

## ¿Es una buena idea el Tratamiento Integrado de Lenguas? Percepciones del profesorado de Educación Primaria

Mari Mar Boillos Pereira<sup>1</sup>; Nora Aranberri Monasterio<sup>2</sup>; Eneko Zuloaga Román<sup>3</sup>; Miren Ibarluzea Santesteban<sup>4</sup>

Recepción: 3 de noviembre de 2021 / Aceptación definitiva: 27 de enero de 2022

**Resumen.** El Tratamiento Integrado de Lenguas (TIL) ha ganado adeptos en la última década en comunidades con sistemas educativos multilingües como el del País Vasco. El objetivo de este enfoque es diseñar currículos que involucren a los agentes responsables de la enseñanza y uso de las lenguas en el ámbito escolar. El reto consiste en generar intervenciones didácticas que posibiliten la transferencia de conocimiento entre las lenguas y que mejore la competencia comunicativa del estudiante. En este estudio, que tiene como objetivo conocer qué opina el profesorado acerca de la implantación de este enfoque, han participado treinta y seis docentes en ejercicio de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma del País Vasco que estaban recibiendo formación en TIL de manera voluntaria. Unos debates guiados en foros dieron lugar a la creación de matrices DAFO acerca de sus percepciones sobre la implementación de este enfoque. El análisis cualitativo muestra que, por lo general, los docentes están preocupados por su labor y no tanto por los beneficios que conlleva la aplicación del método para los estudiantes. Los resultados de este estudio permiten inferir líneas de actuación para la formación del profesorado en TIL y herramientas de gestión para los centros educativos.

**Palabras clave:** Educación Primaria; plurilingüismo; Tratamiento Integrado de Lenguas; actitudes

## [en] Is the Integrated Treatment of Languages a good option? Perceptions of Primary Education Teachers

**Abstract.** The Integrated Treatment of Languages (ITL) has gained popularity in the last decade in communities with multilingual educational systems such as that of the Basque Country. The objective of this approach is to design curricula that involve all the agents responsible for the teaching and use of the languages in the school environment. The challenge here is to create didactic interventions that enable the transfer of knowledge between the languages and that improve the students' communicative competence. Thirty six Primary Education teachers from the Basque Autonomous Community who were receiving training in TIL on a voluntary basis participated in this study, which aims to find out what the teachers think about the implementation of this methodological approach. Specifically, after participating in guided discussion forums, they were asked to create SWOT matrices about their perceptions of the implementation of the approach. The qualitative analysis of the matrices shows that, in general, teachers are concerned about their role, but do not so much question the benefits of applying the methodology for the students. The results of this study allow inferring lines of action for teacher training programmes in ITL and for management tools in educational centres.

**Keywords:** Primary Education; multilingualism; Integrated Treatment of Languages; attitudes

<sup>1</sup> Departamento de Didáctica de la lengua y la literatura. Universidad del País Vasco (UPV/EHU).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5546-4724>

E-mail: [mariadelmar.boillos@ehu.es](mailto:mariadelmar.boillos@ehu.es)

<sup>2</sup> Departamento de Didáctica de la lengua y la literatura. Universidad del País Vasco (UPV/EHU).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3719-9167>

E-mail: [nora.aranberri@ehu.es](mailto:nora.aranberri@ehu.es)

<sup>3</sup> Departamento de Didáctica de la lengua y la literatura. Universidad del País Vasco (UPV/EHU).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2579-6327>

E-mail: [eneko.zuloaga@ehu.es](mailto:eneko.zuloaga@ehu.es)

<sup>4</sup> Departamento de Didáctica de la lengua y la literatura. Universidad del País Vasco (UPV/EHU).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2377-2922>

E-mail: [miren.ibarluzea@ehu.es](mailto:miren.ibarluzea@ehu.es)

## [fr] Le Traitement Intégré des Langues est-il une bonne option ? Perceptions des enseignants du primaire

**Résumé.** Le Traitement Intégré des Langues (ITL) a gagné en popularité au cours de la dernière décennie dans les communautés dotées de systèmes éducatifs multilingues comme celui du Pays Basque. L'objectif de cette approche est de concevoir des programmes d'études qui impliquent tous les agents responsables de l'enseignement et de l'utilisation des langues en milieu scolaire. Le défi ici est de créer des interventions didactiques qui permettent le transfert de connaissances entre les langues et qui améliorent la compétence communicative des étudiants. Trente-six enseignants de l'enseignement primaire de la Communauté autonome basque qui suivaient une formation en TIL sur la base du volontariat ont participé à cette étude, qui vise à savoir ce que les enseignants pensent de la mise en œuvre de cette approche méthodologique. Plus précisément, après avoir participé à des forums de discussion guidés, il leur a été demandé de créer des matrices SWOT sur leurs perceptions de la mise en œuvre de l'approche. L'analyse qualitative des matrices montre qu'en général, les enseignants sont soucieux de leur rôle, mais ne remettent pas tellement en cause les bénéfices de l'application de la méthodologie pour les élèves. Les résultats de cette étude permettent de dégager des pistes d'action pour les programmes de formation des enseignants en TIC et pour les outils de gestion dans les centres éducatifs.

**Mots-clés:** Enseignement primaire; multilinguisme; Traitement intégré des langues; attitudes

**Sumario:** 1 Introducción. 2 El Tratamiento Integrado de Lenguas y su concepción en el marco educativo de la CAPV. 3 Perspectivas docentes acerca del TIL. 4 Metodología. 4.1 Objetivos y preguntas de investigación. 4.2 Perfil de las personas participantes. 4.3 Procedimiento para la recogida y análisis de los datos. 5 Resultados y discusión. 5.1 Debilidades y amenazas asociadas al TIL. 5.2 Fortalezas y oportunidades asociadas al TIL. 6 Implicaciones de los resultados. 7 Conclusiones. 8 Bibliografía.

**Cómo citar:** Boillos Pereira, M. M. et alii. (2022). ¿Es una buena idea el Tratamiento Integrado de Lenguas? Percepciones del profesorado de Educación Primaria, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 34, 161-170.

