, los cursos de formación y los de materiales para la enseñanza de lenguas adicionales en los presupuestos anuales.
- Los maestros también deben conocer el nivel del contenido para que el aprendizaje de la lengua sea integrado y transdisciplinario.

## BIBLIOGRAFÍA

- Adams, R., Newton, J. (2009). TBLT in Asia: Opportunities and constraints. *Asian Journal of English Language Teaching*, 19, 1-17.
- Burrows, C. (2008). An evaluation of task-based learning (TBL) in the Japanese classroom. *English Today*, 96, 24(4), 11-16.
- Caputo, L. (2014). Using Inquiry-Based Learning to Teach Additional Languages in a High School Context, in P. Blessinger y J. Corfora (Eds.) *Inquiry-Based Learning for the Arts, Humanities and Social Studies: A Conceptual and Practical Resource for Educators* (Vol.2), UK: Emerald Group Publishing.
- Chance, P.L. (2009). *Introduction to educational leadership and organizational behavior: Theory into practice*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Culross, R. y Tarver, E. (2011). A summary of research on the International Baccalaureate Diploma Programme: Perspectives of students, teachers and university admissions offices in the USA. *Journal of Research in International Education*, 10(3):231-243.
- Darling-Hammond, L. (2013). *Developing and Sustaining a High-Quality Teacher Force- A Global Cities Education Network Report*. Asia Society Publication, Partnership for Global Learning.
- Darling-Hammond, L. (1997). *The right to learn: A blueprint for creating schools that work*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Deng, C. y Carless, D. (2009). The communicativeness of activities in a task-based innovation in Guangdong, China. *Asian Journal of English Language Teaching*, 19, 113-134.
- DuFour, R. y Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Durlak, J.A. y DuPre, E.P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327-350.
- Fixsen, D., Naoom, S., Blase, K., Friedman, R. y Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network (FMHI Publication #231).
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Routledge.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass, p. 78
- Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change, 2nd ed*. New York: Teachers College Press.
- Gardner, H. y Boix Mansilla, V. (1994). Teaching for understanding in the disciplines in Gibbons, P. (2002) *Scaffolding language, scaffolding learning*. Portsmouth.
- Gigliotti-Labay, J. (2010). *Fulfilling its mission? The promotion of international mindedness in IB DP programmes*. (Doctoral dissertation). Retrieved from Proquest Dissertations & Theses: Full Text. (AAT 3438266)
- Gilliam, L. (1997). *The impact of the International Baccalaureate program on school change*. PhD Dissertation, Virginia Commonwealth University, Virginia, US.
- Glickman, C. (2002). *Leadership for learning: How to help teachers succeed*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gu, Q. (2010). Variations in beliefs and practices: Teaching English in cross-cultural contexts. *Language and Intercultural Communication*, 10, 32-53.

- Halıciođlu, M. (2008). The IB Diploma Program in national schools: The case of Turkey. *Journal of Research in International Education* 7(2): 164-183.
- Halliday, M. (1980). Three aspects of children's language development: Learning language, learning through language, learning about language. *Oral and written language development research*, 7-19. National Council of Teachers of English.
- Hallinger, P., Walker, A. y Lee, M. (2010). *A study of successful practices in the IB programme continuum*. Hong Kong: The Joseph Lau Luen Hung Charitable Trust Asia Pacific Centre for Leadership and Change, The Hong Kong Institute of Education.
- Hayden, M. y Thompson, J. (1996). Potential difference: The driving force for international education. *International Schools Journal* 16(1): 46-57.
- Hofstede, G. (2008). *Cultural differences in teaching and learning*. Conference presentations at FUHU Conference on Education and Training in the Multicultural Classroom, Copenhagen, 8th May.
- Inostroza de Celis, G. (2005). *La práctica motor de la formación docente*. Comunicaciones Norteste, Chile.
- International Baccalaureate Organization (2015). *IB Workshops and Resources. 2015 catalogue*. Cardiff, UK. IB.
- International Baccalaureate Organization (2014). *Normas para la implementación de los programas y aplicaciones concretas*. Cardiff, UK. IB.
- International Baccalaureate Organization. (2009). *IB learner profile booklet*. Cardiff: IBO
- Jong, I. (2006). EFL teachers' perception of task-based language teaching: With a focus on Korean secondary classroom practice. *Asian EFL Journal*, 8, 192-206.
- Kauffman, N. (2005) Variations on a theme: Implementation of the International Baccalaureate Primary Years Programme. *Journal of Research in International Education*, 4, 243-261.
- Lai, C., Zhao, Y. y Wang, J. (2011). Task-based language teaching in online ab initio Chinese classrooms. *Modern Language Journal*, 95, s1, 81-103.
- Lebreton, M. (2014). Additional language teaching within the International Baccalaureate Primary Years Programme: A comparative study. *Journal of Research in International Education*, 13(1), 3-18.
- Little, J. (1990). "The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers' College Record*, Summer, pp. 509-36.
- Littlewood, W. (2007). Communicative and task-based language teaching in East Asian classrooms. *Language Teaching*, 40, 243-249.
- Loewen, S., Shaofeng, L., Fei, F., Thomson, A., Nakatsukasa, K., Ahn, S., y Chen, X. (2009). Second language learners' beliefs about grammar instruction and error correction. *Modern Language Journal*, 93, 91-104.
- López, J. (2004). Introducing TBI for teaching English in Brazil: Learning how to leap the hurdles. In B. Leaver y J. Willis (Eds.), *Task-based instruction in foreign language education* (pp. 83-95). Washington D.C: Georgetown University Press.
- McGhee, R. (2003). Implementing the International Baccalaureate Diploma Programme in UK schools: Rationales and challenges. *IB Research Notes*, 3(2):3-8.
- Nishino, T. (2012). Modeling teacher beliefs and practices in context: A multimethods approach. *Modern Language Journal*, 12, 380-399.
- Pinto, R. (2005). Introducing curriculum innovations in science: Identifying teachers' transformations and the design of related teacher education. *Science Education* 89(1):1-12.
- Powell, J. y Anderson, R. (2002). Changing teachers' practice: Curriculum materials and science education reform in the USA. *Studies in Science Education* 37:107-135.
-