### 1. Introducción

Fortalecer el plurilingüismo o, lo que es lo mismo, el uso de dos o más lenguas por un individuo se ha convertido en una de las metas de la sociedad del siglo XXI. La proliferación de las tecnologías de la información y la comunicación, así como la movilidad o la internacionalización han traído consigo la necesidad de incluir el plurilingüismo entre las competencias clave que se deben trabajar desde la educación básica (Consejo de Europa, 1995). Esta nueva demanda supone también que se deban revisar los modos de enseñar las lenguas, la formación del profesorado o el diseño de materiales didácticos, entre otros.

En este trabajo en concreto, se pone el foco en uno de los modelos que está tomando fuerza para alcanzar el plurilingüismo como es el Tratamiento Integrado de Lenguas (en adelante, TIL). En el caso de la Comunidad Autónoma del País Vasco (en adelante, CAPV), hablar de TIL es hablar de un modelo que busca la coordinación de los procesos de enseñanza de todas las lenguas de instrucción, concretamente el euskera y el castellano y una lengua extranjera que puede ser el francés o el inglés. Dicha coordinación posibilita la transferencia de conocimiento entre las diferentes lenguas a todos los niveles (lingüístico, discursivo, etc.).

Así, el objetivo de este trabajo es conocer la opinión del profesorado de Educación Primaria y sus percepciones acerca de la implementación de este enfoque en las aulas donde se aborda la integración de una lengua minoritaria, una lengua mayoritaria y una lengua extranjera. Para ello, se ha realizado el estudio cualitativo de las opiniones de treinta y seis docentes de Educación Primaria que estaban recibiendo formación en este enfoque. Las opiniones fueron recogidas en matrices DAFO realizadas por ellos mismos. El análisis de estas aportaciones reveló el potencial de implicación percibida de los agentes involucrados en la implementación de esta nueva aproximación metodológica (profesorado, centro, sistema educativo, familias...) desde el prisma de los responsables de primera línea.

Este trabajo ofrece, en primer lugar, una revisión bibliográfica del concepto de TIL e indaga en cuáles son las implicaciones didácticas de este enfoque. Así mismo, se revisan los resultados que han arrojado estudios precedentes acerca de la opinión del profesorado sobre el TIL. A continuación, se presenta la metodología en la que se detallan las preguntas de investigación, el perfil de los informantes y el procedimiento para la recogida y análisis de los datos. Finalmente, se realizará un análisis detallado de los resultados obtenidos.

### 2. El tratamiento integrado de lenguas y su concepción en el marco educativo de la CAPV

En este trabajo, se expondrá, en primer lugar, una definición del enfoque objeto de investigación, el TIL, para conocer los pilares teóricos en los que se fundamenta y su perspectiva en referencia al tratamiento de múltiples lenguas de manera concurrente. El TIL, en tanto que se trata de un enfoque multilingüe, parte de la idea de que el

conocimiento de cada lengua no es un conocimiento estanco. Al contrario, se asume que los saberes migran de una lengua a otra y que ese vaivén de conocimientos resulta positivo en tanto que ayuda a desarrollar la competencia comunicativa en cada una de las lenguas (Alonso, 2020). Este planteamiento tiene su origen, entre otros, en la idea de Cummins (1979) sobre la existencia de una competencia subyacente común. Según esta teoría, los hablantes de más de una lengua poseen un sistema cognitivo centralizado que genera una interdependencia entre los conceptos, habilidades y conocimientos que se poseen en todas las lenguas. Este sistema daría lugar a la transferencia de conocimientos entre la lengua materna o lenguas maternas y el resto de lenguas que se aprendan a lo largo de la vida (Heyworth, 2003).

De acuerdo con estas premisas, el TIL propone que exista un solo programa educativo que abarque todas las lenguas que se enseñan en el medio escolar. Es decir, se emplaza a crear intervenciones didácticas en las que las lenguas compartan objetivos, metodología y criterios de evaluación. De la misma manera, sería necesaria una coordinación entre los contenidos para que aquello que se aprenda en una lengua pueda servir de manera paralela en la otra (Ruiz Pérez, 2008).

Según la concepción del modelo del Decreto 236/2015 por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la CAPV, actualmente en vigor, se identifican cuatro pilares clave para la construcción de una enseñanza basada en el TIL de acuerdo a los estudios sobre este tema desarrollados por Guasch (2008) y Ruíz y Tusón (2008), entre otros. El primero de los pilares está relacionado con la inclusión. Las lenguas son una herramienta de unión y todas las lenguas —mayoritarias, minoritarias, maternas, no maternas, oficiales, no oficiales— deben tener su espacio en el aula. La heterogeneidad lingüística debe entenderse como herramienta para el enriquecimiento y la pluralidad, y como un reflejo de la realidad.

Esto está ligado directamente con el segundo pilar que atañe a la actitud positiva hacia las lenguas. Dicha actitud debe manifestarse en una mayor predisposición y motivación hacia el conocimiento de otras lenguas y, por extensión, de otras culturas. Como consecuencia, el plurilingüismo es entendido como un modo de vida y no como un obstáculo.

En tercer lugar, se encuentra el dominio de las lenguas. Ser competente en una lengua, tal y como lo plantea el *Marco Común Europeo de Referencia* (Consejo de Europa, 2002), pasa por dominar las subcompetencias lingüística, sociolingüística y pragmática en las diferentes actividades de uso de la lengua. El desarrollo del conocimiento de todas estas competencias en todas las lenguas es irregular y no por ello debe entenderse como algo negativo. Al contrario, el profesorado debe de ser consciente de esa realidad y diseñar modos de abordar el proceso en toda su complejidad.

Por último, se encuentra la importancia de la corriente de *enseñar haciendo*. Desde los modelos del enfoque comunicativo que surgieron en los años 60 del siglo XX de la mano del concepto de competencia comunicativa y vivieron su apogeo a partir de la década de los 80, se ha entendido la enseñanza como una génesis de oportunidades para interaccionar de manera oral y escrita en situaciones reales de comunicación. Así, la gramática, el discurso, las estrategias... todas tienen que estar integradas para que el aprendiz pueda desarrollarse de manera competente dentro de una comunidad de hablantes. Y es así, también, como debe ser en el enfoque del TIL (Cantero y Aarli, 2012).

### 3. Perspectivas docentes acerca del TIL

De acuerdo con los planteamientos que se han presentado sobre el enfoque del TIL, queda evidenciada la importancia del rol docente en el proceso. El profesorado no solo tiene que gestionar el aula de manera que genere oportunidades de aprendizaje, sino que tiene que ser, además, un agente activo a la hora de ayudar al alumnado a crear una red de conocimiento entre todas las lenguas que posee en su base de datos. De la misma manera, será responsabilidad del docente cooperar con el resto de docentes y con otros agentes de dentro y fuera del centro educativo para crear un currículo compartido y coordinar contenidos, sistemas de evaluación, etc. a los que antes se hacía mención. Será, en definitiva, un facilitador del plurilingüismo (Haukås, 2016).

Así, se ha puesto de manifiesto el interés por conocer qué opinan los propios docentes sobre este nuevo enfoque para trabajar el plurilingüismo. Este hecho es importante si se tiene en cuenta que el conjunto de creencias, opiniones y actitudes será clave para la toma de decisiones del profesorado (Lucero, Valcke y Schellens, 2013; Young y Walsh, 2010) y determinarán cómo abordarán su ejercicio profesional (Basturkmen, 2012).

En la bibliografía se ha observado que los docentes sí otorgan importancia a que los estudiantes sean plurilingües, pero en su ejercicio profesional siguen trabajando las lenguas de manera separada. Es decir, el profesorado, de manera generalizada, no tiene en cuenta los repertorios lingüísticos ya adquiridos por los estudiantes a la hora de trabajar nuevos saberes. Esto ocurre tanto en comunidades plurilingües como la de la CAPV (Arocena, 2017) como a nivel internacional (Haukås, 2016). Con relación a los beneficios que subrayan los docentes, se encuentra el valor instrumental y el valor integrativo del plurilingüismo (Xhaferi y Xhaferi, 2012). Para realizar estas afirmaciones, se subraya la realidad de la Europa actual, así como la demanda de perfiles laborales que se están creando. Los estudios también concluyen que los docentes sí son conscientes de los beneficios que entrañan las prácticas multilingües (Skinnari y Nikula, 2017) y destacan su valor como herramienta para fomentar la diversidad lingüística y cultural (Gkaintartzi et al., 2019). En cualquier caso, los docentes tienen actitudes más positivas cuando ellos mismos son plurilingües (Skinnari y Nikula, 2017).

Frente a esta visión positiva, destaca el miedo que confiesen los docentes a los cambios (Borg, 2006). Incorporar el enfoque TIL en las aulas supone revisar todos los planteamientos metodológicos y, por tanto, les exige salir de su zona de confort. Ese cambio metodológico también requiere de más trabajo por parte del profesorado y una cooperación entre los docentes que favorezca el intercambio de materiales, estrategias, etc. Unido a esto, los estudios coinciden al destacar que los docentes consideran que precisan de más tiempo: tiempo para revisar su quehacer profesional, tiempo para diseñar el nuevo enfoque, tiempo para coordinarse, etc. En definitiva, tiempo para poder abordar el método en toda su complejidad (Schwab-Berger, 2015 y Haukås, 2016) y garantizar que va a poder aplicarse con éxito (Murciano, Ozaerta y Sanz, 2016). También echan en falta un currículo, unos materiales y un número de estudiantes acordes con los planteamientos que exige este enfoque (Griva y Chostelidou, 2011).

De la misma manera, el profesorado considera que, a la hora de garantizar el éxito en cualquier enfoque plurilingüe, resulta indispensable que haya una inversión en su formación (Neuner, 2009). Para garantizar ese éxito, también se alude a la necesidad de que desde el centro y desde el equipo docente se haga un análisis de las necesidades del alumnado y de su realidad lingüística. Por ejemplo, en el caso de las comunidades plurilingües, Arocena, Cenoz y Gorter (2015) apuntan a la importancia de conocer qué rol tienen las lenguas mayoritarias y las minoritarias en el día a día del alumnado para, así, diseñar una planificación en la que buscar una armonía y un equilibrio en el trabajo de cada lengua.

#### **4. Metodología**

En este estudio se ha optado por una investigación cualitativa y exploratoria que permita revelar aquellos aspectos que identifica el profesorado sin clasificaciones preestablecidas que guíen su contribución. Se pretende que sean los mismos participantes quienes delimiten el número de dimensiones y factores que consideran estar implicados en la implementación del nuevo enfoque educativo, y que expongan, desde su experiencia, los aspectos más beneficiosos y obstáculos que prevén para dicha implementación.

Se presentan en este apartado, en primer lugar, las preguntas de investigación que han guiado el diseño de este estudio. En segundo lugar, se ofrece una descripción del perfil de las personas participantes. Finalmente, se exponen, de manera detallada, los procedimientos para la recogida y el análisis de los datos.

##### **4.1. Objetivos y preguntas de investigación**

El objetivo de esta investigación es conocer la percepción del profesorado sobre las consecuencias positivas y negativas de implantar el enfoque TIL en los centros de Educación Primaria. Este objetivo se materializa en tres preguntas de investigación que guiarán el estudio.

En primer lugar, desde la perspectiva del profesorado de Educación Primaria, el interrogante es el siguiente: ¿qué tipo de aspectos se identifican como debilidades y amenazas del enfoque TIL? Mediante esta pregunta se busca que el profesorado muestre aquellas características de sus respectivos contextos educativos y alumnado, entre otros, que, en su opinión, puedan suponer un obstáculo para la adopción del nuevo enfoque educativo, así como que exponga las posibles consecuencias negativas que la implementación pueda acarrear, ya sea en su quehacer diario o en los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus aulas.

En segundo lugar, ¿cuáles son las fortalezas que se identifican y cómo se representan en oportunidades? En contrapartida, esta pregunta busca que el profesorado se refiera a aquellos aspectos positivos que relacione con la implementación del TIL. Se espera que esta pregunta saque a relucir no solo aspectos directamente relacionados con las premisas del nuevo enfoque sino también cuestiones tangenciales que incidan en el contexto educativo en general.

Finalmente, ¿qué implican estos resultados? La información recopilada en las preguntas anteriores proporcionará evidencias para dar respuesta a este interrogante.

##### **4.2. Perfil de las personas participantes**

Esta investigación se llevó a cabo en el contexto del programa de formación de docentes Prest Gara promovido por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco como parte de su programa de formación continua e innovación para docentes. Específicamente, se trabajó con treinta y seis docentes de Educación Primaria que cursaron de manera voluntaria una capacitación en línea sobre TIL de treinta horas. La gran mayoría de los participantes, con edades comprendidas entre los veinticuatro y los cincuenta y tres años, y con una experiencia docente que varía de uno a treinta años, trabaja en centros educativos públicos.