- Reagan, T. (2005). *Critical questions, critical perspectives: Language and the second language educator*. Greenwich, CT: IAP--Information Age Pub.
- Riesbeck, R. (2008). *The impact of leadership and other factors on successful International Baccalaureate diploma programs in the United States*. PhD Dissertation, the College of William and Mary, US.
- Rodway, J. D. A. (2009). *Making sense of international mindedness in the International Baccalaureate diploma program*. Master Thesis, Toronto, University of Toronto.
- Songer, N., Lee, H., y Kam, R. (2002). Technology-rich inquiry in urban classrooms: What are the barriers to inquiry pedagogy? *Journal of Research in Science Teaching*, 39(2), pp. 128-150.
- Steffen, V. (2015). *Analysis and Feasibility of Primary Years Programme Implementation*. (PhD). Universidad Camilo José Cela. Madrid. España.
- Tseng, C. (2006). *A study of the effect of task-based instruction on primary school EFL students*. Unpublished master's thesis. National Chung Cheng University, Taiwan.
- Tokuhama-Espinosa, T. (2008). *Living languages. Multilingualism across the lifespan*. Westport: Praeger Publishers.
- Tomlinson, C. (2008). El aula diversificada. Dar propuestas a las necesidades de todos los estudiantes. Barcelona: Octaedro.
- Tomlinson, C. (2005). Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula. Buenos Aires: Paidós.
- Van der Heijden, M. (2013). The perceptions of the use of inquiry-based methods in the Chinese language classroom in IBO Primary Years Programme schools in the Asia Pacific region. *International Baccalaureate Organization*.
- Van Vooren, C. y Lindsey, D. (2012). Leaders address inequity through a framework of international mindedness. *Journal of Transformative Leadership and Policy Studies*, 2(1), 25-33.
- Van Vooren, C., Lai, C., Ledger, S., Bueno-Villaverde, A. y Steffen V. (2013). Additional language teaching and learning in International Baccalaureate Primary Years Program schools. *International Baccalaureate Organization*. Retrieved at: <http://www.ibo.org/contentassets/629da4c8d872407198aa56ce2f8b5ab2/additionallanguagereport.pdf>
- Xu, J., Liu, F., y Jiang, M. (2008). Task-based language teaching: From the practical perspective. In International conference on Computer Science and Software Engineering 2008 (pp.1054-1057). Piscataway, NJ: IEEE
- Yin, R. (2006). Case study methods. En Green, J.L., Camilli, G. y Elmore, P.B. (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 111-122). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zhao, Y. (2012). *World class learners: Educating creative and entrepreneurial students*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

## **SOBRE LAS AUTORAS**

### ***Ángeles Bueno-Villaverde***

Profesora doctora de la Universidad Camilo José Cela y Coordinadora de Certificados del Bachillerato Internacional. Master en Educación Internacional y Bilingüismo. Ha realizado numerosas investigaciones: "Estudio sobre la Participación Educativa de Familias y Estudiantes en los Centros de la Comunidad de Madrid", "Impacto del aprendizaje cooperativo en la inclusión de estudiantes dotados en la Comunidad de Madrid" (MINECO), "Enseñanza diferenciada para alumnos con altas capacidades", "Enseñanza y aprendizaje de idiomas adicionales en el Bachillerato Internacional en el Programa de Escuela Primaria" y "Superdotación y minorías: problemas y jóvenes". Ha supervisado varias Tesis Doctorales.

Researcher numbers	Researcher ID	D-9216-2016
	Orcid code	0000-0002-5625-2595

### ***Verónica Steffen***

Es doctora y trabaja como profesora adjunta en la Universidad de Camilo José Cela en Madrid, España y como líder de talleres y visitas del Programa de Escuela Primaria (PEP) para la organización de Bachillerato Internacional (IB). Se ha desempeñado como maestra de escuela infantil, primaria, secundaria; maestra de español, inglés como lengua extranjera, ciencia general; coordinadora de infantil, PEP, programas internacionales, aprendizaje y enseñanza; y subdirectora de primaria y escuelas de verano. Su foco principal es el desarrollo del currículo internacional y las metodologías que lo acompaña. Ella tiene una pasión por la mejora de las prácticas educativas, particularmente dentro del entorno español. El trabajo de la Dra. Steffen en UCJC actualmente está dentro del programa de los Certificados profesionales del IB.

### ***Carol Van Vooren***

Es doctora y profesora asistente en la Universidad Estatal de California en San Marcos, San Marcos, California. Se ha desempeñado como maestra de escuela secundaria, maestra de recursos de educación migrante, coordinadora de proyectos especiales del Título VII, directora de primaria y miembro de la junta de la fundación educativa. Su enfoque principal es desarrollar líderes sobresalientes de K-12. Ella tiene una pasión por la filosofía y las prácticas del programa de Bachillerato Internacional (IB), particularmente los programas de toda la escuela en los años K-8. La Dra. Van Vooren fue directora de un Colegio del Mundo del IB y su trabajo actual en la universidad incluye el desarrollo de un programa de Certificado de Educador del IB. El lente de mentalidad internacional del Dr. Van Vooren facilita la pregunta de "¿Quién soy yo?" en relación con "otros" para preparar a los líderes y su personal para desarrollar los rasgos del siglo XXI en una sociedad global emergente.