##### **4.3. Procedimiento para la recogida y análisis de los datos**

Los datos utilizados en esta investigación se recopilaron como parte de una tarea del curso de TIL mencionado anteriormente. Este curso tenía como objetivo presentar a los docentes los fundamentos y principios del TIL, su perspectiva sobre cómo abordar las lenguas, el concepto de integración y su relación con el currículo de Educación Primaria vigente, así como compartir experiencias y pautas para el diseño de secuencias didácticas basadas en este enfoque.

El curso se dividió en cuatro secciones: (1) análisis de los fundamentos teóricos, (2) reflexión sobre los aspectos teóricos aplicados a los respectivos centros de los participantes, (3) análisis de experiencias TIL en centros del entorno, y (4) diseño inicial de una experiencia TIL dirigido a los centros de los participantes. Los datos relacionados con las percepciones y creencias del profesorado se recopilaron como parte de la segunda sección.

Concretamente, se pidió a los participantes que, tras compartir sus ideas en foros guiados de debate, crearan una matriz DAFO donde enumeraran, brevemente, las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que, según ellos, implica el enfoque TIL de acuerdo con las características de su centro. Esta plantilla se cumplimentó de manera individual aunque, previamente, los informantes tuvieron un espacio para dialogar y debatir con el resto de participantes. Originalmente utilizado en el sector empresarial, la técnica de recopilación de ideas DAFO ha ganado impulso como una herramienta eficiente para la autoevaluación. Además, dada su simplicidad y capacidad para fomentar la reflexión desde perspectivas complementarias, muchos estudios dentro del campo de la educación la han utilizado para considerar nuevos programas y estrategias de enseñanza (Tukundane, Minnaert, Zeelen y Kanyandago, 2015; Carrasco Gil, 2019; Villalustre Martínez, del Moral Perez y Neira Piñeiro, 2019).

Después de recopilar las matrices DAFO individuales, todas las ideas expuestas por los participantes fueron clasificadas. El proceso de clasificación de las ideas fue realizado y revisado por dos investigadores con el fin de garantizar la fiabilidad y consistencia del sistema de etiquetado empleado. La clasificación se llevó a cabo en dos fases consecutivas en las que ambos expertos trabajaron de manera individual, y contrastaron los resultados al final de cada ciclo. En la primera fase, se identificaron los temas genéricos abordados por el profesorado. Se observó que las ideas mencionadas por los participantes podían clasificarse en seis categorías principales. Sus preocupaciones e intereses giraban en torno al centro, el profesorado, el sistema educativo, los estudiantes, el contexto social, económico y lingüístico, y las familias, es decir, los distintos agentes que participan en el macrosistema educativo. La primera fase de anotaciones, por lo tanto, se realizó siguiendo esta clasificación. Para ahondar en las ideas expresadas, se realizó una segunda fase de anotaciones en la cual se reagruparon ideas afines en subcategorías más específicas dentro de cada una de las categorías principales. Con ello, se descubrió que las cuestiones planteadas por el profesorado cubrían ampliamente los distintos agentes y características del entorno involucrados.

Tabla 1: Número de menciones aportadas por los participantes clasificadas por categoría

	Profesorado	Alumnado	Centro	Sistema Educativo	Familias	Entorno sociolingüístico	TOTAL (%)
Debilidades	103	4	22	11	1	0	26,86
Amenazas	74	9	9	13	2	1	20,57
Fortalezas	62	40	25	3	1	5	25,90
Oportunidades	48	46	32	9	5	0	26,67
TOTAL (%)	54,67	18,86	16,76	6,86	1,71	1,14	

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en la Tabla 1, se recogieron un total de 525 menciones, distribuidas de manera equilibrada en los cuatro apartados de la DAFO. Es interesante subrayar, sin embargo, que la categoría más poblada con respecto a las preocupaciones e intereses del profesorado fue, precisamente, la correspondiente a su persona ( $n=287$ ; 54,67 %). Asimismo, los participantes coinciden en la división de aspectos asociados a las categorías negativas (debilidades y amenazas) y positivas (fortalezas y oportunidades), si bien la distinción entre ellas no se refleja de manera clara, y aparecen las mismas ideas en ambas categorías. Esto puede deberse a puntos de vista no compartidos o radicar en las características del contexto de partida de cada docente. De todos modos, es importante recalcar que debido a la naturaleza cualitativa del presente estudio, los resultados no se ven afectados.

## 5. Resultados y discusión

### 5.1. Debilidades y amenazas asociadas al TIL

En primer lugar, se identifican las debilidades y amenazas que asocia el profesorado con la aplicación del enfoque TIL. Se observa que, con diferencia, la mayoría de las ideas expresadas por el profesorado está ligada a su figura ( $n=177$ ; 71,1 %), si bien no se trata de un resultado demasiado sorprendente, como se ha mencionado anteriormente, ya que completaron la DAFO desde su propia perspectiva. La formación del profesorado aparece como una de las mayores preocupaciones de los docentes. Se menciona la falta de conocimiento sobre el TIL y de buenas prácticas que sirvan como referentes (id 97: *Necesidad de formación relevante, de calidad y útil*; id 518: *Necesidad de referentes que podríamos reutilizar*). Todo esto genera un estado de desasosiego o, según la palabra más utilizadas por los participantes, miedo (id 156: *Miedo a cambiar las prácticas de enseñanza, metodologías...*). Estos resultados están alineados con las conclusiones extraídas por Neuner (2009), quien, curiosamente, también hacía referencia a ese mismo término, miedo.

Otro de los temas que se trata con frecuencia es la carga de trabajo que conllevaría un cambio de metodología. La unificación/integración de las programaciones, incluidos los contenidos y competencias, así como el diseño de los materiales se perciben como un esfuerzo añadido (id 266: *Exige un esfuerzo mayor por parte del profesorado*; id 159: *La carga de trabajo diaria del profesorado es ya alta lo que puede resultar en una falta de implicación en nuevas iniciativas*). En las menciones se intuye que el esfuerzo y la implicación requeridas no se entienden como un trabajo/inversión que se verá recompensado a largo plazo (id 393: *Tiempo necesario para su puesta en marcha (tiempo de preparación)*).

Además, ese esfuerzo está directamente relacionado con la dificultad de coordinación que manifiesta el profesorado. En particular, el enfoque TIL conlleva la coordinación del profesorado de, al menos, las asignaturas de lenguas. Los participantes señalan la incompatibilidad de horarios y la organización por disciplinas de los departamentos como el mayor impedimento (id 288: *Solemos tener poco tiempo para labores de coordinación y el TIL conlleva comunicación y colaboración constantes*). Se mencionan, además, las dificultades que resultan de las relaciones no cordiales entre el profesorado y los conflictos que se producen entre ellos. Además de los desacuerdos que puedan surgir debido a la dificultad de coordinación, el origen de dichos conflictos parece deberse, igual que señalaba Borg (2006), en buena medida, a las reticencias del profesorado a los cambios de hábitos, a su falta de motivación e interés y, quizá, a la falta de competencia lingüística trilingüe del profesorado. Por contraste, no se menciona que las dificultades en la coordinación tengan un impacto negativo en el alumnado.

La carga y el esfuerzo añadidos que resulta de rediseñar y aunar programas, así como de coordinarse entre diversos docentes están ligados al concepto de tiempo mencionado en los estudios de Schwab-Berger (2015) y Haukås (2016). Los mismos participantes vinculan el concepto de tiempo al esfuerzo mencionado.

En varias ocasiones, asimismo, se hace referencia a los desacuerdos respecto a los principios de la metodología. Según el profesorado, hay quien no cree en los beneficios y potencialidades del TIL (id 43: *Metodología con diversas carencias y escasez de referentes*; id 373: *Metodología no motivadora*; id 399: *Riesgos de trabajar el contenido de manera unificada*). En este sentido, sería interesante indagar si afecta en estos resultados la formación previa recibida. Además, se menciona en repetidas ocasiones la percepción de que el tiempo dedicado al euskera se verá reducido en favor de una mayor dedicación a las lenguas mayoritarias, de manera que no será suficiente el tiempo destinado a desarrollar la competencia deseada en esta lengua minorizada (id 42: *El euskara ocupará la posición de lengua minorizada en el ranking de las lenguas de trabajo*; id 50: *El uso del euskera está disminuyendo y como consecuencia existe la percepción de que no se puede reducir el tiempo que se le dedica*).

Las ideas recogidas en las categorías del centro y el sistema educativo complementan los límites señalados en la categoría anterior. En referencia al sistema educativo en general, se señalan como agravantes para la implantación del TIL las condiciones laborales del profesorado, en concreto, la inestabilidad, las jornadas reducidas y los ratios de profesorado-alumnado que no permiten un seguimiento personalizado del proceso de aprendizaje, como concluían Griva y Chostelidou (2011). A su vez, son interesantes las observaciones realizadas en torno a la inestabilidad de los planes curriculares. Esto se refleja, por una parte, en que los cambios en las metodologías utilizadas no dan continuidad a los procesos de aprendizaje y, por otra, en que existe el riesgo de que, una vez realizado todo el esfuerzo de implantación de una nueva metodología, se exija un nuevo cambio.

En lo que respecta al centro educativo, se critica la falta de liderazgo y coordinación por parte de la dirección del centro (id 63: *Desde secretaría no se facilitan recursos, horarios compatibles, etc.*; id 127: *El proyecto lingüístico del centro no está actualizado*; id 214: *Se presta mayor atención a otros aspectos dependiendo de las necesidades del centro*). Esta falta de coordinación y organización se percibe también en las menciones al número elevado de proyectos paralelos con objetivos igualmente importantes que los centros ponen en marcha o en la utilización de metodologías distintas para la enseñanza de las distintas lenguas del centro. Los centros con un elevado número de estudiantes cuentan con particularidades que dificultan más aún la implantación de metodologías que requieren la coordinación del profesorado de distintas disciplinas. Se debe añadir, asimismo, la inestabilidad del alumnado, que se incorpora o abandona el centro en cualquier momento del curso académico.

Las cuestiones recogidas en la categoría alumnado contrastan con las mencionadas anteriormente. Por una parte, el número reducido de menciones incluidas en esta categoría es notable (n= 13; 5,22 %). Dentro de ella, la idea más repetida está relacionada con la competencia lingüística del alumnado, la cual no nace de la falta de disposición o actitud negativa del alumnado, sino de sus características inherentes sobre las cuales no tiene control. Es decir, se perciben como una debilidad o amenaza para la implementación del TIL aquellos contextos sociolingüísticos familiares y del entorno que no promueven el uso de las lenguas vehiculares del centro, principalmente, el euskera. Por una parte, se señala la falta de competencia en la lengua vehicular del centro, en este caso, el euskera (id 374: *¿Qué hacemos en los casos en los que el alumnado no conoce la lengua de instrucción?*; id 420: *La lengua materna de muchos aprendices no es ni el euskera ni el castellano*). Por otra parte, se alude a las transferencias negativas que se dan entre las lenguas (id 233: *Existe el riesgo de que se den transferencias inadecuadas debido a un conocimiento deficiente de la lengua*). Este punto es interesante ya que el TIL se basa, precisamente, en la potencialidad de conseguir transferencias positivas (Alonso, 2020, Cummins, 1979, Heyworth, 2003) sin hacer demasiado hincapié en los riesgos que puede comportar ese proceso de transferencia. Con respecto a aspectos en los que el alumnado sí tiene control, se han recogido varias referencias a la actitud negativa hacia las lenguas, en general, y hacia el euskera, en particular.

Las categorías familia y entorno apenas tienen incidencia en este apartado. Las únicas dos menciones recogidas hacen referencia a la actitud de las familias hacia la metodología y la situación de diglosia. El profesorado no percibe, por tanto, que estos agentes presenten oposición o impliquen una amenaza importante para la implementación del TIL. Sería de interés indagar en si esta reacción se debe a que estos agentes no se identifican como factores de impacto en el centro o a que se encuentran más alejados de su día a día.

## 5.2. Fortalezas y oportunidades asociadas al TIL

En este apartado se detallan las fortalezas que identifica el profesorado respecto a la implantación del enfoque y las oportunidades en las que se concretan.

Una vez más, es la categoría referente al profesorado la que recoge el mayor número de menciones (n= 110; 39,8 %). Los participantes centran sus comentarios en tres subcategorías concretas. En primer lugar, se hace referencia a las oportunidades de formación que se les presentan y se valoran positivamente las iniciativas de formación continua (id 28: *Se proporciona al profesorado la posibilidad de ampliar sus conocimientos y de trabajar con una metodología nueva*; 472: *Es una oportunidad para aprender y crecer como docente*). Por tanto, si bien existe, en línea con Neuner (2009), una preocupación sobre la necesidad de inversión en su formación, este análisis recoge la actitud favorable hacia dicha opción. También queda reflejado el deseo de compartir y aprender de las experiencias de otros centros (id 294: *Existen centros y proyecto que trabajan con TIL y podemos tomar esas experiencias como base*).

En segundo lugar, las consecuencias del trabajo en común recogen un número considerable de valoraciones positivas. Si bien este requisito de la implementación del TIL, que comporta la coordinación y la adopción de programas comunes, fue una de las que originó un mayor número de comentarios en los apartados de debilidades y amenazas, el profesorado reconoce que el llevarlo a cabo tiene numerosas implicaciones beneficiosas. Entre ellas, se encontrarían, por una parte, las asociadas con las relaciones interpersonales y laborales del profesorado, que se prevé que mejoren (id 173: *Podría ayudar a estrechar las relaciones entre el profesorado y proporcionar una oportunidad para aprender a coordinarse*). Por otra parte, se encontrarían aquellas que repercuten en el alumnado. En este sentido, se hace referencia a una unificación del proceso de enseñanza que da lugar a una agrupación de las metodologías, los objetivos, contenidos y competencias que se trabajan (id 296: *El profesorado puede aprender el uno del otro al compartir ideas*; id 496: *Al trabajar por proyectos y al estar estos unificados, el alumnado contará con más oportunidades de desarrollar estrategias y adquirir conocimiento*). De manera paralela, tiene lugar una vinculación con las distintas disciplinas, lo cual resultaría, además, en la consecución de transferencias positivas y efectivas.

En tercer lugar, se han recogido diversas menciones según las cuales los aspectos citados anteriormente promoverían la motivación y la implicación del profesorado. En otras palabras, emergen como factores motivacionales del profesorado el seguir avanzando en el desarrollo profesional, la creación de un ambiente laboral más cordial y cohesionado, así como la percepción de llevar a cabo un trabajo bien hecho (id 44: *El profesorado demuestra ganas de ser excelente en su trabajo*; id 148: *Pone de relieve la implicación y ganas de ayudar del profesorado*).

Si bien con menos frecuencia, también se citan como posibles oportunidades la obtención de buenos resultados, la posibilidad de diseñar materiales adaptados a cada centro o el establecimiento de un entorno de trabajo más accesible para el profesorado no permanente.

La categoría del alumnado cuenta con un número elevado de menciones (n= 86; 31,2 %) que recogen ideas relacionadas con el proceso de aprendizaje que establece la metodología y con los resultados que conllevaría. Se señala como fortaleza la naturaleza activa de la metodología, así como su relación más directa con la realidad y la posibilidad de adaptarse a esta (id 165: *Promueve un proceso de aprendizaje significativo*). Se presenta el TIL como una manera de llevar a cabo un aprendizaje significativo y funcional, lo cual evidencia la adhesión del profesorado al cuarto pilar del TIL que subraya la idea de integrar conocimientos y destrezas para preparar al alumnado para convivir en una comunidad de hablantes. Se espera, además, que el alumnado alcance una mayor competencia lingüística en las tres lenguas involucradas y mejore su capacidad de comprensión, lo cual incidiría, además, en el rendimiento escolar en general (id 36: *La capacitación en la lengua vehicular del centro acarrearía una mejora en todos los demás ámbitos y resultaría en un alumnado de un nivel competencial general mayor*; id 165: *El alumnado estará más contento y motivado, lo cual influirá en otros ámbitos de la escuela*).

Tal y como concluían Skinnari y Nikula (2017) y Gkaintartzi et al. (2019), también el profesorado participante en este estudio percibe el plurilingüismo en sí y su desarrollo como un factor positivo para el alumnado. Esta idea está relacionada con las alusiones que se recogen sobre la lengua materna. Los participantes apuntan a que, por una parte, aquel alumnado cuya lengua materna es el euskera cuenta con un nivel de competencia similar que permite un progreso homogéneo y eficiente en lo respectivo a las distintas disciplinas impartidas. Esto se debe a que la lengua no supone un obstáculo para la comprensión y adquisición de nuevos contenidos y el desarrollo de destrezas. Por otra parte, se valoran los casos en los cuales la lengua materna es una lengua extranjera y se pone de relieve que este alumnado está habituado a transferir conocimientos y competencias de una lengua a otra (id 363: *El euskera y el castellano no son la lengua materna de muchos aprendices por lo que están acostumbrados a transferir conocimientos de una lengua a otra desde pequeños*). Asimismo, se menciona como fortaleza el fomento del respeto hacia las lenguas maternas.

Todos estos factores, estrechamente relacionados con las características de la metodología, se indican como fuentes de motivación para el alumnado. Son múltiples las afirmaciones genéricas que inciden en el hecho de que el enfoque TIL es beneficioso, útil y motivador para el alumnado (id 290: *Permite y facilita el desarrollo integral del alumnado*; id 524: *Se proporciona al alumnado estrategias para aprender otras lenguas*).

Como ocurría en las secciones de debilidades y amenazas, las categorías *centro* y *sistema educativo* cuentan con un número menor de menciones (n= 31; 12,4 % y n=24; 9,6 %, respectivamente), pero sirven para completar las fortalezas y oportunidades enumeradas desde la perspectiva del profesorado que abarcan, en estos casos, a la comunidad educativa en su totalidad. Es interesante constatar que las ideas expresadas en las dos secciones, fortalezas y oportunidades, son paralelas; es decir, ambas recogen ideas en torno a los mismos factores. Sin embargo, la implicación de aparecer en una u otra categoría es bien distinta. Mientras que al aparecer como fortalezas indican que los centros ya cuentan con estas características y son beneficiosas para la implantación del TIL, otros centros ven la implantación del TIL como una oportunidad para dotar a sus centros de dichas características. En este segundo caso, por lo tanto, se podría argumentar que las características que conlleva el TIL se ven como beneficiosas en sí mismas.

En lo que respecta al centro, el profesorado destaca la importancia del respaldo de la dirección y responsables del claustro y seminarios (id 108: *Implicación del claustro de profesores*; id 471: *Que todos los agentes del centro remen en la misma dirección*). Como apuntaba el estudio de Arocena, Cenoz y Gorter (2015), en los datos recogidos también se menciona la implantación del TIL como una oportunidad para reflexionar tanto sobre el proyecto educativo como sobre el proyecto lingüístico del centro, puesto que requiere de un acercamiento conjunto a las nuevas metodologías (id 176: *Proporciona la oportunidad de conocer y reconsiderar el proyecto lingüístico del centro*). Este contexto, además, se percibe como propicio para promover la inclusión y la integración multicultural, pilares propios del TIL.

Es interesante ver que el profesorado apunta al tamaño reducido del centro como una fortaleza para la implementación del TIL. A su parecer, el número reducido de alumnado y de docentes que se deben coordinar y poner de acuerdo es positivo para los requisitos metodológicos (id 363: *Al tratarse de un centro pequeño, el equipo docente es reducido y podemos coordinarnos con más facilidad*). Además, se señala que estos centros son más estables y la diversidad es menor, lo cual facilita la cooperación entre el profesorado y la gestión del aula, pues el nivel de personalización requerido es menor.

Existen pocas menciones al sistema y la principal es la colaboración con los Centros de apoyo a la formación e innovación educativa (*Berritzeguneak*) para el diseño de material y formación del profesorado. Asimismo, se hace referencia a la posibilidad de conseguir ayudas para llevar a cabo el proceso de implantación del TIL. Estos aspectos se señalan como fortalezas particularmente desde la perspectiva de profesorado de centros en condiciones de mayor estabilidad laboral y de alumnado.

De nuevo, las categorías *familia* y *entorno* cuentan con el menor número de menciones también en estas secciones de la matriz DAFO. La implicación de las familias se recoge una sola vez como fortaleza. Sin embargo, se señala varias veces que la implantación del TIL puede propiciar una relación más estrecha con las familias, una mayor involucración por su parte y un apoyo más directo por parte del centro. Curiosamente, no se recoge ninguna particularidad del entorno como oportunidad. Las pocas menciones recogidas en esta categoría hacen referencia a entornos en los que el euskera es mayoritario y se señalan como fortalezas ya que el nivel de competencia del euskera del alumnado se refuerza fuera del aula.

## 6. Implicaciones de los resultados

El análisis cualitativo realizado de las DAFO permite obtener una visión global —positiva y negativa— de cómo perciben los docentes de Educación Primaria la posible aplicación de este enfoque en el aula de esta etapa educativa. En este punto, cabe reflexionar acerca de cuáles son las implicaciones que pueden derivarse de los resultados obtenidos.

En primer lugar, como ya apuntaba Neuner (2009), se ha puesto de manifiesto la necesidad de llevar a cabo formaciones específicas en torno a la metodología y ofrecer al profesorado experiencias y ejemplos concretos que sirvan como modelo para la aplicación del TIL. Este resultado es más interesante, si cabe, si se tiene en cuenta que los participantes de este estudio estaban participando ya, de manera voluntaria, en un curso de esta naturaleza. A pesar de que no se haga una crítica concreta, se percibe también una preocupación por la formación lingüística del profesorado quien, para poder generar un entorno plurilingüe con éxito, este debería ser, de igual manera, plurilingüe. En este sentido, el interrogante sería saber a quién corresponde esta tarea: ¿Es responsabilidad del docente? ¿Es una formación que tendría que darse a nivel universitario? ¿Es una formación que debe recibirse después de la formación universitaria?

Los resultados también apuntan a que el profesorado no es del todo consciente de los beneficios que entraña la inversión de tiempo, esfuerzo, etc. en el proceso de adquisición lingüística del alumnado. Por lo general, anteponen sus miedos y sus preocupaciones a los beneficios que supondría este cambio de rumbo educativo. Podría, quizá, pensarse que, en una balanza, no es proporcional el esfuerzo que los docentes consideran que habría que hacer con lo que se va a obtener a cambio, independientemente de que sepan que el plurilingüismo es un estado ideal. Además, es importante que perciban este como un enfoque no tan alejado del que ya están aplicando, el enfoque por proyectos, en el que se busca un aprendizaje significativo, funcional y en el que el alumnado es protagonista de su propio apren-

dizaje. En este sentido, poner a disposición del profesorado ejemplos de buenas prácticas y crear una red de centros que puedan compartir sus experiencias puede ser clave.

Otra de las implicaciones reseñables de este estudio es lo que tiene que ver con el apoyo externo. El profesorado echa en falta tener a su disposición materiales que puedan llevarse directamente al aula o materiales que puedan adaptarse a las necesidades específicas de los centros, entre otros, a su realidad lingüística. Es momento, quizá, de que las editoriales empiecen a facilitar materiales en este sentido. El apoyo externo también pasa por un centro que posibilite la coordinación de horarios entre docentes, que ofrezca espacios para que se produzcan las reuniones y que incluya el trabajo en equipo como seña de identidad. Será así, como ya adelantaban Murciano, Ozaeta y Sanz (2016), como se podrá lograr aplicar con éxito este enfoque.

## 7. Conclusiones

El objetivo de esta investigación ha sido conocer la percepción del profesorado acerca de la implantación de un enfoque metodológico nuevo, el TIL, en los centros de Educación Primaria de la CAPV. El resultado del análisis cualitativo de las reflexiones llevadas a cabo ha permitido observar que, entre las debilidades y amenazas que identifican los docentes, se encuentra, fundamentalmente, el miedo al cambio, a la falta de conocimiento, a la ausencia de materiales, así como la preocupación por cómo gestionar el tiempo para llevar a cabo con éxito la implantación del TIL. También tiene su espacio la preocupación por qué va a ocurrir con la lengua minorizada, el euskera, cuyo rol tendría que estar definido por todos los agentes que participan en este cambio metodológico, incluido el centro educativo.

En el lado opuesto están las fortalezas y oportunidades que se asocian a la relevancia de generar contextos de aprendizajes plurilingües en los que los estudiantes tengan oportunidades para trabajar las lenguas de manera significativa. Se asume que crear oportunidades para el uso de las lenguas y para la transferencia de conocimientos tendrá consecuencias positivas en el desarrollo lingüístico y en la motivación de los estudiantes. Del mismo modo, se ve el TIL como apuesta por el trabajo cooperativo dentro y con el centro escolar.

Estos resultados han dado lugar a una reflexión acerca de las implicaciones a diferentes niveles (de centro, de editoriales, de profesorado...), pero sería importante realizar estudios más detallados de centros concretos para conocer en detenimiento cuáles son las dificultades que surgen en cada caso y quiénes son los agentes que pueden intervenir para la mejora en la implantación del TIL. En este sentido, convendría realizar entrevistas en profundidad con el profesorado y con otros agentes para poder indagar en los resultados que ha arrojado este estudio.

## 8. Bibliografía

- Alonso, Rosa (2020). *La transferencia lingüística: perspectivas actuales*. Granada: Editorial Comares.
- Arocena, Miren Elisabet (2017). *Multilingual education: Teachers' beliefs and language use in the classroom* [tesis doctoral, Universidad del País Vasco]. <https://addi.ehu.es/handle/10810/25839>.
- Arocena, Miren Elisabet; Cenoz, Jasone y Gorter, Durk (2015). Teachers' beliefs in multilingual education in the Basque country and in Friesland (OA). *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 3, 169-193. <https://doi.org/10.1075/jicb.3.2.01aro>.
- Basturkmen, Helen (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40, 282-295. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2012.05.001>.
- Borg, Simon (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.
- Cantero, Víctor y Aarli, Gunn (2012). El Proyecto Lingüístico de Centro y el Currículo Integrado de Lenguas: dos instrumentos pedagógicos indispensables en la educación bilingüe. *Didáctica Lengua y Literatura*, 24, 107-135. [https://doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2012.v24.39919](https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39919).
- Carrasco Gil, Eduardo Javier (2019). Percepción de los futuros docentes sobre la utilización del inglés como lengua vehicular en educación física en educación secundaria: Un análisis DAFO. En Juan de Dios Martínez Agudo, María Guadalupe de la Maya Retamar y Rafael Alejo González (eds.) *Bilingual education under debate. Practice, research and teacher education* (pp. 303-320). Universidad de Extremadura.
- Consejo de Europa (1995). *White paper on education and training. Teaching and learning towards the learning society*. Brussels: European Commission.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf).
- Cummins, James (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251. <https://doi.org/10.3102/00346543049002222>.
- Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Boletín Oficial del País Vasco*, núm. boletín 9, núm. orden 141, de 15 de enero de 2016.
- Griva, Eleni y Chostelidou, Dora (2011). English language Teachers' conceptions and attitudes to multilingual development in Education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1780-1785. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.002>.
- Guash, Oriol (2008). Reflexión metalingüística y enseñanza integrada de lenguas. *Textos*, 47, 20-32.

- Gkaintartzi, Anastasia; Mouti, Anna; Skortou, Eleni y Tsokalidou, Roula (2019). Language teacher's perceptions of multilingualism and language teaching: The case of the postgraduate programme "LRM". *CercleS*, 9(1), 33-54. <https://doi.org/10.1515/cercles-2019-0002>.
- Haukås, Åsta (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>.
- Heyworth, Frank (ed.) (2003). *Challenges and Opportunities in Language Education. The Contributions of the European Centre for Modern Languages 2000 – 2003*. Graz: European Centre for Modern Languages. Council of Europe Publishing.
- Lucero, Maria; Valcke, Martin y Schellens, Tammy (2013). Teachers' beliefs and self-reported use of inquiry in science education in public primary schools. *International Journal of Science Education*, 35(8), 1407-1423. <https://doi.org/10.1080/09500693.2012.704430>.
- Murciano, Aroa; Ozaeta, Arantza y Sainz, Matilde (2016). Saberes y dificultades de seis maestros de educación primaria sobre la enseñanza del debate socio-científico en contextos multilingües con las lenguas minoritarias. En Antonio E. Díez Mediavilla, Vicent Brotons Rico, Dari Escandell Maestre y José Rovira Collado (eds.). *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos* (pp. 178-186). Alacant: Publicacions de la Universitat d'Alacant.
- Neuner, Gerhard (2009). Zu den Grundlagen und Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des Tertiärsprachenlernens. *Babylonia*, 4, 14–17.
- Ruiz Pérez, Teresa (2008). El tratamiento integrado de lenguas. Construir una programación conjunta. *Textos*, 47, 46-58.
- Ruiz, Uri y Tusón, Amparo (2008). El tratamiento integrado de lenguas. *Textos*, 47, 7-9.
- Schwab-Berger, Susanna Rosmarie (2015). *Teacher's Perceptions of the Implementation of a Multilingual Approach to Language Teaching* [tesis doctoral, Walden University].
- Skinnari, Kristiina y Nikula, Tarja (2017). Teachers' perceptions on the changing role of language in the curriculum. *European Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 223-244. <https://doi.org/10.1515/eujal-2017-0005>.
- Tukundane, Cuthbert; Minnaert, Alexander; Zeelen, Jacques y Kanyandago, Peter (2015). Building vocational skills for marginalised youth in Uganda: A SWOT analysis of four training programmes. *International Journal of Educational Development*, 40, 134-144. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.10.007>.
- Villalustre Martínez, Lourdes; Moral Pérez, M. Esther del y Neira Piñeiro, M. Rosario (2019). Percepción docente sobre la Realidad Aumentada en la Enseñanza de Ciencias en Primaria. Análisis DAFO. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 16(3), 3301-3301. [https://doi.org/10.25267/Rev\\_Eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2019.v16.i3.3301](https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2019.v16.i3.3301).
- Xhaferi, Brikena y Xhaferi, Gëzim (2012). Teacher's perceptions of multilingual education and teaching in a multilingual classroom - the case of the Republic of Macedonia. *Jezikoslovlje*, 13(2), 679-696.
- Young, Tony y S. Walsh (2010). Which English? Whose English? An investigation of non-native teachers' beliefs about target varieties. *Language, Culture and Curriculum*, 23(2), 123-137. <https://doi.org/10.1080/07908311003797627>.